



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОУ ВПО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ДЕФЕКТОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ



**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ, ЛОГОПЕДИИ, ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

II Международной научно-практической конференции
для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов

30 марта 2016 г.

Луганск – 2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОУ ВПО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ДЕФЕКТОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ, ЛОГОПЕДИИ, ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

МАТЕРИАЛЫ II МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ ДЛЯ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ,
АСПИРАНТОВ И СТУДЕНТОВ

**ОРГАНИЗАЦИИ И ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ-ПАРТНЕРЫ
ГОУ ВПО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО» В ПРОВЕДЕНИИ КОНФЕРЕНЦИИ**

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

МЗ ЛНР «ГУ Луганский государственный медицинский университет»

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»

Автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Россия)

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Россия)

Курский государственный университет (Россия)

Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева, (г. Чебоксары, Россия)

Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь, Россия)

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (г. Витебск, Белоруссия)

Южный Федеральный Университет (г. Ростов-на-Дону, Россия)

Республиканская психолого-медико-педагогическая комиссия г. Луганска

ГУ ЛНР «Научно-методический центр развития образования» (г. Луганск)

ГУ ЛНР «Клиническая психоневрологическая больница» (г. Луганск)

ГБОУ ЛНР «Успенская гимназия №1» Лутугинского района» (г. Лутугино)

Центр инклюзивного образования и творческого развития детей и молодежи (г. Луганск)

ГБОУ ЛНР «Луганский учебно-воспитательный комплекс: дошкольное учреждение - начальная школа-гимназия» (г. Луганск)

ГБОУ ЛНР»Ирминская специальная общеобразовательная школа-интернат» (г. Ирмино, ЛНР)

ГУ «Луганское дошкольное учебное учреждение ясли-сад компенсирующего типа №42» (г. Луганск)

ГУ «Луганский учебный реабилитационный центр № 135» г. Луганска

Лутугинская специальная общеобразовательная школа-интернат (г. Лутугино)

Коммунальное учреждение «Станично-Луганского РЦСРДИ» (г. Луганск)

ГБОУ «АДОУЯСКТ № 4 «Колобок» (г. Антрацит)

ГУ «Луганское дошкольное учебное учреждение ясли-сад комбинированного типа № 133» (г. Луганск)

Государственное бюджетное образовательное учреждение Луганский детский дом №1 (г. Луганск)

Государственное учреждение «Луганская средняя образовательная школа №45»

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа №13 г. Феодосии Республики Крым»

ГБОУ «Школа-интернат №16» (г. Санкт-Петербург, Россия)

ГБОУ «Школа №25 Петроградского района» (г. Санкт-Петербург, Россия)

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа-интернат № 8 Пушкинского района Санкт-Петербурга (Россия)

ГБОУ № 584 «Озерки» (г. Санкт-Петербург, Россия)

МБОУ ШОВЗ (г. Мытищи Московской обл., Россия)

МДОУ «Детский сад № 6 п. Новосадовый Белгородского района Белгородской области» (Россия)

УДК 376 (082)
ББК 74.5 (043)
С 56

Рекомендовано к печати научной комиссией
Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко
(протокол № 6 от 22.03.2015 г.)

Современные проблемы коррекционного образования, логопедии, педагогики и психологической помощи : Сб. научн. трудов в 2-х т. / Под общ. ред. доц. Л. А. Черных. – Луганск : Изд-во Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, 2016. - Т. 2. - 211 с.

Рецензенты:

Ротерс Т. Т. – и.о. проректора по научно-педагогической работе Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, доктор педагогических наук, профессор.

Афанасьева В. В. – доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук.

Решиков В. А. – доцент кафедры педиатрии с детскими инфекциями ГУ «Луганский государственный медицинский университет», кандидат медицинских наук.

Сборник содержит материалы докладов участников II Международной научно-практической конференции «**Современные проблемы коррекционного образования, логопедии, педагогики и психологической помощи**».

Издание рассчитано на научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Авторы опубликованных материалов несут полную ответственность за редактирование, подбор и точность предоставленных данных, цитат и других ведомостей.

Материалы печатаются языком оригинала.

© Луганский государственный университет
имени Тараса Шевченко, 2016
© Коллектив авторов, 2016
© The Taras Shevchenko state Luhansk
...University, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

Проблемы и перспективы развития системы образования в условиях модернизации

Возная И. А. Особенности применения информационно-коммуникативных технологий в дошкольных учреждениях.....	8
Вродливец А. А. Особенности эстетического воспитания старших дошкольников с ОНР III уровня.....	10
Гунченко Д. С. Система воспитания и обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	14
Евтушенко А. Н. Особенности изобразительной деятельности для развития коммуникативных навыков детей с заиканием.....	16
Секирина И. М. Особенности формирования речевого этикета детей дошкольного возраста.....	20
Соколова А. А. Развитие эстетических чувств старших дошкольников с ОНР III уровня средствами аппликации.....	28
Удовыченко Л. В. Особенности инклюзивного обучения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в Ставропольском крае.....	32
Шленчак А. М. Развитие мелкой моторики рук у учащихся младших классов вспомогательной школы на уроках изобразительного искусства.....	35

СЕКЦИЯ 2

Актуальные вопросы обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями

Авилова П. А. Система профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья с России.....	38
Алтухова А. Р. Личностная характеристика детей дошкольного возраста с заиканием.....	41
Берестова М. А. Уровень развития представлений о пространстве собственного тела у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости.....	45
Волкова Л. В. Формирование адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.....	49
Житникова Т. С. Особенности пространственных представлений у младших школьников с умственной отсталостью.....	55
Заварзина Е. А. Особенности развития мелкой моторики у дошкольников с нарушениями зрения.....	57
Исмаилова Ю. А. Особенности речевого развития у детей с задержкой психического развития.....	60
Калита Е. О. Особенности и причины неадекватных поведенческих реакций у детей с умственной отсталостью.....	64
Кондруцкая С. В. Проблемы реализации индивидуального подхода в обучении детей с интеллектуальными нарушениями.....	69
Сотникова Е. П. Проблема развития временных представлений у младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	75
Субботина И. В. Формирование количественных представлений у первоклассников с умственной отсталостью.....	77

Фролова Е. А. Особенности мышления у детей с задержкой психического развития.....	79
Шардакова А. К. Особенности формирования навыков общения дошкольников с задержкой психического развития.....	83
Шевякова С. А. Дидактическая игра как средство коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития.....	86

СЕКЦИЯ 3

Теоретические и практические аспекты социально-психологической помощи в современных социокультурных условиях

Бахмут Н. Ю. Особенности речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	90
Дубовская Е.С. Особенности проявления эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития в изобразительной деятельности.....	93
Кривошеева А. А. Исследование памяти детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	97
Нестеренко А. А. Особенности мотивационной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ФФН.....	101
Никоненко А. Р. Особенности формирования познавательной мотивации при подготовке к школе детей с нарушением речи.....	105
Новак Е. В. Особенности восприятия детей с нарушением зрения.....	106
Третьякова С. Н. Коррекция тревожно-фобических состояний дошкольников с нарушением речи в дошкольных образовательных учреждениях.....	110
Шарова К. А. Изучение развития самооценки дошкольников с общим недоразвитием речи.....	113

СЕКЦИЯ 4

Социально-психологические и педагогические аспекты коррекции нарушений речи

Андреева П. Е. Роль самоконтроля в процессе формирования письменной речи у младших школьников с дисграфией.....	116
Веретенникова Н. С. Особенности развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи.....	118
Власенко А. Э. Формирование навыков звукового анализа и синтеза детей дошкольного возраста.....	122
Гомонова Н. Н. Особенности словообразования у дошкольников с ОНР.....	125
Григорьева Л. И. Особенности нарушения предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи.....	130
Завьялова В. А. Особенности формирования словаря у детей дошкольного возраста с общим нарушением речи.....	134
Загорская А. О. Комплексный подход в коррекции заикания.....	139
Землянская И. В. Особенности речевого развития у детей раннего возраста с ЗПР.....	142
Иванова Э. В. Особенности навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим	

недоразвитием речи.....	145
Костылева А. В. Особенности развития мелкой моторики у старших дошкольников с ОНР.....	148
Котелевская А. О. Использование скороговорок на логопедических занятиях.....	149
Кулинич К. Е. Влияние развития фонематического восприятия на формирование звукового анализа и синтеза детей дошкольного возраста с ФФН.....	152
Ларионова К. А. Особенности изложения связного текста младших школьников с ОНР.....	155
Мащенко Л. Ю. Особенности формирования звукопроизношения у дошкольников со стертой формой дизартрии.....	158
Мельник П. А. Особенности голосовых нарушений у детей дошкольного возраста при дизартрии.....	163
Мозговая С. Н. Особенности навыка пересказа текста у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	165
Моисеева А. Особенности эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	167
Наливайко А. О. Особенности развития звукопроизносительной стороны речи у детей дошкольного возраста при стертой форме дизартрии и сложной дислалии.....	170
Ожогова Н. Н. Значение логопедической ритмики для коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста.....	175
Рябова А. С. Формирование графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	179
Саницкая О. Н. Использование информационно-коммуникативных технологий в обучении дошкольников с нарушениями речи.....	182
Сергеева А. С. Значение использования образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	184
Степенко Н. А. Формирование правильного произношения свистящих звуков у детей дошкольного возраста с дислалией посредством нетрадиционных игровых приемов.....	188
Теплинская С. О. Особенности формирования фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	191
Толмачева К. В. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи с разными профилями латеральной организации мозга.....	194
Ченцова С. В. Состояние глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	197
Чигрина И. А. Особенности формирования звукопроизносительных навыков у старших дошкольников с ФФН средствами театрализованной деятельности.....	201
Шевченко Т. С. Особенности употребления фразеологизмов в речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.....	203
Сведения об авторах.....	207
Редакционная коллегия.....	210

СЕКЦИЯ 1
*Проблемы и перспективы развития системы образования в
условиях модернизации*

Возная И.А.

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Информационными технологиями в педагогике обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, видео). Компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин – «компьютерная технология обучения». Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и коммуникаций. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому посредством компьютера.

Целью компьютерных технологий является формирование умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей, подготовка личности «информационного общества», формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения.

В широком смысле под альтернативными технологиями принято рассматривать те, которые противостоят традиционной системе обучения какой-либо своей стороной, будь то цели, содержание, формы, методы, отношения, позиции участников педагогического процесса. С этой точки зрения всякая инновация может претендовать на статус альтернативной технологии.

Альтернативные технологии предполагают отказ как от традиционных концептуальных оснований педагогического процесса (социально-философских, психологических), общепринятых организационных, содержательных и методических принципов, и замены их другими, альтернативными.

Важно видеть, что изучение компьютерных технологий является активным педагогическим средством формирования всесторонне развитой личности и обладает рядом функций, влияющих на формирование картины мира ребенка. Перечислим некоторые из этих функций, которые можно вычленить при анализе процесса изучения компьютерных технологий дошкольниками.

Познавательная функция.

Знакомство с компьютерными технологиями открывает перед детьми множество новых форм деятельности, новых представлений и возможностей проявить свою инициативу. Кроме того, у детей формируется и развивается интерес к этому виду деятельности, стремление узнать новые возможности компьютерных технологий.

Обучающая функция.

Изучение компьютерных технологий развивает мыслительную деятельность старших дошкольников, умение формулировать желаемый результат, умение выстраивать логические цепочки, позволяющие достичь

желаемого результата, умение сравнивать и объяснять. В процессах ознакомления с компьютерными технологиями у детей формируются и расширяются математические (в том числе, геометрические) представления, представления о цветовой палитре и технике получения изображений. Кроме того, дети осваивают специфическую терминологию, расширяя свой словарный запас. Развитие личности ребенка идет через его собственную деятельность по освоению действительности. Использование знаний и умений, полученных в игровой компьютерной среде, приводит к их актуализации, а желание играть – к мотивации их приобретения.

При выполнении учебной программы занятий с детьми дошкольного возраста важно добиться, чтобы ими был совершен переход от подражания, как самого простого проявления активности, к самостоятельным способам деятельности.

Коммуникативная функция.

Особое значение изучение компьютерных технологий имеет для развития умения общаться и работать в коллективе. Развитию этой функции служат работы в группах, сетевые технологии.

Воспитательная функция.

Работа под руководством преподавателя, необходимость выполнять его указания дисциплинирует детей, и готовит их к обучению в школе. Дети обогащают свой нравственный опыт, у них формируется уважение к сверстникам, педагогам, любовь к своей стране, своему народу.

Регулятивная функция.

Осознание значимости, престижности владения компьютерными технологиями формирует социальные чувства, влияет на осознание детьми своей полезности обществу, облегчает принятие ими норм поведения в обществе и законов государства, а поэтому осуществляет регулятивную функцию, т.е. регулирует поведение будущих активных членов общества, их отношений друг к другу.

Эта функция важна и по другой причине. В начальной школе происходит смена ведущей деятельности ребенка с игровой на учебную. Происходит это зачастую болезненно и сопровождается определенными психологическими проблемами. Использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими возможностями (наличие обратной связи между учебной программой и ребенком, обязательность выполнения требований, заложенных в программу, широкие возможности поощрения правильных действий, индивидуальный стиль работы и т.д.) позволяет обеспечить более плавный переход от игровой к учебной деятельности.

Культурная функция.

Развивая сознание детей, их чувства, способность к воображению, расширяя их знания, изучение компьютерных технологий, способствует развитию умения создавать, использовать и воспринимать разнообразные материальные и духовные ценности, следовательно, повышает их культуру. Частью культуры будущих жителей нового информационного общества является информационная культура, отличительной частью которой является особый операционный стиль мышления.

Престижная функция.

Владение компьютерными технологиями является важным показателем статуса ребенка в коллективе, влияет на развитие самоуважения, оказывается фактором престижа.

Прогностическая функция.

Изучение компьютерных технологий подготавливает детей к встрече с будущим - с новым обществом, новыми возможностями компьютерной техники, новыми открытиями в науке, новыми видами деятельности и новыми людьми.

Преимущества компьютера:

- предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес;
- несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам;
- движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребенка;
- обладает стимулом познавательной активности детей;
- предоставляет возможность индивидуализации обучения;
- в процессе своей деятельности за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе;
- позволяет моделировать жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни.

В условиях детского сада возможно, необходимо и целесообразно использование ИКТ в различных видах образовательной деятельности. Занятия в детском саду имеют свою специфику, они должны быть эмоциональными, яркими, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых и видеозаписей. Все это может обеспечить нам компьютерная техника с её мультимедийными возможностями. При этом компьютер должен только дополнять воспитателя, а не заменять его. Конкретные практические навыки обращения с компьютером, которые должны быть усвоены детьми на занятиях, многообразны и многочисленны, поэтому полезно провести их определенную систематизацию.

Применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность.

Признавая, что компьютер – новое мощное средство для интеллектуального развития детей, необходимо помнить, что его использование в учебно-воспитательных целях в дошкольных учреждениях требует тщательной организации как самих занятий, так и всего режима в целом в соответствии с возрастом детей и требованиями Санитарных правил. Для поддержания устойчивого уровня работоспособности и сохранения здоровья большое значение имеют условия, в которых проходят занятия.

Информационно-коммуникативные технологии прочно входят во все сферы жизни человека. Соответственно, система образования предъявляет новые требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения, внедрению новых подходов, которые должны способствовать не замене традиционных методов, а расширению их возможностей.

Вродливец А.А.

ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

Общее недоразвитие речи – различные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой

системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с общим недоразвитием речи имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту [1, с.32].

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [2, с.87].

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами, обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как

однословные предложения. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует.

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишённые флексий. Пассивный словарь шире активного. Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределённостью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания.

Отличительной чертой речевого развития этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Второй уровень речевого развития. Возрастает речевая активность ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, союзами, предлогами. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3 слов. Словарный запас отстает от возрастной нормы. Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций. Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями.

Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм, дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смысловозначительное значение.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смещений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих. У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произношение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качество, признаки, состояния предметов и действий.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Понимание обращенной речи

значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения [4, с.12].

Эстетическое воспитание развивает вкус, умение замечать прекрасное и безобразное; оно важно еще и потому, что связано со многими сторонами воспитания: нравственным воспитанием, которое развивает в ребенке чувство любви, гордости; с трудовым воспитанием, которое помогает ребенку с уважением относиться к труду людей, видеть красоту сделанного. Все эти качества необходимы для воспитания всесторонне развитого человека [3, с.47].

Эстетическое воспитание личности происходит с первых шагов маленького человека, с первых его слов, поступков. Не что иное, как окружающая среда не откладывает в душе его отпечаток на всю последующую жизнь. Общение с родителями, родственниками, сверстниками и взрослыми, поведение окружающих (настроение их, слова, взгляды, жесты, мимика) - всё это впитывается, откладывается, фиксируется в сознании.

В широком смысле под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности. Это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями об их характере и назначении. В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание путем интериоризации. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве.

Список использованной литературы

1. Ушинский К.Д. О народности в общественном образовании / К.Д.Ушинский. – Пед. соч. в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. - Т.1. – 256 с.
2. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика: учебное пособие / Л.Р.Болотина, Т.С. Комарова, С.П. Баранова. – М. : Академический проект, 2005 – 240 с.
3. Дубровская Е.А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е.А.Дубровская ; под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 256 с.
4. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С.Жукова. – Екатеринбург, 1990. - 320 с.

СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Основные направления воспитания и обучения детей с нарушением ОДА

На протяжении нескольких десятков лет дети с нарушением функционирования опорно-двигательного аппарата являются объектом наблюдений со стороны специальных педагогов. По статистике Госкомитета Российской Федерации 10 % всех детей инвалидов являются инвалидами по опорно-двигательному аппарату. Дети с данным нарушением -это полиморфная в клиническом и психолого-педагогическом отношении категория лиц.

В наши дни особенно очевидна необходимость совершенствовать организацию психолого-педагогической помощи детям с нарушением опорно-двигательного аппарата, так как данное нарушение чрезвычайно распространено и имеет большую тенденцию к росту, особенно возрастает число детей-инвалидов с детским центральным параличом.

Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата существуют основные направления воспитания и обучения данной категории лиц:

- развитие высших психических функций (внимания, памяти, наглядно-образного и элементов абстрактно-логического мышления, речи);
- формирование математических представлений;
- развитие мелкой моторики и подготовка кисти руки к овладению письмом;

Особенности воспитания и обучения детей с нарушениями ОДА:

Исправление и развитие психических и физических функций аномального ребенка в процессе его образования и подготовки к жизни в социуме и труду является целью работы с детьми имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата.

Рассматривать внутренние структуры подсистемы и их содержательно-педагогическую роль нужно только после увязания данных компонентов социализации со всеми основными компонентами системы образования. Все это необходимо для правильного определения содержания образовательной и воспитательной работы.

В.С. Леднев дал наиболее полное определение понятию «образование» в которое вложил и структуру данного понятия: «Образование- это общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане биосоциальный процесс становления личности. В этом процессе, характеризующемся содержанием, формами, выделяются три основных структурных аспекта: познавательный, обеспечивающий усвоение опыта личностью; воспитание типологических свойств личности, а также физическое и умственное развитие. Ведущей деятельностью в образовании является учебная».

Три основные части включает в себя образование: обучение, воспитание и развитие. На усвоение учащимися опыта непосредственно направлено обучение, развитие и воспитание осуществляются опосредованно. Все эти процессы: воспитание, обучение и развитие-органично связаны между собой, выступают как единое целое и выделять

или разграничивать их невозможно, а в условиях динамики срабатывания системы это и не целесообразно.

Вместе с обучением и воспитанием огромную роль играет коррекция, именно ее как правило очень часто связывают с развитием ребенка. Это обосновано тем, что коррекция направлена на исправление вторичных отклонений в развитии аномальных детей. В практическом осуществлении учебно-воспитательной работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата коррекционное развитие как специально организуемый и направляемый процесс неразличим и не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания.

В ходе обучения и в процессе воспитания осуществляется развитие учащихся, поэтому и коррекционное воздействие будет присутствовать в этой деятельности. Специальное образование, так же как и общее триедино и состоит из коррекционного развития, коррекционного обучения и коррекционного воспитания.

Коррекционное обучение - усвоение знаний о путях и средствах преодоления недостатков психического и физического развития и усвоения способов применения полученных знаний.

Коррекционное воспитание - воспитание типологических свойств и качеств личности, инвариантных предметной специфике деятельности (познавательной, трудовой, эстетической и др.), позволяющих адаптироваться в социальной среде.

Коррекционное развитие - исправление (преодоление) недостатков умственного и физического развития, совершенствование психических и физических функций, сохранной сенсорной сферы и нейродинамических механизмов компенсации дефекта.

Любое обучение и воспитание одновременно в какой-то мере развивают, что и относится и к коррекционным процессам. Коррекция развития не останавливается только на усвоении знаний и навыков. В процессе специального обучения формируются механизмы компенсации дефекта (им передается новый характер), перестраиваются психические и физические функции.

По мере того, как накапливаются и изменяются состояние и свойства личности в ходе коррекционного развития, так и происходит усвоение ею социального опыта. Умственная, физическая, нравственная саморегуляция, способности организовывать и регулировать свою деятельность, навыки социально-трудовой ориентировки все это развивается в ходе коррекционной работы.

Задача трудового воспитания и обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Совершенствование и выработка трудовых навыков, воспитания необходимых установок поведения, личностных качеств - является важной задачей раздела работы с детьми имеющими нарушения в опорно-двигательном аппарате.

Для глубоко физически и умственно отсталых детей практическая деятельность в ее простых видах наиболее понятна и доступна. Здесь все дано в наглядном и легко воспринимаемом виде. Разностороннюю и активную работу всех анализаторов обеспечивает разнообразие видов труда.

В определении трудовых возможностей умственно и физически отсталого ребенка и профиля доступного ему вида труда большое значение имеет его физическое развитие, развитие ручной и общей моторики. Правильно организованное трудовое обучение благоприятно влияет на

физическое развитие глубоко отсталых детей, содействуя коррекции их двигательных недостатков.

Задачи трудового воспитания и обучения следующие:

1. Необходимо обеспечить для данного ребенка максимально возможную самостоятельность в санитарно-гигиеническом и бытовом самообслуживании;

2. Выработать готовность к помощи в хозяйственно-бытовом труде в семье или спец.учреждении;

3. Выработать навыки выполнения операций в труде, которому он обучался в школе;

4. Научить ребенка совместному труду с товарищами при этом соблюдая нормы и правила поведения, которые приняты;

5. Научить ребенка умению переключаться с одной операции на другую, выполнять операции последовательно;

Трудовая подготовка детей с нарушением опорно-двигательного аппарата должна давать возможность этим детям после окончания спец.учреждения в некоторой степени материально обеспечивать себя, а по возможности адаптироваться в обществе.

Пути использования процесса воспитания и обучения детей весьма разнообразны. Зависят они от большей или меньшей возможности использования сочетания практических и словесных средств обучения, от содержания учебного материала. Методы воспитания и обучения работы отбираются с учетом эмоционально-волевой и интеллектуальной двигательной сферы учащихся.

Список использованной литературы

1. Дефектология: Словарь-справочник [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова // Новая школа. – М. : Просвещение, 2006 - 89 с.

2. Козленко Н.А. Физическое воспитание в системе коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы [Текст] / Н.А. Козленко // Дефектология. - 2001. - №2 - С.33-38.

3. Лапшин В.А., Основы дефектологии. [Текст] / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М. : Просвещение, 2008. - 390 с.

4. Леднёв В.С. Содержание образования. [Текст] / В.С. Леднёв. – М. : Просвещение, 2009. - 47 с.

5. Образовательные стандарты для специальных школ: отвечаем на вопросы практиков. [Текст] // Дефектология. - 2007. - №4. - С.43-56.

Евтушенко А.Н.

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ

Проблема технологий по развитию коммуникативных навыков у детей с заиканием очень актуальна сейчас, так как данное направление недостаточно изучено и методик таких разработано очень мало. Особенный интерес представляет использование в качестве способа формирования коммуникативных навыков изобразительной деятельности.

«**Заикание** – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата»[5]. В

психолого-педагогической классификации речевых нарушений Р.Е.Левиной заикание рассматривается как расстройство коммуникативной функции речи. То есть можно сказать, что нарушение коммуникации является ведущим нарушением при заикании, поскольку при сохранных средствах общения нарушается сам процесс общения. Это нарушение общения может наблюдаться в любом возрасте: и в дошкольном, и в младшем школьном, и в подростковом. Даже у взрослых людей могут возникать трудности с общением. Степень этих трудностей определяется тем, насколько человек фиксирован на своём дефекте.

«Изобразительная деятельность – это художественно-творческая деятельность, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому предмету»[3].

Изобразительная деятельность имеет неоценимое значение в формировании личности ребёнка, его нравственно-эстетического вкуса. «Произведения искусства, богатые по своему идейному содержанию и совершенные по художественной форме, формируют художественный вкус, способность понять, различить, оценить прекрасное не только в искусстве, но и в действительности, в природе, в быту» [3]. Рисование, аппликация, лепка – всё это виды изобразительного искусства, которые вызывают интерес у детей, давая им возможность самовыражения.

Не меньшая роль отводится изобразительному искусству как средству развития психических функций ребёнка, в том числе и речи. И здесь можно говорить не только о развитии мелкой моторики, но и о развитии навыков общения в процессе творчества. Для развития коммуникативных навыков с использованием изобразительной деятельности существуют различные технологии.

Одна из таких технологий – это **комментированное рисование**. Она разработана О.П.Гаврилушкиной. Такой вид рисования помогает облегчить установление зрительного контакта ребенка со сверстником. Некоторые дети не проявляют достаточного внимания к лицу человека, с которым хотят пообщаться. Это препятствует развертыванию диалога, и в дальнейшем у ребёнка возникают трудности при общении с людьми. «В ходе комментированного рисования у взрослого появляется возможность формировать у ребенка потребность следить за реакцией собеседника»[2]. Педагог может обращать внимание ребёнка на лицо собеседника такими фразами: «Посмотри на Федю, обратись к нему, спроси...».

В качестве объекта для рисования используются детские впечатления от каких-либо событий, например, от празднования Нового Года, Дня Рождения, от повседневных игр, наблюдений в природе и т.д. В качестве главных героев рисунка обязательно выступают сами рисующие дети, их друзья по группе и другие субъекты взаимоотношений с конкретным ребёнком. Сначала, как правило, педагог изображает картину, а дети пытаются рассказать, что на ней нарисовано. Педагог создаёт схематическое изображение; он не прорисовывает незначительные детали, ему необходимо передать только главное, существенное. Особое внимание нужно уделять комментированию действий, мыслей и чувств персонажей рисунка: «он подумал... он сказал...» и т.д. Затем дети самостоятельно (желательно в парах) воссоздают какие-либо действия из своей жизни и рассказывают, что у них получилось. Чтобы помочь детям, педагог может задавать наводящие вопросы:

Расскажите, что у вас получилось?

Расскажите, что вы делали сначала, что – потом?

Расскажите, о чем рассказывает ваш рисунок? Что здесь происходит?

У вас получилось это изобразить? Почему вы так думаете?

Таким образом, в процессе комментированного рисования по схематичному изображению ситуаций, отражающих бытовую, игровую опыт детей, воспитанники вступают в общение, задавая друг другу вопросы, делают предположения, т.е. упражняются в коммуникативных высказываниях. Необходимо создавать мотивацию ребёнка к речи; речь должна быть обязательно кому-то адресована, преимущественно сверстнику; каждый ребёнок должен быть задействован в обсуждении рисунка. При этом в процессе общения могут использоваться как вербальные (слова), так и невербальные (жесты, мимика) коммуникативные средства. Если ребёнок говорит неправильно, то педагог не стремится сразу его исправлять. «Его поведение напоминает поведение матери полутора- или двухлетнего ребенка, которая все время «переводит» его высказывания «с русского — на русский», придавая им понятную всем языковую форму» [2].

Необходимо отметить, что использование данной технологии подразумевает изменение позиции воспитателя. Педагог изредка обращается с вопросами непосредственно к ребёнку, он в основном делает это через посредника. В качестве посредника выступает другой ребёнок. Педагог побуждает детей обращаться друг к другу с различными вопросами и просьбами.

Продолжительность комментированного рисования не должна превышать 10 минут. Затем дети переходят к словесным играм, составляют коммуникативные высказывания по картинкам. Дети устают всё время говорить, поэтому занятия можно совмещать с физкультминутками, сопровождая коммуникативную речь имитационными движениями или драматизацией.

К основным направлениям тематики, согласно О.П.Гаврилушкиной, относятся следующие: «Ребенок среди любимых предметов и игрушек»; «Ребенок среди взрослых и сверстников»; «Ребенок в мире животных»; «Ребенок и природа». «Важно, чтобы одно содержание имело разные планы выражения, т.е. использовалась драматизация, сюжетно – ролевая игра, рисование и рассказывание на одну и ту же тему» [2].

На мой взгляд, приём комментированного рисования может быть применён не только по отношению к рисованию, но и к аппликации и лепке. С помощью бумаги или пластилина ребёнок также может воссоздать свой жизненный опыт в различных ситуациях и рассказать о нём.

Приём комментированного рисования можно адаптировать и для детей с заиканием. Важным моментом в коррекции заикания является отвлечение внимания ребёнка от непосредственно заикания и переключение его на другую деятельность. Когда ребёнок перестаёт обращать внимания на дефект, он проявляется гораздо меньше. То же самое происходит и в случае с изобразительной деятельностью. Рисуя, делая аппликацию, занимаясь лепкой, ребёнок концентрирует внимание на процессе творчества, тем самым ослабляя проявление своего дефекта. А в таких условиях ему легче рассказывать, комментировать то, что он изобразил. Таким образом, с помощью этого приёма можно развивать коммуникативные навыки и у детей, страдающих заиканием.

Другая технология развития коммуникативных навыков у дошкольников – это **рисование песком**. Это технология разрабатывалась

воспитателем МБДОУ комбинированного вида Афанасьевой М.В. Этот нестандартный вид изобразительной деятельности привлекает детей: они стремятся потрогать песок, пересыпают его из одной руки в другую и т.д. Наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности, дети учатся прислушиваться к себе и комментировать свои ощущения. Это помогает развить речь. Кроме того, дети получают первый опыт рефлексии, что помогает ему научиться понимать себя и других детей. На этом строится основа для развития коммуникативных навыков у детей.

Для формирования коммуникативных навыков преимущественно используется приём рисования «песочных человечков», т.е. дети изображают с помощью песка фигуры людей и окружающую их обстановку. Песочная картина может изображаться группой детей. Невольно они вступают во взаимодействие друг с другом, обращаясь друг к другу с просьбами и обсуждая, что и как они нарисуют. По окончании работы дети комментируют свой рисунок; возможность сделать это даётся каждому ребёнку. С помощью песка могут воссоздаваться различные речевые ситуации, участниками которых являются сами дети. Дети через своего персонажа или персонажа сверстника может выразить свои чувства: как бы он поступил в той или иной ситуации, чтобы он сказал и т.д. В процессе рисования могут быть использованы также всевозможные песочные игры.

Преимущество такого метода рисования перед традиционным в том, что он не требует большого количества материалов и инструментов (краски, кисточки, палитра и т.д.). Достаточно иметь песок на доске, а в качестве инструментов использовать пальчики рук. Исключается возможность того, что дети испачкаются (что может быть при рисовании красками, фломастерами). Кроме того, достаточно приятный на ощупь песок вызывает у детей положительные эмоции.

Технологию рисования песком можно рассматривать и как способ развития коммуникативных навыков у детей с заиканием. В данном случае манипуляции с песком могут оказывать релаксационное воздействие на заикающегося ребёнка, успокаивая его и тем самым уменьшая проявление речевых судорог. Так же, как и при комментированном рисовании, при рисовании песком внимание ребёнка концентрируется на творческом процессе, что также способствует ослаблению заикания.

Резюмируя вышесказанное, отмечу, что проблема развития коммуникативных навыков у детей с заиканием остаётся актуальной, поскольку практически не разработано подобных технологий конкретно для заикающихся детей. Также немного методов разработано для развития коммуникативных навыков с использованием изобразительной деятельности. Это, например, технология комментированного рисования О.П.Гаврилушкиной и технология рисования песком как средство развития коммуникативных навыков у дошкольников М.В.Астафьевой. Данные методики позволяют провести полноценную работу над формированием и развитием коммуникативных навыков у дошкольников, а также развивать другие стороны речи, развивать психические функции ребёнка. Данные методики могут быть адаптированы под заикающихся детей и эффективно использоваться в работе с ними.

На мой взгляд, необходимо вести работу по созданию новых эффективных методик по развитию коммуникативных навыков у заикающихся дошкольников, при этом используя существующие методики в изобразительном искусстве.

Список используемой литературы

1. **Волынкина В. И.** Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников / В.И.Волынкина. - Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 96 с.
2. **Гаврилушкина О. П.** Проблемы коммуникативного поведения дошкольников / О.П.Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. - №1.
3. **Казакова Т.Г.:** Детское изобразительное творчество / Т.Г.Казакова. - М. : КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2006. – 116 с.
4. **Новиковская О.А.** Сборник развивающих игр с водой и песком для дошкольников / О.А.Новиковская. - СПб. : Детство-Пресс, 2005. – 215 с.
5. **Смирнова И.А.** Логопедия. Иллюстрированный справочник / И.А.Смирнова. – СПб. : КАРО, 2014. – 415 с.

Секирина И.М.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Работа по формированию речевого этикета у старших дошкольников опирается на современное понимание речевой коммуникации.

В научной литературе по проблеме исследования речевая коммуникация рассматривается как культурное речевое действие диалогового характера, направленное на субъект или объект коммуникации с целью сообщения информации о себе, другом или оценки (А.А.Бодалев, А.А.Добрович, М.И.Лисина и другие).

Как показывают специальные исследования и практика, формирование коммуникативно-речевых умений невозможно без целенаправленного обучения.

Основой современных программ речевого развития (“Детство”, “Радуга”, “Из детства в отрочество”) является коммуникативно-познавательная направленность в обучении языку и развитию речи, т.е. основные направления работы с детьми, подбор языкового материала, методов и приемов обучения должны способствовать развитию коммуникативных умений детей.

Вопросы методики формирования коммуникативно-речевых умений, культуры речевого общения рассматриваются в исследованиях Т.В.Антоновой, Л.Г.Арушановой, М.В.Ильященко, А.А.Лукьяницы, М.Малетиной и других. Методические материалы представлены в программах “Азбука общения” Л.М.Щипицыной и О.В.Защиринской, “Открой себя” Е.Рылеевой и методических популярных пособиях Л.Г.Антоновой, О.А.Белобрыкиной, И.В.Богуславской, Н.А.Куниной, Н.В.Клюевой, Ю.В.Косаткиной. В известных программах и пособиях определены задачи, содержание, условия, методы и приемы формирования коммуникативно-речевых умений, диалогической речи, культуры речевого общения.

Самые первые представления о нормах поведения ребенок получает в семье и детском саду.

В детском саду ребенок попадает в мир, в котором соблюдение правил поведения необходимо для нормального существования детского

коллектива, и воспитатель формирует представление о нормах и правилах поведения, тем самым, влияя на отношения дошкольника со сверстниками, родителями, другими взрослыми людьми, знакомыми и незнакомыми, помогая ориентироваться в общественной жизни и формируя навыки позитивного общения. Одни дети входят в сложный мир общения легко и свободно: другие пугаются, испытывают дискомфорт. Родители и воспитатели обязаны помочь маленькому человеку в познании норм человеческих взаимоотношений, в приобретении поведенческих ориентиров, без которых нельзя чувствовать себя в обществе достаточно уверенно.

Обучение детей правилам поведения требует фантазии, увлекательности и такта. В этикете особую значимость имеют нравственные аспекты, поэтому необходимо обращать внимание детей на то, что и почему хорошо или плохо. Следует выбрать правильный тон общения воспитателя и воспитанника. Уважение к ребенку, понимание его индивидуальности, дружелюбное отношение к нему создают наилучшие условия для формирования норм поведения, базирующихся на этикете. Обращаться к детям желательно по имени, их же приучать к обращению к взрослым по имени отчеству.

В дошкольном возрасте важно формировать понимание своего места в мире.

И.Н. Курочкина рассматривает обучение детей правилам этикета проводится в два этапа: на первом воспитатель формирует первичные представления о поведенческих правилах, только говоря о том, что следует делать в той или иной ситуации; на втором этапе, в старшей и подготовительной группе, даются этикетные понятия, система правил поведения, их нравственная и эстетическая основа. Следует помнить, что знание правил поведения не способствует их неукоснительному выполнению, если оно не подкреплено выработкой определенных моральных установок. С детьми выясняется не только вопрос о том, как следует себя вести, но и почему именно так желательно поступать в той или иной ситуации, как отражается тот или иной поступок на отношениях людей, в чем состоит красота поведения.

Формирование основ поведенческой культуры проходит своеобразный цикл. Приступая к изучению каждого правила, мы даем ребенку:

- Знание этого правила;
- Формируем понимание его разумности и необходимости;
- Предоставляем возможность применить правило, совершить практический поступок или действие;
- Эмоционально его прочувствовать, т.е. радоваться правильному его выполнению или пережить неудачу.

Формирование речевого этикетного поведения происходит постоянно, в любых организационных формах, будь то занятия, игры, беседы, режимные моменты, в реальной жизни и в специально созданных ситуациях. Например, ребенок угощает детей группы по случаю своего дня рождения конфетами. Одному из друзей конфет не досталось. Как поступит “новорожденный”, ребенок, которому не хватило угощение, и все остальные ребята?

Воспитатель должен учитывать, что знания и понимание речевого этикетного правила еще не обеспечивают его выполнение ребенком. Для

воспитания речевого этикетного поведения, необходимо следующие условия:

Позитивный настрой на занятиях и в повседневной жизни. Нельзя никого из воспитанников забыть или обидеть. Обращения по именам, похвала, призы и прочие увлекающие детей способы обучения помогут в создании позитивного настроения;

Пример взрослых, и, прежде всего воспитателя. Ребенок видит и оценивает взрослых, прощает или не прощает ошибки, допущенные ими. Воспитателю желательно всегда оценивать свое поведение с позиций доказательности, разумности и необходимости соблюдения этикета и соответствия своим собственным поучительным словам. Все должно быть продумано для достижения главной цели-создания творческой и доброжелательной обстановки, в которой развивается личность ребенка;

Связь с семьей. Эта связь позволяет сохранить единство и преемственность требований. Общая цель и семьи, и детского сада - хорошо воспитанный, культурный и образованный человек, которого мы вместе создаем из малыша, являясь в этом важнейшем деле сотрудниками;

Большую роль в обучении и воспитании поведенческой культуры играет родной язык. Обучение же правильному и красивому поведению в свою очередь способствует речевому развитию воспитанника. С помощью проведения словарной работы у него расширяется круг этико-поведенческих понятий. В речевой запас дошкольника вводятся такие понятия, как “Этикет”, ”уважение”, “любовь”, “вежливость”, “общение” и другие.

Воспитание культуры поведения с позиций современного речевого этикета проводится при соблюдении педагогических и этикетных принципов. Воспитание детей осуществляется в процессе их деятельности, при единстве требований воспитателя и родителей; педагогическое руководство сочетают с развитием детской инициативы и самостоятельности, учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей.

И.Н. Курочкина выделила следующие принципы:

Принципы обучения: научность, энциклопедичность, наглядность, систематичность, сознательность, активность детей, прочность обучения, индивидуализация развития воспитанников.

Принципы речевого этикета: разумность и необходимость поведенческих правил, доброжелательность и дружелюбие, прочность и красота манеры поведения, отсутствие мелочей, уважение национальных традиций.

Формирование навыков речевого этикета детей происходит при активном использовании разнообразных методов и приемов:

1. Приучение: воспитатель дает детям речевой образец и приучает к этому образцу, контролируя точность выполнения ими того или иного правила. Например, демонстрирует красоту и правильность поведения за столом; Эстетику доброжелательного обращения взрослого и детей во время игры, занятия, разговора со старшими и сверстниками.

2. Упражнения: многократно повторяется то или иное действие, отрабатывается до машинального, сознательно не регулируемого. Но отрабатывать любое действие следует на основе осознания ребенком его необходимости и разумности. Например, мы приучаем ребенка к правильному использованию столовых приборов. Прежде всего, объясняем ему, как удобно и красиво держать их в руках, почему их следует использовать и т.д. Учим, правильно взять нож и вилку в руки, разрезать кусок мяса или колбасы.

3. Воспитывающие ситуации: создаются условия, в которых ребенок стоит перед выбором речевых формул. Например, есть вилкой и ножом или одной вилкой, держать вилку в правой или левой руке. Л.С.Выготский отмечал: "Самым характерным для овладения собственным поведением является выбор...".

4. Поощрение: проводится различными способами, активизирует дошкольников к обучению, к выбору правильного поведенческого шага.

5. Наказание: применяется крайне редко и никогда не допускается наказание, приводящие к боли и физическому страданию. Недостатком этого метода является то, что ребенок в результате наказания знает, как поступать нельзя, но не знает, как поступать надо. Осуждение воспитателем и другими детьми негативного поступка товарища должно быть направленно на то, чтобы вызвать у провинившегося желание поступать хорошо.

6. Пример для подражания: является своеобразным наглядным образцом и необходим ребенку. Им могут быть воспитатель, родитель, знакомый взрослый или ребенок, литературный и сказочный герой могут стать привлекательным, а значит, и желательным образцом для подражания.

7. Разнообразие словесных методов: помогает более осознанному изучению поведенческих правил, но, применяя их, следует избегать скучной морализации и нотации. Рассказ реальной или сказочной истории создает эмоциональное восприятие поведенческих правил.

8. Разъяснение: необходимо не только показать и рассказать, но и разъяснить, как и почему следует поступить в той или иной ситуации.

9. Беседа: помогает выяснить уровень знания и понимание детьми норм и правил поведения. Ее разумнее проводить с небольшой группой в 5-8 человек, в которой каждый ребенок может высказать свое мнение. Знание возможностей детей для ведения беседы, их взглядов, убеждений и привычек поможет воспитателю правильно ее построить.

Рассмотрим формы работы по формированию и развитию речевого этикета.

Главное место в работе занимает речь воспитателя. Общаясь с детьми, наблюдая за их играми, необходимо фиксировать проявления положительного и отрицательного речевого поведения. Позже, рассказывая детям о том, кто, чем сегодня нас удивил и порадовал, воспитатель должен объяснить, что и как лучше говорить друг другу (взрослому) в той или иной ситуации. Следует целеустремленно вводить в словарь детей слова и обороты речи, которые помогут им овладеть навыками культурной речи: "Мне кажется, что ты ошибся...", "Ты не мог бы...", "Я советую тебе...", "Я думаю, что...", "Не обижайся, но твое сегодняшнее поведение нельзя назвать пристойным. Попробую объяснить...".

Весьма полезно педагогу иногда проконтролировать и свое речевое поведение:

- пытаетесь ли вы, отдавая распоряжение, объяснить ребенку причину, побудившую вас обратиться к нему... ("Расстегни застёжки на туфлях. Ты сомнешь задники, и обувь будет натирать тебе пятки. И вид у башмаков будет неприглядным");
- часто ли вы употребляете фразу "А почему бы тебе не попробовать...";
- высказываете ли вы ребенку удовлетворение, которое получили от беседы с ним ("Тебя так интересно слушать! Расскажи что-нибудь еще о своем новом друге!");

- восхищаетесь ли вы поступком ребенка или результатом его деятельности (“Это у тебя получилось замечательно!”)?

Освоение речевого этикета необходимо осуществлять с изучением общих правил культуры поведения. Целесообразно использование ролевого принципа. Собеседники должны осознавать свои ролевые позиции (старший-младший, знакомый-незнакомый, мальчик-девочка) и соответственно строить свое речевое поведение, используя необходимые в конкретной ситуации этикетные стереотипы.

С этой целью возможно использование художественных текстов, а также специально созданных дидактических текстов. В рассказах и диалогах возможно применение принципа контраста (один герой соблюдает правило этикета, другой их не соблюдает), что позволяет детям критически оценивать неправильное поведение и строить правильную этикетную речь по образцу.

Эффективными методами и приемами обучения дошкольников правилам речевого этикета являются также игры-инсценировки, дидактические игры, речевые упражнения, речевые ситуации, словесные игры.

Игра - одно из наиболее эффективных средств формирования поведения детей с позиций современного этикета. Она как способ познания окружающего мира дает ребенку в яркой, доступной и интересной форме представление о том, как принято себя вести в той или иной ситуации, заставляет задуматься над своими поведенческими манерами. Нельзя забывать о дисциплинирующем значении игры, так как соблюдение установленной дисциплины является важным условием выполнения этикетного правила. Для этих целей используют самые разнообразные виды игры.

Чтобы каждый ребенок мог активно участвовать в играх и упражнениях, необходимо проводить занятия с не большой группой по 10-12 человек.

Во время занятий, в других режимных моментах организуют дидактические игры, главная цель которых - развитие ребенка. Они хороши при отработке правил и норм этикета.

Игры- инсценировки и дидактические игры позволяют закрепить в речи различные этикетные стереотипы. В качестве героев, поведение которых дети оценивают, или тех, которые помогают освоить речевой этикет, могут выступать знакомые детям персонажи детских книг - “Незнайка”, “Буратино”, “Карлсон”.

Введению в словарь детей разнообразных этикетных формул способствуют дидактические игры и речевые упражнения – “Кто скажет больше слов – приветствий”, “Скажи по другому”, “Как сказать бабушке (маме) приятное слово”, а также обыгрывание ситуаций – “Пригласи подругу на день рождения, чтобы она поняла, что ты будешь очень рада ее приходу”, “Поблаговари друга за подарок так, чтобы он понял, что его подарок тебе очень понравился”. В беседах с использованием иллюстративного материала дети предлагают свои варианты диалогов героев в различных ситуациях. Большой интерес у дошкольников вызывают настольно – печатные игры. Например, игра – лото “Как мы одеваемся” поможет отработать навыки детей в культуре внешнего вида, игра “Настольный телефон”, в которой на полотне будут двигаться фишки, а участники отвечать на вопросы, связанные с этикетом телефонного разговора, укрепит приобретенные знания о правилах телефонного общения.

Нельзя принуждать детей к выполнению заданий и упражнений. Для активизации их деятельности можно использовать положительные оценки, награждение призами победителей и проигравших: утешительные призы снижают эмоциональное переживание от проигрыша и настраивают на дальнейшее участие в конкурсах и состязаниях.

Творческий подход к делу и фантазия воспитателя помогут в разнообразии игровой деятельности детей, в ходе которой они осваивают мир. Роль воспитателя в самой игре может быть различна. Воспитатель и дети – соавторы любой игры. Нельзя забывать о детской самостоятельности и инициативе, надо только направлять их для обучения правильному обучению. Тогда не будет скучных нотаций, жестких и непонятных детям требований, а поведенческая регламентация легко войдет в жизнь маленького человека, осознавшего в ходе игры ее разумность и необходимость.

Большое значение в освоении речевого этикета имеет прием словесных поручений. Первоначально педагог дает образец словесной просьбы. По мере развития речевых умений ребенок сам выбирает форму обращения.

К формам общения, способствующим установлению дружеских взаимоотношений, относятся комплименты. В толковом словаре Ожегова “комплемент” определяется, как любезные, приятные слова, лестный отзыв. До настоящего времени в практике воспитания культуры поведения дошкольников комплементы не нашли широкого применения. В исследовании М.Малетиной показана возможность использования комплементов в работе со старшими дошкольниками и воспитательная ценность комплементов.

Ситуация комплемента, в сравнении с другими ситуациями речевого этикета, менее стандартизирована, более ориентирована на партнера, предполагает творчество в отборе способов выражения одобрения или похвалы.

М.Малетина предлагает следующие формулы комплементов:

- одобрение внешности (“Ты сегодня выглядишь очень нарядно”, “У тебя красивая улыбка”);
- одобрение личностных качеств “Ты очень веселый”;
- одобрение деловых качеств “Ты хорошо рассказываешь сказки”.

Важнейшим условием обучения старших дошкольников комплементам является создание в группе положительного эмоционального фона, дружеских взаимоотношений, личный пример взрослого в искренности и уместности включения комплементов в различные ситуации общения. Введению комплементов в речевое общение дошкольников способствуют также специальные дидактические игры и упражнения – “Лучший комплемент для мамы”, “Доброе слово для друга”.

Работая с детьми, воспитатели уделяют большое внимание формированию их поведения на занятиях, в играх, труде и недостаточно оценивают возможности повседневной бытовой деятельности, зачастую проходя мимо тех педагогических ценностей, которые таят в себе повседневную жизнь дошкольного учреждения.

В силу того, что дети годами посещают, детский сад, появляется возможность упражнять их в хорошем поведении многократно, и это способствует выработке привычек.

Каждый день дети здороваются и прощаются, убирают после игры игрушки, умываются, одеваются на прогулку и раздеваются. Ежедневно

ребенку приходится аккуратно вешать одежду, ставить обувь и т. д. Во всех этих ситуациях дети не только практически овладевают различными навыками и умениями, но осваивают определенные нормы речевого этикета в коллективе сверстников.

Приучая детей здороваться со своими товарищами, воспитатель использует и утренний приход в детский сад и встречи в течение дня с врагом, заведующей, музыкальным руководителем, поваром и т. д. Многократные упражнения помогают ребенку осознать общее правило: "Здороваться надо со всеми, кого увидел в этот день впервые". Такая постоянная связь формирует у детей положительную привычку.

Имеет значение и то, как будет сказано детьми "Здравствуйте" или "Доброе утро", ведь внешняя форма вежливости выражает уважение и доброжелательное отношение к окружающему. Одни здороваются охотно и приветливо, другие - только после напоминания, третьи - не здороваются совсем или здороваются нехотя. Однако не стоит каждый случай приветливости рассматривать как факт появления невежливости. Лучше разобраться, почему ребенок не поздоровался, и помочь ему справиться.

Часто дети здороваются формально, не понимая смысла этого правила. Например: Сережа входит в группу и сразу направляется к игрушкам. Воспитатель напоминает мальчику, что сначала нужно поздороваться. Ребенок отвечает: "Я уже здоровался там..." и рукой показывает на дверь. Это свидетельствует, что мальчик не понимает, почему при входе надо приветствовать друг друга. Воспитатель объясняет Сереже, что, здороваясь, люди желают друг другу хорошего здоровья и настроения. Только в единстве моральных знаний и поведения можно решать задачи нравственного воспитания дошкольников. Важен также пример взрослых - сотрудников детского сада и родителей - их приветствовать и доброжелательность при встречах передаются детям.

Формановская Н.И. предлагает воспитателю обсуждать с дошкольниками такие вопросы как:

Вспомни, не обидел ли ты кого -нибудь. Не стесняйся извиниться! Что ты почувствовал после того, как извинился? Попробуй представить свое настроение до, и после извинения в цвете лил с помощью линий.

О каком слове ты будешь жалеть, если его не удастся вернуть?

Случалось ли так, чтобы тебя обижал кто -нибудь? Что ты чувствовал при этом? Какие слова ты хотел бы услышать от обидчика?

Какие вежливые слова ты будешь использовать, обращаясь к кому -нибудь с просьбой?

Подари кому -нибудь улыбку! Расскажи, как реагировали те, кому ты улыбнулся. Что ты чувствовал при этом?

При этом повседневное поведение взрослых, как дома, так и в детском саду оказывает огромное влияние на то, какие нравственные качества будут сформированы у ребенка.

В старшем дошкольном возрасте, когда уже значительная роль слова, а речь приобретает, по мнению Л.С.Выготского, планирующую и регулирующую функции, с детьми можно провести цикл занятий по изучению правил речевого этикета. Главным содержанием таких занятий являются поведенческие правила, подкрепленные этическими и эстетическими нормами. В них можно включить беседы, игры, театрализованные представления, праздничные вечера, встречи с родителями и другими интересными людьми, экскурсии, посещения театра, музея, кафе, библиотеки и т.п. - все это создаст условия для наилучшего

усвоения принятого в обществе порядка поведения. Практические упражнения помогают технически отработать тот или иной поведенческий навык, например: уступить в транспорте место, поблагодарить за подарок, встать из – за стола, произнести комплемент и т.п.

Желательно активно вводить в занятия детское творчество: использовать их рисунки, поделки, придуманные ими сказки и рассказы. Для дошкольника немаловажное значение имеет позитивный конец “Этикетной” сказки: поссорившиеся герои помирились, неумехи научились что – то делать, незнайка многое узнал, нарушители исправились. Если воспитатель в качестве методических пособий использует свои собственные поделки и игры (дидактические, настольно – печатные и другие), то дети видят, что любое игровое пособие можно сделать самим, а играть в него намного интересней. Они положительно оценивают своего воспитателя за его умение сделать что – то интересное и важное. Для усиления эмоциональной направленности занятий, обучающих детей правилам этикета, широко используются литературные, музыкальные и живописные произведения.

Необходимо рассчитывать на каждого ребенка, на его уровень мышления, возрастные и психологические особенности, семейное и материальное положение. Выбирая то или иное практические задания, желательно продумывать, кто из детей может его выполнить.

В конце занятия надо обязательно подвести итог. Это могут сделать сами дети, рассказывая о том, что узнали и как относятся к поведенческому правилу. Воспитатель же еще раз четко указывает на самое главное из-за занятия, что ребята должны запомнить.

Для закрепления правила И.Н.Курочкина рекомендует простейшие домашние задания. Например: расскажи маме историю “бедного телефона”, уставшего от длительных разговоров; придумайте с папой сказку о красивом рыцаре, помогающем дамам; накрой с бабушкой вечерний чайный стол; сделай и подари близким подарки. Главные принципы таких заданий – совместно с родителями выполнение; добровольность; детское творчество: рисунки, композиции, аппликации, рассказы, стихи; постоянное стремление к соблюдению правил этикета.

В ходе занятий желательно избегать негативной оценки. Можно ввести в оценочную систему такие слова, как: “отлично”; “хорошо”; ”очень хорошо”; “молодец”; “подумай еще”; “это не совсем так”; “давайте подумаем вместе”.

Родители, бабушки и дедушки могут принимать участие в занятиях, например, по темам: Столовый этикет, Посещение театра или кафе, Прием гостей и т. д.

Организуя специальные родительские консультации или собрания на этикетные темы, воспитатель знакомит родителей со своими методами работы с детьми, стараясь как можно реже говорить родителям такие слова, как ”вы должны”, ”вы обязаны”, заменять их словами “разумно”, “желательно”, “целесообразно”, “лучше для вашего ребенка”. Его цель – довести до сознания родителей важность формирования у детей этикетного поведения и необходимость специальных занятий для этого; добиться, чтобы родителям самим хотелось участвовать в этой работе дома и в дошкольном учреждении; не навязчиво расширить их сознание по содержанию современного этикета. Для освоения взрослыми поведенческого порядка, принятого в обществе, можно порекомендовать им

специальную литературу: книги и журнальные статьи в журналах “Дошкольное воспитание”, “Няня”, “Мой кроха”, “Наш малыш” и другие.

На родительских собраниях, в целях соблюдения уважения к личности ребенка и его родителям, нежелательно говорить о ребенке плохо, тем более в присутствии посторонних для него людей. Лучше давать позитивные оценки, создавая общий положительный настрой, а негативы разбирать с родителями во время индивидуальной беседы. Каждый родитель хочет слышать от воспитателя конкретные рекомендации, касающиеся его ребенка.

Соколова А.А.

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ АПЛИКАЦИИ

Идеи эстетического чувства зародились еще в глубокой древности. Представления о сущности эстетических чувств, его задачах, цели изменялись, начиная со времен Платона и Аристотеля вплоть до наших дней. Эти изменения во взглядах были обусловлены развитием эстетики как науки и пониманием сущности ее предмета. Философы-материалисты (Дидро. Д и Чернышевский. Н.Г) считали, что объектом эстетики как науки является прекрасное.

В наше время проблема эстетических чувств, развития личности, формирования ее эстетической культуры одна из важнейших задач, стоящих перед школой. Указанная проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Среди них Джола Д.Н., Кабалевский Д.Б., Киященко Н.И., Лихачев Б.Т., Макаренко А.С., Неменский Б.М., Сухомлинский В.А., Таборидзе М.Д., Шацкая В.Н., Щербо А.Б. и другие.

Советская педагогика определяла эстетическое чувства как воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать, и оценивать красоту в окружающей действительности - в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства.

Так, например, В.Н. Шацкая ставит перед эстетическими чувствами следующую цель: «Эстетическое чувство служит формированию... способности активного эстетического отношения учащихся к произведениям искусства, а также стимулирует посильное участие в создании прекрасного в искусстве, труде, в творчестве по законам красоты» [5, с. 41]. Из определения видно, что автор важное место в эстетическом воспитании отводит искусству. Искусство - это часть эстетической культуры, как художественное воспитание часть эстетического, часть важная, весомая, но охватывающая только одну сферу человеческой деятельности.

Н.И. Киященко придерживается той же точки зрения. «Успех деятельности личности в той или иной области определяется шириной и глубиной развития способностей. Вот почему всестороннее развитие всех дарований и способностей личности есть конечная цель и одна из основных задач эстетического воспитания» [3, с. 45]. Главное - воспитать, развить такие качества, такие способности, которые позволят личности не только достигнуть успеха в какой-либо деятельности, но и быть творцом

эстетических ценностей, наслаждаться ими и красотой окружающей действительности.

Наиболее удачно, на наш взгляд, отразил цель эстетических чувств Рукавицын М.М., который считает: "Конечная цель эстетического чувства - гармоничная личность, всесторонне развитый человек... образованный, прогрессивный, высоконравственный, обладающий умением трудиться, желанием творить, понимающий красоту жизни и красоту искусства".

Чрезвычайно важным в эстетических чувствах является решение познавательных, общеобразовательных задач, а также развитие потребности и способности участвовать в создании прекрасного в жизни, в художественном творчестве и в человеческих отношениях.

Любая цель не может рассматриваться без задач. Большинство педагогов (Г.С. Лабковская, Д.Б. Лихачев, Н.И. Киященко и другие) выделяют ведущие задачи, которые имеют свои варианты и у других ученых, но при этом не теряют главной сути.

Значение развития эстетических чувств, задачи и этапы сенсорного развития

Сенсорный аппарат организма - это «входные» ворота, через которые человек воспринимает все богатство и разнообразие красок и форм, звуков и запахов окружающего мира. Полноценное общение с миром искусства во многом зависит от человеческого восприятия. Чувство цвета, формы, законченности и равновесности композиционного расположения объектов, чувство «хорошей фигуры» и линии, чувство гармонии и дисгармонии, ассонанса и диссонанса, чувство пропорции и многое другое - весь этот огромный потенциал сенсорных возможностей организма является необходимым условием полноценной встречи личности с эстетическим объектом.

Сенсорная невосприимчивость, отсутствие техники и культуры чувственно-эстетического восприятия действительности и художественных произведений приводят к резкому искажению и в конечном счете к разрушению эстетического эффекта. Вот почему так важно уже с младшего школьного возраста, а, может, и еще раньше, развивать у ребенка систему сенсорных чувств. Этому могут помочь школьные предметы с эстетической направленностью. Однако момент чувственного восприятия является только первым необходимым толчком для пробуждения более сложной деятельности [4, с. 131].

В повседневной жизни ребенок сталкивается с многообразием форм красок – это и любимые игрушки, и окружающие предметы. Видит он и произведения искусства – картины, скульптуры, слышит музыку; но, если усвоение этих знаний происходит стихийно, без руководства взрослых, оно часто оказывается поверхностным. Здесь и приходит на помощь сенсорное воспитание – последовательное, планомерное ознакомление детей с сенсорной культурой человечества.

Содержание и методы сенсорного воспитания в отечественной педагогике опираются на ряд положений о сущности восприятия и его развитии у детей.

Первое положение. Ощущения и восприятия рассматриваются не как пассивные процессы зеркального отражения предметов и явлений окружающей действительности, а как особые действия анализаторов, направленные на обследование этих предметов и явлений, их особенностей. Само развитие восприятия рассматривается как длительный путь овладения ребенком сенсорными действиями.

Второе положение. В свете культурно-исторической концепции Л.С.Выготского. В развитие восприятия у ребенка есть процесс усвоения социального сенсорного опыта, формирование под влиянием взрослых новых, ранее не существовавших сенсорных способностей.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно логического мышления. Без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

В дошкольных учреждениях (группах) для детей с нарушениями речи осуществляется дифференцированное обучение и воспитание детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Правильное комплектование групп для детей с ОНР обеспечивается соблюдением всех принципов отбора. В группу с общим недоразвитием речевого развития, зачисляются дети, имеющие различные формы речевой патологии.

Дети с первым уровнем речевого развития зачисляются в дошкольное учреждение с 3 лет на 3 – 4 года обучения. Дети со вторым уровнем развития зачисляются с 4 лет на 3 года обучения. Дети с третьим уровнем зачисляются в дошкольное учреждение с 4 – 5 лет на 2 года обучения.

Процесс эстетического чувств осуществляется при помощи многообразия средств.

Важность искусства в эстетических чувствах не вызывает сомнения, так как оно является собственно его сутью. В художественных произведениях различных видов искусства люди выражают свое эстетическое отношение к бесконечно развивающемуся миру общественной жизни и природы. «В искусстве отражается человеческий духовный мир, его чувства, вкусы, идеалы». Искусство дает огромный материал для познания жизни. «В том-то и заключается основная тайна художественного творчества, что художник, подмечая основные тенденции развития жизни, воплощает их, а такие полнокровные художественные образы, которые с огромной эмоциональной силой действуют на каждого человека, заставляют его постоянно размышлять о своем месте и назначении в жизни». В процессе общения ребенка с явлениями искусства накапливается масса разнообразных, в том числе и эстетических, впечатлений.

На занятиях изобразительной деятельностью детей знакомят с произведениями изобразительного искусства, с элементарными средствами выразительности образа (форма, пропорции, цвет, характерные детали, движения). У детей формируют положительный эмоциональный отклик на красоту природы, произведений искусства (изделия народного промысла и малые скульптурные формы, книжные иллюстрации, предметы быта и др.), архитектуры. Знакомят с произведениями народного творчества, живописи,

скульптуры, разными видами художественной деятельности и творческими профессиями (художник, скульптор, архитектор).

Изобразительная деятельность – это специфическое образное познание действительности. Однако, для того чтобы нарисовать, вылепить какой-либо предмет, надо предварительно хорошо с ним ознакомиться, запомнить его форму, величину, цвет, конструкцию расположение частей. В процессе этой деятельности происходит постепенное расширение запаса знаний и развитие эстетических чувств на основе представлений о разнообразии форм, пространственного расположения предметов окружающего мира, различных величинах, многообразии оттенков цветов.

Формирование представлений о предметах требует усвоения знаний об их свойствах и качествах, форме, цвете, величине, положении в пространстве. Дети определяют и называют эти свойства, сравнивают предметы, находят сходства и различия.

В содержание эстетических чувств входит и формирование у детей элементарных знаний о художественной литературе: русской и зарубежной. Дети приобретают знания о стихах, рассказах, фольклоре: поговорках, загадках, былинах, учатся понимать выразительные средства литературных произведений (реалистических, сказочных, лирических, героических, юмористических и т.д.).

Дети старшего дошкольного возраста знакомятся с именами известных русских писателей, художников, композиторов, иллюстраторов детских книг.

Кроме того, универсальным средством непрямого воздействия на ребенка является предметная среда, развивающая эстетическое отношение и чувства дошкольников. Известно, что социокультурное окружение и предметная среда – мощный обогащающий фактор детского развития. Л.С. Выготский писал: «...путь к правильному воспитанию лежит через организацию среды».

Своим внешним видом, гармонией линий и форм, цветом, разнообразием содержания они способствуют формированию эстетического восприятия, эстетических чувств, оценок, основ эстетического вкуса.

В дошкольном детстве основными задачами развития эстетических чувств является: формирование перцептивных (обследовательских) способностей, системы сенсорных эталонов и умений самостоятельно применять их в практической и познавательной деятельности.

У детей с общим недоразвитием речи, наряду с нарушениями формирования всех компонентов речевой системы, отмечаются нарушения вторичного порядка, выраженные в особенностях формирования сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. Возможности преодоления недостатков психического развития детей с ОНР зависят от своевременного и адекватного коррекционно-педагогического воздействия в условиях специального обучения.

Задачи развития эстетических чувств необходимо реализовывать при соблюдении определенной последовательности и поэтапности, с постепенным усложнением способов изображения и технических приемов, что и находит отражение в содержании обучения детей аппликации.

Список использованной литературы

1. Богатеева З. А. Занятия аппликацией в детском саду / З.А.Богатеева. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.

2. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 344 с.

3. Киященко Н. И. Эстетика жизни: учебное пособие для учащ. лицеев и гимназий в 3 ч. / Н. И. Киященко. – М. : Инфра-М, Форум, 2000. – Ч. 3. – 118 с.

4. Поддъяков Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду / Н.Н.Поддъяков, В. М. Аванесова. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.

5. Шацкая В. Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / В. Н. Шацкая. – М. : АПН РСФСР, 1955. – 181 с.

Удовыченко Л.В.

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

Проблемы инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в последнее время достаточно широко обсуждаются в нашей стране и за рубежом учеными, психологами, учителями-практиками, родителями, а так же учащимися. Никого в системе общего образования эти проблемы не оставляют равнодушными, поскольку являются дискуссионными вопросами на современном этапе развития общества.

Вопросы инклюзивного обучения интересуют, как учёных отечественной науки: Малафеева Н.Н., Шилова В.С., Екжанову Е.А., Резникову Е.В., Исакова А.Ю.; так и учёных зарубежных стран: Стабса С., Жиль Ван ден Брюля.

Инклюзивное образование (французский вариант «inclusif» – включающий в себя; от латинского слова «include» – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями.

В основу инклюзивного обучения заложена идеология, исключающая любую дискриминацию детей и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создает необходимые условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности.

И одной из таких категорий детей, имеющих право на инклюзивное обучение, являются дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата – это разнообразная по клиническим и психолого-педагогическим характеристикам группа, которая условно подразделяется на три категории: нарушения опорно-двигательного аппарата, обусловленные органическими поражениями центральной нервной системы: поражения головного мозга (детский церебральный паралич – ДЦП, опухоли и травматические повреждения); повреждение проводящих нервных путей (паралич конечностей); поражения спинного мозга (последствия полиомиелита, травм); сочетанные поражения центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата (последствия родовых травм); нарушения опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте [2, с. 133].

Для ребенка, имеющего различные нарушения опорно – двигательного аппарата, важным является получение определенного уровня общего

образования для того чтобы продолжить свое обучение в профессионально-технических училищах или даже вузах, а так же поднять уровень своей конкурентноспособности на рынке труда. Такие возможности может дать обучение в системе общего образования, поскольку уровень специального (коррекционного) образования, как правило, не является альтернативой общему, а так же преследует другие цели.

Поэтому именно инклюзивное образование дает возможности детям с нарушения опорно – двигательного аппарата получить достойное обучение и быть адаптированными в социуме.

Успешность внедрения инклюзивного обучения в общеобразовательные школы во многом зависит от того как субъекты образовательного процесса готовы принять новую систему обучения, при этом важно как они относятся к самим инвалидам и какое место занимают дети с ограниченными возможностями в системе общего образования [3; 23].

Признавая общую гуманистическую идею инклюзии, тем не менее, важно подходить к этому вопросу рационально, с тщательным продумыванием каждого шага на пути к обучению для всех, чтобы не навредить ни одному из участников инклюзии.

На данный момент становится ясно, что ни дети с нарушением опорно – двигательного аппарата, ни родители здоровых детей, ни учителя не готовы к тому, чтобы инклюзия реализовывалась в общеобразовательных школах.

Обучаясь в условиях общеобразовательного учреждения, ребенок адаптируется к социальной среде, у него формируется познавательный интерес, развивается эмоциональная сфера, развиваются творческие способности в процессе театрализованной деятельности. Однако в процессе инклюзивного обучения, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата сталкиваются с непониманием со стороны их здоровых сверстников. Многие здоровые дети относятся к ребенку с нарушением опорно-двигательного аппарата нетерпимо, смеются над ним. Это обусловлено неготовностью детей принять в свой коллектив ребенка с ограниченными возможностями здоровья [1; 11].

Педагоги, работающие в условиях инклюзивного обучения нуждаются в подготовке к работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата. Учителя и воспитатели не обладают достаточными знаниями и умениями для работы с ними. Им требуется помощь в организации педагогического процесса, нахождении правильного подхода к детям, чтобы достичь положительных результатов в работе. Педагог также должен быть осведомлен об особенностях развития и поведения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, которые учитываются при предъявлении к таким детям определенных обязанностей в процессе обучения.

Можно выделить факторы, препятствующие реализации системы инклюзивного образования в нашей стране:

1. Недостаточное финансирование учреждений сферы образования.
2. Отсутствие программно-методической базы.
3. Трудности организации «безбарьерной среды».
4. Неготовность педагогического состава к внедрению инклюзии.
5. Неготовность родителей здоровых детей к совместному обучению и их опасения, связанные с возможным негативным отношением своих детей к детям-инвалидам.

б. Усложнение условий труда педагогов, дополнительная психологическая и физическая нагрузка.

Все обозначенные факторы в значительной степени тормозят внедрение инклюзивных программ, а от этого и не меняется отношение к детям с нарушением опорно-двигательного аппарата. Для изменения ситуации необходимо разработать специальные образовательные программы, работать со здоровыми детьми и их родителями для устранения различных стереотипов о детях-инвалидах, оборудовать образовательные учреждения, а так же подготовить учителей, путем их прохождения курсов квалификации [4; с. 53].

Модель инклюзивного обучение детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в Ставропольском крае можно пронаблюдать на примере инновационного общеобразовательного учреждения, краевой экспериментальной площадке по интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья МОУ СОШ № 21 г. Ставрополя.

Одной из главных целей деятельности школы является обеспечение личностного роста учащегося, воспитание его как человека культурного, способного активно реализовать свое право на совершенствование и самореализацию. В ходе опытно-экспериментальной работы в МОУ СОШ № 21 разработаны концепции интегрированного обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях массовой общеобразовательной школы, учебно-практическое пособие «Теория и практика гуманистических подходов к интегрированному обучению детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата».

Также модель инклюзивного обучения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата осуществляется в детском образовательном учреждении № 76 г. Ставрополя, где функционирует 13 групп для детей : 1 общеразвивающая группа; 5 компенсирующих групп (опорно-двигательной, аллергической направленности); 4 компенсирующие группы с нарушениями опорно-двигательного аппарата; — 2 компенсирующие аллергические группы; 1 группа для детей ДЦП-колясочников.

Для детей данной группы проводится комплекс коррекционно-реабилитационных здоровьесберегающих мероприятий по следующим направлениям: дифференцированный классический массаж; лечебное плавание; соблюдение режима статических нагрузок на позвоночник; введение элементов корригирующей гимнастики с учетом рекомендаций на занятиях физической культурой; ритмическая гимнастика; проведение физминуток, разгрузочных пауз, минуток релаксации; психогимнастика; дыхательная гимнастика.

В общеобразовательных учреждениях предоставляется современное и качественное образование детям с нарушением опорно-двигательного аппарата. Это является необходимым условием для создания действительно инклюзивного общества, в котором каждый сможет почувствовать причастность и востребованность своих действий. Учреждения дают возможность детям, независимо от их потребностей и других обстоятельств, реализовать свой потенциал и стать полноценными членами современного общества.

Таким образом, необходимо признать, что каждый имеет право выбора собственного пути. Однако чтобы осуществлять выбор, необходимо обеспечить разнообразие образовательных услуг, в том числе в качестве одной из форм обучения будет инклюзивное образование, которое

предоставляет большие возможности для социализации детей с инвалидностью и интеграции их в общество.

Список использованной литературы:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Акатов. - М. : Владос, 2003. - 197 с.
2. Аксёнова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.И.Аксенова. - М. : Академия, 2001. -192 с.
3. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В.Алехина, М.Н.Алексеева, Е.Л. Агафона // Психологическая наука и образование. - 2001. - №1. - С. 80-83.
4. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения / К.А.Михальченко // Теория и практика образования в современном мире. - 2012. - № 5. - С.77-79.

Шленчак А.М.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Развитие мелкой моторики на занятиях по изобразительной деятельности весьма актуальна, так как именно изобразительная деятельность способствует координации движений, гибкости, точности в выполнении действий, коррекции мелкой моторики пальцев рук.

Детское рисование давно привлекало внимание ученых, специальный интерес же к детским рисункам проявили одновременно психологи и педагоги, историки, этнографы, искусствоведы.

С самого зарождения детской психологии, рисунок ребенка считался одним из средств для исследования его душевного мира. Было проведено исследование, по которому можно сделать вывод, что умственно отсталые учащиеся на уроках по изобразительной деятельности испытывают значительные трудности. Причины этих трудностей заключаются в недостаточном уровне развития мелкой моторики рук, точной пластичности, силы движения пальцев, в слабости, напряженности, некоординированности мелких движений.

Сенсомоторное развитие, мелкая моторика, нарушение интеллекта, изобразительная деятельность, координация.

Развитие мелкой моторики рук у учащихся младших классов вспомогательной школы на уроках изобразительного искусства

На современном этапе проблемы сенсомоторного развития ребенка широко обсуждаются в педагогической практике. Сенсомоторные способности развиваются у ребенка параллельно с физическим и умственным развитием, служат показателем его социального развития. Проблема развития мелкой моторики на занятиях по изобразительной деятельности весьма актуальна, так как именно изобразительная деятельность способствует развитию сенсомоторики-согласованности в

работе глаза и руки, совершенствованию координации движений, гибкости, точности в выполнении действий, коррекции мелкой моторики пальцев рук.

Как считает Б.И. Пинский [5] отставание в физическом развитии проявляется при выполнении действий и заданий, требующих точности, силы, быстроты, меткости и пластичности движений.

Т.М. Головина пришла к выводу, что характерным у учащихся с нарушением интеллекта является нарушение мелких движений, что проявляется в их слабости, недостаточной координированности и взаимозаменяемости [3].

По мнению Т.А. Власовой, М.С. Певзнер данное нарушение связано с неумением координировать работу обеих рук, сочетать их движения с движениями корпуса, управлять сложными движениями. Затруднения вызывает дифференциация, быстрота, плавность включения в движение, переключение с одного движения на другое [1].

О положительном влиянии искусства на развитие ребенка с умственной отсталостью указывал Л.С. Выготский, отмечая особую роль художественной деятельности как в развитии психических функции, так и в активизации творческих проявлений учащихся с нарушением интеллекта [2].

Детское рисование давно привлекало внимание ученых, специальный интерес же к детским рисункам проявили одновременно психологи и педагоги, историки, этнографы, искусствоведы. С самого зарождения детской психологии, рисунок ребенка считался одним из средств для исследования его душевного мира.

Изобразительная деятельность, как считает И.А. Грошенко [4] требует от ребенка проявления разносторонних качеств и умений. Для того чтобы нарисовать какой-либо предмет, его необходимо хорошо рассмотреть: определить его форму, строение, характерные детали, цвет, положение в пространстве, но и сконцентрировать свое внимание на руке. Требование передать в рисунке сходство с изображаемым объектом заставляет школьника подмечать в нем такие свойства и особенности, которые, как правило, не становятся объектом внимания при пассивном наблюдении. В ходе целенаправленных занятий рисованием учащиеся начинают лучше производить сравнение, легче устанавливать сходство и различие предметов, взаимосвязь между целым и его частями.

В процессе экспериментального исследования использовались следующие методы: наблюдение, беседа с учителем, изучение документации: заключение ПМПК, характеристики, дневники наблюдений.

Цель эксперимента: выявить уровень сформированности мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Было проведено обследование в коррекционно-реабилитационном центре, принимали участие 8 человек. Были использованы методики: «Рисование ножницами», «Пластилиновые узоры», «Рисование по замыслу».

Анализ результатов методики «Рисование ножницами» показал, что на высоком уровне находятся 2 ученика, 2 ученика справились с заданием на среднем уровне, а на низком уровне с заданием справились 4 учащихся. Школьники с нарушением интеллекта испытывают трудности при работе с ножницами и разметки бумаги по шаблону, ножницы держат правильно, но испытывают трудности при сжимании, разжимании их, при регулировании силы нажима.

Анализ результатов методики «Пластилиновые узоры» свидетельствует, что на высоком уровне с заданием справились 2 учащихся,

3 учащихся с нарушением интеллекта отмечается средний уровень развития мелкой моторики. У данных учащихся при работе с пластилином были выявлены следующие особенности: они не могут отделять от общего куска нужное количество пластилина, поэтому нарушается пропорция, и соразмерность деталей и колбаски получаются то слишком тонкие, то слишком толстые.

Анализ методики «Рисование по замыслу» показал, что 2 ученика выполнили задание на высоком уровне. У 3 школьников средний уровень развития мелкой моторики. Низкий уровень наблюдается у 3 ребят. Результаты показали, что школьники не могут держать карандаш, кисть, не регулируют силу нажима, не справлялись с ритмичными повторениями однородных движений.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод, что умственно отсталые учащиеся на уроках по изобразительной деятельности испытывают трудности при разметке шаблона на бумаге, при работе с ножницами, с пластилином, нет или слабо развиты навыки держания карандаша, кисти. Нет навыка повторения однородных движений, удержания направления движения, совсем плохо развит навык работы с бумагой. Причины этих трудностей заключаются в недостаточном уровне развития мелкой моторики рук, точной пластичности, силы движения пальцев, в слабости, напряженности, некоординированности мелких движений.

Рекомендации для педагогов по развитию мелкой моторики у младших школьников с нарушением интеллекта и коррекции его недостатков на уроках изобразительной деятельности:

Определять заранее, на какие процесс в развитии мелкой моторики будет направлено наибольшее воздействие в ходе урока, и как лучше осуществлять регуляцию этого психического процесса в целях его совершенствования.

Обеспечить эстетические условия для осуществления коррекционно-воспитательной работы (оснащение учебного процесса наглядным материалом, который в наибольшей степени отвечает требованиям эстетики).

Строить каждый урок в тесном единстве с дидактическими, воспитательными и коррекционными целями.

Уделять большое внимание изобразительной деятельности вне занятий. В классе нужно определить место, где во вторую половину дня учащиеся могли бы порисовать.

Список использованной литературы

1. Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А.Власова, М.С.Певзнер. – М. : Академия, 2002, – 150 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. - М. : А.С.Т.: хранитель, 2008 – 35 с.
3. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т.Н.Головина. – М. : Педагогика, 1990. – 17 с.
4. Грошенко И.А. Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Текст] / И.А.Грошенко. - М. : Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 40 с.
5. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников [Текст] / Б.И. Пинский. - М. : АПНРСФСР, 1962. – 61 с.

СЕКЦИЯ 2

Актуальные вопросы обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями

Авилова П.А.

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ

В России число детей-инвалидов составляет более 540,8 тысяч. Как показывают исследования Т. С. Шуплецовой, Л. П. Васильевой и др. авторов, у подростков с особенностями психофизического развития значительно медленнее формируются профессиональные интересы, склонности, личностная профессиональная направленность, что затрудняет процесс социализации.

В последние годы все чаще обращают внимание на возможность получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим перед государством стоит важная задача создания такой образовательной среды, которая станет максимально доступной для лиц с особыми образовательными потребностями.

В нашей стране система высшего и профессионального образования реализуется в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации», где устанавливаются следующие уровни образования: 1) среднее профессиональное образование; 2) высшее образование – бакалавриат; 3) высшее образование – специалитет, магистратура; 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

Создание в системе образования условий для сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни обучающихся, оказания помощи тем, кто нуждается в психолого-педагогической и медико-социальной помощи как стратегическая задача Государственной программы в нашей стране на среднесрочный период требует особого внимания к проблемам, связанным с достижением лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) образовательных результатов, необходимых для успешной социализации и профессиональной деятельности в экономике. Нацеленность данной программы на создание средствами образования условий для формирования личной успешности в обществе диктует необходимость в первую очередь решить вопросы обеспечения доступности качественного общего и профессионального образования этой социальной группы, которая крайне неоднородна по своему составу, а, следовательно, нуждается в максимальной индивидуализации форм, методов, средств и содержания обучения.

Но, как показывает практика, особые образовательные потребности лиц с ОВЗ продолжают сохраняться и на этапе освоения ими профессии/специальности. Для части из них необходимо создание в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования специальных образовательных условий, включающих специальные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среду жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно (затруднено) освоение ими общеобразовательных и профессиональных образовательных программ [2].

В современной России широчайшее распространение установок на получение высокого уровня профессионального образования характерно для большинства социальных групп населения. При этом высшее образование является наиболее востребованным уровнем образования и зачастую рассматривается как «социальная норма» и единственная возможность дальнейшего трудоустройства [1].

Лица с ОВЗ и инвалидностью в этом вопросе не составляют исключения, хотя низкий ресурс здоровья у части из них все же негативно сказывается на формировании стратегии получения профессионального образования. По статистике 62,9% молодых инвалидов выражают стремление иметь высшее образование. Две трети людей данной категории хотели бы иметь самый высокий уровень профессионального образования, указывая в качестве желаемого уровня образования «ученую степень». Общим средним образованием готов удовлетворяться лишь каждый десятый. Меньше всего желающих получить рабочие профессии (в учреждениях начального профессионального образования).

Различными формами профессионального обучения на сегодняшний день охвачено большинство инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. При этом наиболее востребованной формой профобразования является обучение в ВУЗе. Вместе с тем возможности людей данной категории получения высшего профессионального образования зависят от степени тяжести заболеваний.

Более трети таких людей нигде не учится. Причины этого следующие: 1) считают свой уровень образования достаточным; 2) учебное заведение и процесс обучения не приспособлены для инвалидов и лиц с ОВЗ; 3) плохое состояние здоровья.

Внедрение в высшие учебные заведения России технологии инклюзивного (включенного) обучения, несомненно, поможет реализовать право лицам с физическими ограничениями здоровья на получение высшего образования. Однако, следует говорить не просто о получении образования, а о получении качественного образования наравне с другими студентами. Следовательно, необходимо искать оптимальные организационные, правовые, технологические решения.

Таким образом, для организации инклюзивной образовательной среды в университете, необходимы условия:

1. Государственное регулирование инклюзивного образования в ВУЗе.
2. Обеспечение архитектурной доступности кампусов, внутренних помещений, общежитий, спортивных и культурных сооружений.
3. Психолого-педагогическая переподготовка педагогов высших образовательных учреждений.
4. Формирование толерантной нравственной атмосферы в студенческом обществе.
5. Обеспечение студентов с ОВЗ техническими средствами обучения и необходимыми приспособлениями в соответствии с их индивидуальными особенностями.
6. Обеспечение учебно-методическим материалом, при необходимости адаптированный к потребностям студентов.

Вопрос об организации инклюзивной образовательной среды, в том числе проблема профессионального становления и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья, остается по-прежнему актуальным. И связано это в первую очередь с тем, что численность людей с различными отклонениями в развитии возрастает. По статистическим

данным Министерства образования и науки РФ, в школах России учится 450 тыс. детей с ограниченными возможностями, из них лишь 15 тыс. продолжают обучение в вузах [3].

Важным фактором интеграции является создание среды в образовательной организации. Гарантии успеха дает система сопровождения лиц с ОВЗ и создание в структуре учебного заведения специального подразделения.

Направлениями и ожидаемыми результатами развития инклюзивного высшего образования, являются задачи, направленные: на формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, создание правовой базы и мониторинга учета лиц с ограниченными возможностями здоровья, создание условий для развития интегрированных форм обучения, повышение доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья программ дополнительного образования.

Данную работу вполне реально организовать и проводить совместно с реабилитационными учреждениями, где молодые люди с особенностями психофизического развития будут получать различные виды реабилитационных услуг. Для этого необходимо ещё во время школьного обучения наряду с медицинской реабилитацией, психологической коррекцией, трудотерапией создать профориентационный блок, включающий различные виды профориентационной работы (профессиональную информацию, профдиагностику профконсультирование и т. д.). При своевременной профдиагностике можно выявить, насколько адекватно сформированы у подростков профессиональные интересы, склонности, направленность личности к тем сферам профессиональной деятельности, которые для них наиболее приемлемы. В случае обнаружения их несоответствия возможностям подростка необходимо проводить коррекцию. Только путем проведения профориентационной работы возможно осуществление обоснованного подбора профессий для профессионального обучения данной категории подростков, а также целенаправленное формирование у них профпригодности на различных этапах профессионального становления. Благодаря этой работе у подростков появляется возможность наиболее полной самореализации и успешной социальной интеграции в общество.

Список использованной литературы

1. Волков Б. С. Основы профессиональной ориентации : учеб. пособие для вуза / Б. С. Волков. – М. : Академический Проект. 2007. – 333 с.
2. Информационно-статистический сборник по медицинской экспертизе и реабилитации в Республике Беларусь: в 2 ч. : информ.-стат. сб. / сост. В.Б. Смычек, А. В. Попыток. С. И. Луцинская. – Минск : РНПЦ МЭ и Р. 2014. - 4.1: Показатели инвалидности. 2013. – 119 с.
3. Файзрахманова А.Т. Проблема получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья / А.Т.Файзрахманова // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: материалы Второй международной научно-практической конференции, (Казань, 20-21 марта 2014 г.) / Институт экономики, управления и права (г.Казань). - Казань: Изд-во "Познание" Института экономики, управления и права. 2014. – 628 с.

ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

В последние годы делаются попытки дифференцировать психологические особенности заикающихся. При этом учитываются наличие логофобий, разная степень болезненной фиксированности на своем дефекте особенности поведения заикающихся детей в игровой деятельности и в ситуациях фрустрации. Изменения личности заикающихся в связи с нарушением речи отмечают многие исследователи.

И. К. Хмелевский указывает, что такие особенности характера заикающихся, как повышенная чувствительность, мнительность могут быть и врожденными и приобретенными вследствие заикания. Развившееся заикание поддерживается переживаниями, которые обычно характеризуются как страх, тревога, тревожное ожидание, навязчивые идеи и др. F. Brook выявил, что заикание прямо пропорционально силе эмоции. И. А. Сикорский отметил, что заикание под действием гнева, радости может или усиливаться или исчезать. В. А. Куршев считает, что развитие навязчивого фобического синдрома, непосредственно связанного с речью, формирование общих невротических расстройств, а также изменения характера, поведения обусловлены отношением больного к речевому дефекту, которое, в свою очередь, зависит от окружения, от условий, в которых находился заикающийся после развития заикания, от преморбидных особенностей.

Особенно ярко личностные изменения проявляются в юношеском и взрослом возрастах. Подавляющее количество работ посвящено изучению личностных особенностей заикающихся именно этого возраста.

В процессе работы с заикающимися школьниками было выявлено, что для одних детей характерны излишняя подвижность, отвлекаемость, нестойкость интересов. Они склонны к наименьшей затрате усилий при выполнении задания, спешат с ответами, не продумывая их. Успех в работе приводит детей в сильное возбуждение, они становятся несдержанными, болтливymi, громко выражают свою радость. В случае неудачи они проявляют растерянность. В работе с этими детьми мы четко определяли требования к ним. В учебном процессе использовали такие средства, как дозировка задания, смена видов работы, обязательное регламентирование времени (отсчет времени учителем, определенный знак в тетради, указывающий ученику на потерю времени и т. д.). Среди этой группы были дети, которых отличало стремление первенствовать, утвердить свое положение в коллективе, даже путем, приводящим к конфликту. Для правильного подхода к данным учащимся мы учитывали отношение учеников к себе (их самооценку). Надо было конкретно разобраться в переживаниях каждого ученика, связанных с его самооценкой и уровнем его притязаний. Прежде всего этим детям показали, какой сложности задания они могут выполнить, и с чем не справляются.

По мнению Р. Е. Левиной, не существует речевого нарушения самого по себе, оно всегда предполагает личность и психику конкретного индивидуума со всеми присущими ему особенностями. Роль недостатка речи в развитии и судьбе ребенка зависит от природы дефекта, от его степени, а также от того, как ребенок относится к своему дефекту.

Понимание своего речевого недостатка, неудачные попытки самостоятельно избавиться от него или хотя бы замаскировать нередко порождают у заикающихся определенные психологические особенности: стеснительность вплоть до робости, стремление к уединению, речебоязнь, чувство угнетенности и постоянные переживания за свою речь. Иногда и наоборот, расторможенность, показную разболтанность и резкость.

Когда заикающийся впервые обратит внимание на свою неправильную речь, этот период может считаться критическим в развитии заикания: только теперь начинается боязнь говорить, боязнь речи, которая делает пациента асоциальным и заставляет уединяться. Чем больше внимания уделяется своему страданию, тем оно хуже становится.

Отечественный психолог Н. И. Жинкин (1958), рассматривая заикание как расстройство речевой саморегулировки, находил, что «чем больше возрастает опасение за исход речи и чем в большей мере произнесение оценивается слухом как дефектное, тем сильнее нарушается речевая саморегулировка. Это состояние через несколько повторений превращается в патологический условный рефлекс и возникает все чаще, теперь уже перед началом речи. Процесс становится циркулярным, так как дефект на приеме усиливает дефект на выходе».

Почти все исследователи проблемы заикания обнаруживают у заикающихся в разной степени выраженную тревожность, опасение, боязливость, страх перед речью. С. С. Ляпидевский, С. И. Павлова и др. страх перед речью (логофобию) определяют как «типичный симптом заикания».

Таким образом, при изучении литературных источников нетрудно заметить, что, с одной стороны, большинство авторов относит наличие у заикающихся психологических особенностей (в частности, их фиксированность на дефекте) к типичному, обязательному симптому в структуре заикания. С другой стороны, к понятию фиксированности на дефекте у заикающихся можно отнести (по разным авторам) разные психические явления: особое качество внимания (закрепившееся, устойчивое, застревающее, навязчивое, сосредоточенное, концентрированное), осознание дефекта, своеобразные представления о нем и, наконец, разное отношение к нему (настороженное, боязливое).

Среди главных особенностей этого психического процесса важную роль играет порог ощущений, определяющий наименьшую силу раздражителя, вызывающего осознанное ощущение. В связи с этим можно предполагать, что первоначальное возникновение речевых запинок или их слабое проявление находятся у ребенка сначала ниже порога ощущений («подпороговое ощущение»). Поэтому первые реакции на дефект у ребенка неосознанны, не носят эмоциональной окраски, сопровождаются произвольным вниманием, т. е. без поставленной цели и волевых усилий; действия по их преодолению находятся на уровне бессознательных движений охранительного или корректирующего характера.

В результате многократного повторения случаев запинок в речи ребенка их восприятие становится более отчетливым и целостным. Восприятие запинок сопровождается у ребенка развитием понимания, что он говорит не так, как все (неплавно, прерывисто, с запинками), что раньше этого у него не было, что ему сейчас что-то мешает свободно говорить (двигать языком, губами и т. д.).

Исследования Л. А. Зайцевой, в частности, показали в этом отношении отрицательную роль неблагоприятных факторов микросреды

(прежде всего, домашних условий и условий детского сада) для заикающихся детей. В числе неблагоприятных факторов оказались: передразнивание ребенка, наказание за неправильную речь, насмешки, неправильный педагогический подход, недостаточная помощь в развитии речи и др.

Изменение чувствительности при длительном действии раздражителя, в одних случаях приводит к понижению чувствительности (адаптации), а в других – к ее обострению (сенсбилизации).

Адаптация к речевым запинкам у ребенка происходит, прежде всего, под влиянием благоприятных окружающих условий, правильного отношения к проявлению его запинок, доброжелательного и спокойного отношения к нему самому, в результате помощи в развитии детской речи и пр. Серьезное значение имеет возможность ребенка при желании самому или с помощью исправить замеченную речевую запинку, умение повторить фразу правильно. В этом случае запинки не мешают общению ребенка с окружающими, не крепнет и не развивается его осознанное внимание к запинкам, отсутствуют и активные действия по их преодолению.

Такая картина преимущественно характерна для детей с физиологическими итерациями (запинками несудорожного характера), которые по мнению ряда авторов (М. Зеeman и др.) встречаются у детей довольно часто (в 80 % от общего числа всех детей от 2 до 4 лет) и легко проходят, если нет осложнений, как только ребенок приобретает с укреплением речевых условных рефлексов достаточную уверенность в выражении своих мыслей речью.

Избирательность восприятия в данном случае определяется осознанным вниманием заикающегося именно к своим речевым запинкам, периодически возникающим в его речи. Именно речевые запинки – предмет его первоначального восприятия: они отличают его речь от речи сверстников и окружающих людей; проявляются в результате каких-то досадных помех и затруднений; возникают для ребенка внезапно, необъяснимо отчего; являются предметом внимания окружающих; не поддаются сразу преодолению и не исчезают самостоятельно и т. д. Постепенно восприятие заикающимся ребенком запинок в собственной речи расширяется за счет внутреннего и внешнего восприятия всего, что связано с проявлением этих запинок.

В понятие целостности восприятия заикающимся своих речевых запинок должна быть включена совокупность его кинестетических, тактильных, слуховых, зрительных ощущений этих запинок и осознание, что они проявляются в определенных случаях речевой деятельности (в начале фраз, на определенных звуках или в сочетании звуков) и в определенных условиях (в разной обстановке, с разными людьми, в разной деятельности). Ребенок воспринимает отношение окружающих к своей неправильной речи (насмешливое, порицающее, сочувствующее, жалостное, обеспокоенное и т. д.); дополняет свои восприятия ощущениями собственных неудачных усилий по преодолению запинок и неприятными переживаниями по этому поводу.

На константность (постоянство) восприятия заикающимся своей дефектной речи влияют его представления о ней, уже сложившиеся в результате прошлого опыта. Представления (как образ, хранящийся в памяти) складываются на основе бывших восприятий, осознания и осмысления случаев своей неправильной речи. Известно, что влияние стойко сложившегося представления иногда бывает так велико, что может

подавлять детали непосредственного восприятия. Этим можно объяснить, как возникшие представления о случаях речевых запинок у заикающегося могут опережать само их появление и выступать в данном случае уже как их предвидение и ожидание.

Восприятие своей дефектной речи у разных людей может быть полным или неполным, глубоким или поверхностным, точным или ошибочным. Это лишь будет определять разное отношение заикающихся к своему дефекту и необходимость дифференцированного (индивидуального) подхода к их психологическому изучению и коррекционной работе.

Представления (как наглядные образы воспринимавшихся ранее предметов и явлений) возникают у человека на основе ощущений и восприятий. Представления не так ярки, как непосредственные восприятия, изменчивы, но они дают обобщенный образ, помогают выделить в нем главное. У заикающихся представления о своей неправильной речи могут быть связаны как собственно с дефектной речью (трудностями ее порождения, частотой и формой выражения речевых запинок, их зависимостью от видов речевой деятельности или окружающих условий и т. д.), так и с последствиями этой дефектной речи (особым отношением окружающих, отношением к окружающим, самооценкой и т. д.).

Память как психологический процесс, заключающийся в запоминании, сохранении с последующим воспроизведением ранее воспринятого, пережитого или сделанного, играет важную роль в психологической модели фиксированности заикающихся на своем дефекте. В отличие от восприятий, которые всегда имеют место в настоящем времени, память хранит следы информации прошлого: прошлых ощущений, восприятий, представлений, понятий.

Сохранение в памяти представлений именно о своих речевых запинках и обо всем том, что связано с ними, отражает избирательность памяти как ее свойства и как результат активности сознания, как своеобразной установки на свой дефект. У заикающихся могут сохраняться в памяти представления:

а) о своих речевых запинках как факторе неправильной (не как у всех) речи, которые по-разному проявляются в разных условиях и в разных видах речевой деятельности (образная память);

б) о своих речевых затруднениях, которые мешают свободному речевому процессу и не поддаются самостоятельному преодолению и даже, наоборот, усиливаются при попытках их преодолеть (оперативная память);

в) о своих переживаниях, связанных с неудачными попытками по преодолению речевых запинок, с обидным отношением к дефектной речи со стороны окружающих, с ощущениями собственной неполноценности (эмоциональная память). Состояние яркого переживания способствует наиболее прочному запоминанию.

Представления о своих речевых запинках и о том, что связано с ними, запечатлеваются у заикающихся первоначально и преимущественно в произвольной (непреднамеренной) памяти. По мере возрастания потребностей и усилий в преодолении своих речевых запинок возрастает роль произвольной (преднамеренной) памяти. Последняя, в частности, позволяет заикающимся запоминать и использовать в своей речевой деятельности облегчающие или скрывающие дефект вспомогательные звуко сочетания, слова, действия и т. д., известные в литературе как речевые эмболы или двигательные уловки заикающихся.

Переживания как форма выражения эмоций и чувства связываются у заикающихся с наличием речевого дефекта, с трудностями в речевом

процессе, с неблагополучием в речевом общении с окружающими, с обидным отношением со стороны окружающих, с неудовлетворенностью собой, своей речью, своими поступками и пр. Более или менее выраженные неприятные переживания, связанные у заикающихся с нереализованной потребностью свободного речевого общения с окружающими, могут сопровождаться эмоциями, чувствами и состояниями неудовольствия, угнетенности, подавленности, апатии, тревожности, опасения, страха, напряженности, раздражительности, угрюмости, гнева, злобности, частой и сильной сменой настроения и др.

Эмоции и чувства – это непосредственное переживание действительности, для которых характерна сравнительно небольшая продолжительность и интенсивность. Но они же могут перерасти и в более длительно и сильно протекающие психические состояния. Эмоции (как психический процесс) очень близки первичному познавательному процессу – ощущению: ощущение сигнализирует о самом факте того или иного внешнего или внутреннего раздражителя, а неразрывно связанное с ощущением переживание (эмоция) дает оценку полезности или вредности, приятности или неприятности данного воздействия.

Применение Стандартизированного метода исследования личности (СМИЛ) дало качественные и количественные характеристики личности заикающихся, где доминирующими можно считать шкалы Индивидуальности – 82 % всех обследованных, Депрессии – 66 %, Импульсивности – 63 %, Тревожности – 57 %.

Исходя из характеристик личности, полученных в результате исследования, было выделено три подгруппы.

Первая группа (60–70 %) с характерной обособленно-созерцательной личностной позицией, склонностью к раздумьям, доминирующим над чувствами и действенной активностью. Им присущи самокритичность, повышенное чувство вины, неуверенность, тревожность, нерешимость, ранимость, болезненная фиксация на дефекте, что усугубляет течение заикания, затрудняя логопедическую работу.

У второй группы (20–30 %) наблюдается стремление к самостоятельности, независимость, беспечность, легко возникающая эмоциональная неустойчивость, сочетающиеся со снижением контроля и критики. Трудности поведения и общения часто не связаны с заиканием.

К третьей группе (около 10 %) относятся заикающиеся, близкие по данным к средненормативным. Для них посещение логопедических групп – возможность реализации и упражнений в самостоятельности и активности. Группу долечивания они воспринимают как своеобразный клуб общения.

Таким образом, исследование показывает необходимость дифференцированной работы с заикающимися, повторных курсов с целью предотвращения лишней фиксации на речевом дефекте и изменения программ логопедической работы в группах повторного лечения.

Берестова М.А.

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОСТРАНСТВЕ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Ориентировка в пространстве – это сложный психологический

феномен, включающий в себя представление о величине и форме, пространственное различие, понимание различных пространственных отношений. Ещё в младенческом возрасте для ребёнка становится необходимым умение ориентироваться в пространстве. Точкой отсчета в формировании пространственной ориентировки принято считать момент, когда ребёнок начинает фиксировать свой взгляд на предмете, находящемся на расстоянии от него.

В дошкольном возрасте ребёнок осваивает чувственную (ориентация на собственном теле) и словесную (закрепление названий направлений: верх – низ, право – лево) системы отсчета пространства и в последнюю очередь формируется ориентация в сторонах горизонта (север, юг, запад, восток).

Данная проблема была освещена в трудах Б.Г. Ананьева, А.Н. Корнева, О.Б. Иншаковой, М.М.Безруких, Т.И.Ерофеевой, А.М.Леушиной, З.А.Михайловой, Е.Д.Носовой, А.А.Столяр, М.Н.Поляковой, Ж.И.Шиф, А.М. Вербенец, К.И.Вересотской, Н. Я.Семаго, М. М.Семаго, Т.С. Будько и др.

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики. Освоение предметного и социального пространства играет огромную роль в построении ребенком целостной картины мира, осознании своего места в нем.

Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации. Гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

Психологами (А. Р. Лурия и его последователями) выделено 3 направления своевременного и полноценного формирования ориентации в пространстве:

1) развитие двигательных функций (удержание головы, сидение, ползание, ходьба), которые позволяют ребенку обзирать окружающее пространство и передвигаться в нем;

2) формирование предметных действий для познания пространственных свойств предметов (высоты, длины, ширины) и установления пространственных отношений между ними;

3) овладение речевой системой для обозначения пространственных свойств предметов и отношений между ними, придания обобщенности сложившимся представлениям. Это проявляется в форме речевого кодирования.

Дошкольный возраст является одним из важнейших периодов для становления всех психических процессов. В данный период дети наиболее восприимчивы и к развитию пространственной ориентировки.

У человека нет специального органа чувств, который отвечал бы за ориентацию в пространстве. Мы воспринимаем пространство благодаря двигательной активности, взаимодействию зрения, слуха, осязания. Вот почему пространственное восприятие формируется по мере того, как обогащается чувственный опыт ребенка, углубляются его знания об окружающем мире, расширяется сфера его практической деятельности.

Ребенок ориентируется, применяя так называемую чувственную систему отсчета, т.е. по сторонам собственного тела. Он практически соотносит объекты с частями тела: вверху – где голова, внизу – где ноги.

Иначе говоря, дошкольник (особенно младший) осваивает «схему» собственного тела, которая, по сути, и является для него системой отсчета.

Следовательно, главное здесь непосредственный жизненный опыт, приобретаемый ребенком. Позднее, в старшем дошкольном возрасте, к нему прибавляется словесная система отсчета, которая осуществляется с помощью предлогов и наречий. Последовательность освоения детьми пространственных предлогов и наречий зависит от последовательности освоения ими пространства: от простейших понятий, где не требуется точность ориентировки (в, на, тут, там, здесь, туда, вверх, вниз, спереди, сзади) они переходят к формам, передающим более сложные пространственные отношения и обозначающим трехмерное пространство (около, между, вокруг, внутри, вдоль, через).

Пространственные предлоги можно классифицировать следующим образом. Первая группа – указывают на положение предмета среди других в пространстве: на, в, за, под, над, у и др. Вторая группа – указывают направление движения и расположение предмета в процессе движения: к, из-за, по, через, от, за и др.

Овладение ребёнком умением применять или использовать освоенную им систему отсчета при ориентировке в окружающем пространстве происходит в несколько этапов.

I этап начинается с «практического примеривания», выражающегося в реальном соотношении окружающих объектов с исходной точкой отсчета.

На II этапе появляется зрительная оценка расположения объектов, находящихся на некотором расстоянии от исходной точки. Исключительно велика при этом роль двигательного анализатора, участие которого в пространственном различении постепенно изменяется.

Дети-олигофрены характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, отчетливо обнаруживающимися в снижении активности познавательных процессов, особенно - словесно-логического мышления. Причем имеет место не только отставание от норм, но и глубокое своеобразие личностных проявлений и всей познавательной сферы. Таким образом, умственно отсталые дети ни в коей мере не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста.

Ребёнок с самого раннего возраста воспринимает мир иначе. Многие свойства и отношения предметов остаются для них недоступными как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

До настоящего времени не сложилось целостной картины особенностей развития пространственной ориентировки у данной категории детей, а также способов коррекции имеющихся нарушений. Но обязательным является всестороннее развитие ребёнка с особыми возможностями здоровья. Ориентировка в пространстве задействована во всех видах деятельности ребёнка.

В свете этих данных актуальным представляется развитие у детей адекватных способов восприятия пространства, полноценных пространственных представлений и прочных навыков ориентировки в пространстве; эта задача выступает как необходимый элемент подготовки ребенка к школе, являющейся, в свою очередь, одной из важнейших задач дошкольного воспитания.

На основании теоретического изучения проблемы я сделала вывод, что сформированность пространственной ориентировки детей с нормальным интеллектуальным развитием и умственной отсталостью очень отличается.

Основной задачей моей работы является выявление уровня развития ориентации в схеме собственного тела с целью разумного подхода к коррекции.

Исследование проводилось с группой детей, состоящей из 10 детей в возрасте 5-7 лет с легкой степенью умственной отсталости, осложненной речевыми диагнозами: дизартрия (различных форм), системное недоразвитие речи разных уровней, эмоциональные расстройства.

Данная группа детей была знакома с экспериментатором на протяжении года, контакт со многими детьми был настроен, что облегчило исследование и позволило сделать наиболее точные выводы об их развитии.

Мною был принят следующий порядок проведения эксперимента:

1. Наблюдение за детьми в ходе занятий, свободной деятельности и в процессе проведения режимных моментов;

2. Проведение индивидуального психолого-педагогического эксперимента с помощью методик в группе детей с интеллектуальными нарушениями;

3. Анализ результатов исследования, интерпретация количественных и качественных данных;

4. Апробация методик на группе детей с нормативным развитием и сравнение с результатами умственно отсталых детей.

Наблюдение осуществлялось во время двух педагогических практик. Это позволило выявить специфические черты характера детей и позволило получить более точные результаты обследования.

После анализа данных исследования, те же методики были апробированы на детях с нормальным развитием, что позволило обнаружить специфические отличия между двумя группами детей.

Группа детей с нормативным развитием была сформирована на основе старшей группы ДУЗ «Лучик», 10 воспитанников в возрасте 5-7 лет. Уровень развития соответствует возрасту, особенностей нет.

Сам эксперимент включал в себя методики, направленные на определение уровня развития пространственной ориентировки в схеме собственного тела у детей с умственной отсталостью.

Исследование проводилось с 23.11.2015 по 14.01.2016.

Анализ результатов осуществлялся на основании протокола обследования. На каждого ребенка был составлен индивидуальный протокол, в нем отмечалось поведение ребенка во время исследования, количество правильных ответов и ошибок, ориентировка в задании, понимание инструкции.

Результаты исследования по методике 1 «Пробы Хеда». В результате проведенной работы было установлено, что 60% детей с умственной отсталостью имеют высокий уровень представлений о частях собственного тела; 20% – дошкольников показали средний уровень; 20% – низкий уровень. Дети с нормативным развитием справились с заданием лучше: 70% детей показали высокий уровень; 20% – средний уровень; 10% – низкий уровень знаний.

Результаты исследования по методике 2 «Анализ расположения частей собственного тела». В ходе исследования пространственной ориентировки в схеме собственного тела по методике М.М. Семаго и Н.Я. Семаго были получены следующие результаты: 70% детей с умственной отсталостью имеют высокий уровень представлений о частях собственного тела; 30% – средний уровень; 20% – низкий уровень.

Дети с нормативным развитием: 90% – высокий уровень; 10% –

средний уровень.

Исследование показало, что к концу дошкольного возраста дети с умственной отсталостью усваивают ориентировку в собственном теле под воздействием коррекционного влияния. Но уровень их знаний недостаточен для дальнейшего развития пространственной ориентировки в целом. Это является достаточно большой проблемой для дальнейшего их обучения. Только правильная коррекционная работа дефектолога, совместно с усилиями родителей и воспитателей помогут детям расширить кругозор знаний.

Одним из способов повышения эффективности процесса формирования пространственной ориентировки в частности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, является последовательная и методически обоснованная система развивающих мероприятий, в том числе творческих, подходящая для детей самого разного уровня подготовленности и способностей. Такая деятельность способствует систематизации знаний, восполнению пробелов в предшествующем развитии и обучении, развитию недостаточно сформировавшихся умений и навыков, познавательных интересов ребенка и развитию личности в целом. Комплексный подход к развитию умственных качеств у детей дошкольного возраста является многогранным процессом, в котором высокое значение отводится личностному, интеллектуальному, речевому, эмоциональному и другим аспектам развития.

Главной задачей коррекционной работы является упорядочивание и углубление знаний о пространственной ориентировке. Также, обязательным условием является развитие речи дошкольников, связи названия части тела и ее месторасположения.

Список использованной литературы

1. Леушина Л.А. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / Л.А.Леушина. - М. : Просвещение, 2002. — 125 с.
2. Развитие пространственных представлений в дошкольном возрасте / Сост.: З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая, М. Н. Полякова. — М. : Центр педагогического образования, 2008. — 399 с.
3. Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я.Семаго, М.М.Семаго. — СПб. : Речь, 2005. — 384 с.
4. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / Н.Я.Семаго.- М. : Айрис-пресс, 2007. — 254 с.

Волкова Л. В.

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Актуальность проблемы формирования самооценки у детей с недостатками умственного развития определяется важностью влияния самооценки на всестороннее развитие человека. Влияние самооценки на развитие личности и особенно личности аномального ребенка, приобретает

все большую значимость в современной образовательной системе. Современному образованию, специальной школе важно не только передать ученикам информацию, но и подготовить их к самостоятельному совершенствованию личности. А для этого необходимо чтобы он мог всесторонне и объективно оценивать свои личностные особенности, иметь определенный уровень самооценки.

Самооценка как объект исследования в зарубежных и отечественных психологических работах давно занимает привилегированное положение, и споры о природе, значении и механизмах самооценки не прекращаются до сих пор. В психологической литературе наряду с понятием самооценки широко используются такие термины, как «самоуважение», «самоотношение», «чувство собственного достоинства», «самопринятие», «самоэффективность», «Я-концепция», «образ-Я», «удовлетворенность собой», «чувство собственной компетентности» и т. п. (Бандура, Бернс, Кон, Липкина, Столин, Wells, Marwell, Wylie, и т. д.). По мнению С.Р. Пантитеева, чаще всего за данным разнообразием в словоупотреблении не стоят какие-либо определенные и общепризнанные концептуальные различия [11].

Несмотря на разногласия, а порой и путаницу, связанную с дефиницией самооценки, за данным понятием стоит определенная психологическая реальность, конкретная феноменология. Явно или неявно как исследователями, так и обычными людьми признается, что уровень самооценки человека влияет на все, о чем он говорит, что думает, что делает. Главная функция самооценки состоит в регуляции поведения субъекта. Через включение самооценки в структуру мотивации субъект осуществляет непрерывное соотношение своих возможностей, внутренних психологических резервов с целями и средствами деятельности [17].

Одной из основных выделяется также сигнализирующая функция самооценки, представляющая индивиду субъективную обратную связь – положительную или отрицательную, сигнализирующую об адекватности действий человека и степени благополучия его жизни [11].

А.В. Захарова регулятивные функции самооценки подразделяет на собственно оценочные, контрольные, стимулирующие, блокирующие и защитные. Таким образом, самооценка обеспечивает различные стратегии в осуществлении тех или иных деятельностей и в решении разного рода задач, влияет на построение взаимоотношений с другими людьми, способствует осуществлению самоопределения, самовыражения и самореализации, определяет построение жизненных стратегий, при необходимости выполняя функцию психологической защиты и функцию сохранения внутренней стабильности и согласованности «Я» [4].

Проблеме самосознания посвящено немало исследований в отечественной психологии. Эти исследования сконцентрированы в основном вокруг двух групп вопросов. В общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. В другой группе исследований рассматриваются более специальные вопросы, прежде всего, связанные с особенностями самооенок, их взаимосвязью с оценками окружающих Н.Е. Анкудинова, А.И. Липкина, Е.И. Савонько [16].

Самооценка — это отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику. Она может быть правильной (адекватной), когда мнение человека о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет. В тех же

случаях, когда человек оценивает себя не объективно, когда его мнение о себе резко расходится с тем, каким его считают другие, самооценка чаще всего бывает неправильной, или, как ее называют психологи, неадекватной[8].

Так, С. Куперсмит (называет самооценкой отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер; оно проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей самоценности, значимости [7]. Приблизительно так же определяет самооценку и М. Розенберг ; для него это - позитивная или негативная установка, направленная на специфический объект, называемый Я [13]. Таким образом, самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я. Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности [1].

Самооценка проявляется в сознательных суждениях индивида, в которых он пытается сформулировать свою значимость. Однако, как было показано, она скрыто или явно присутствует в любом самоописании. Всякая попытка себя охарактеризовать содержит оценочный элемент, определяемый общепризнанными нормами, критериями и целями, представлениями об уровнях достижений, моральными принципами, правилами поведения и т. д. Есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Это сопоставление часто фигурирует в различных психотерапевтических методиках, при этом высокая степень совпадения реального Я с идеальным считается важным показателем психического здоровья. В классической концепции У. Дж. Джемса представление об актуализации идеального Я положено с основу понятия самооценки, которое определяется как математическое отношение - реальных достижений индивида к его притязаниям.[3] Итак, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ Я, тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой [1].

Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. Такой подход к пониманию самооценки был сформулирован и развит в работах Ч.Х. Кули и Д. Мида [10; 12].

Наконец, еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Индивид испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо. В целом картина выглядит таким образом, что люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом "вписаться" в структуру общества [1].

И. И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления "Я" и "другого человека". Сначала некоторое качество воспринимается и понижается в другом человеке, а затем оно переносится на себя.

Соответствующими внутренними приемами самопознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне соотнесение знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках "Я и Я". Человек оперирует "уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях". В качестве специфического внутреннего приема самопознания указываются самоанализ и самоосмысление. На этом втором уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Высшего развития самосознание на этом втором уровне достигает при формировании жизненных планов и целей, жизненной философии в целом, своей общественной ценности, собственного достоинства [17, с.95-100].

На наличие видимого многообразия самооценки указывают С.Л.Рубинштейн, Р.Б. Стеркина. В их работах рассматриваются три основных вида самооценки:

- общая самооценка – это оценка личностью своих качеств, формирующихся в процессе общения;

- динамичная самооценка – оценка, представляющая собой промежуточный этап между конкретной и общей самооценкой. Путь ее развития идет от конкретной к общей, причем реалистичность самооценки тем меньше, чем больше степень обобщенности;

- конкретная самооценка – это оценка индивидом своих возможностей и умений в конкретной деятельности. Этот вид самооценки обычно является более адекватным и реалистичным и формируется на основе познания индивидом результатов своей деятельности [14, с. 50].

И. С. Кон считает, что саморегуляция поведения предполагает наличие у индивида определенной информации о самом себе [6].

Следует особо подчеркнуть, что самооценка, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения индивида о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культура всегда носит субъективный характер. Таким образом, самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств [1].

Устойчивая, адекватная и рефлексивная, осознанная самооценка наблюдается у младших школьников с высоким уровнем сформированности учебной деятельности [6].

Учебная деятельность является основной для младшего школьника, и если в ней он не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности - нового аспекта самосознания в младшем школьном возрасте [4].

Так, чем выше уровень рефлексивности, тем больше широта диапазона критериев оценки и самооценки личностным качествам, выше умение соотносить эти критерии, больше сдержанности и критичности в оценке другого человека и самого себя, выше готовность к принятию личности другого и меньше категоричности и однозначности в суждениях [5].

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности и приоритеты [8].

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается повышение самооценки, которая беспрерывно подвергается резким и контрастным воздействиям. В семье, пока он мал, особенно в те периоды, когда обнаруживается та или иная болезнь нервной системы, его не только жалеют, но и радуются малейшему успеху, малейшему достижению. Сам ребенок склонен также высоко себя оценивать. У него возникают повышенные притязания к вниманию со стороны взрослых, их одобрению и ласке. Но вот ребенок попадает в детский сад либо просто в детский коллектив соседей по двору, и сложившейся самооценке наносится серьезный удар [14].

У умственно отсталого ребенка трудность заключается в том, что он весьма не критически относится к себе, чтобы осознать собственную неполноценность и сделать эффективный вывод для преодоления своей отсталости. В этом отношении интересны опубликованные эмпирические исследования де-Греефа о развитии умственно отсталого ребенка. Он установил те признаки, которые принято называть симптомами Е. де-Греефа. Если такому ребенку предложить дать сравнительную оценку себе, своим товарищам, учителю, то оказывается, что испытуемый обнаруживает стремление считать себя самым умным он не признает своей отсталости, из-за повышенной самооценки развитие компенсаторных процессов затрудняется, если не сводится на нет, потому такой ребенок доволен собой, не замечает своей недостаточности и, следовательно, лишён того "мучительного переживания чувства малоценности, которое у других детей лежит в основе образования их компенсаторных процессов [2].

Ни с чем несравнимый по тяжести моральный ущерб личности у ребенка с интеллектуальной недостаточностью наносится в том случае, если он по ошибке попадает в массовую школу и начинает там обучение. Если ребенок находится в массовой школе краткий срок, это оказывается тяжелым эпизодом, который затем в значительной мере забывается. Но если неправильно направленный в массовую школу ребенок задерживается там на годы, длительный, многократный неуспех приводит к возникновению и закреплению отрицательных качеств личности. Нередко этот ущерб, этот удар усугубляется разными видами осложнений в семье. Л. С. Выготский указывает, что возможен еще и иной механизм образования симптома повышенной самооценки. Она может возникать как псевдокомпенсаторное характерологическое образование в ответ на низкую оценку со стороны окружающих. Л. С. Выготский считает, что именно на почве слабости, на почве чувства малоценности и возникает псевдокомпенсаторная переоценка своей личности. Неустойчивость самооценки, наблюдающаяся у некоторых умственно отсталых детей, приводит к тому, что на них оказывает отрицательное влияние оценочная ситуация (ситуация опроса, контроля и т. д.). Исследование умственно отсталых детей выявило, что количество ошибок при выполнении ими заданий в условиях оценочной ситуации возрастает, хотя темп работы остается таким же, как и в обычной ситуации. Следовательно, активности, направленной на улучшение работы, они не проявили, а ухудшение работы под влиянием оценочной ситуации все же было [14].

Таким образом, у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью самооценка неадекватна, правильные понятия о своих возможностях не сформированы. Они не способны критично оценивать свои действия и поступки. Эти дети или завышают чрезмерно, или, наоборот, занижают свои способности и нравственные качества.

Исключительно значимым в этот возрастной период является мнение взрослого. Если оценка взрослым способностей, черт личности, поступков ребенка без достаточных на то оснований бывает положительной, то у последнего формируется завышенная самооценка. В том случае, когда действия ребенка вызывают раздражение, недовольство окружающих и он слышит только порицания, формируется неправомерно заниженная самооценка. Таким образом, самооценка у ребенка с интеллектуальной недостаточностью в обычных условиях воспитания подвержена контрастным изменениям.

Список использованной литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. — М.: "Прогресс", 1986. — 422 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти тт. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - М. : Педагогика, 1983. - Т. 5. - 368 с.
3. Джеймс У. Научные основы психологии / У. Джеймс. - М. : Просвещение, 2003.- 528 с.
4. Захарова А.В. Исследование самооценки младшего школьника / А.В.Захарова // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 24-28, 90–99.
5. Карабанова О. А. Возрастная психология. Конспект лекций / О.А.Карабанова. – М. : Айрис – Пресс, 2005. – 236 с.
6. Кон И. С. Открытия «Я» / И.С.Кон. - М. : Политиздат, 1978. - 367 с.
7. Куперсмит С. Предпосылки самооценки / С.Куперсмит. - М. : Просвещение, 1959 – 385 с.
8. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И.Липкина. - М. : Просвещение, 1976. – 243 с.
9. Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности / А.И.Липкина // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М. : Просвещение, 1975. – 218 с.
10. Мид Д. Американская социологическая мысль / Д.Мид. - М. : МГУ, 1994. – 282 с.
11. Молчанова О. Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учебное пособие / О. Н. Молчанова. - М. : Флинта; Наука, 2010. – 392 с.
12. Николаев В. Интеракционизм в американской социологии и социальной психологии первой половины XX века / В.И.Николаев. - Л. : ИНИОН РАН , 2010 - 322 с.
13. Розенберг М. Язык жизни: Ненасильственное общение / М.Розенберг. - М. : София, 2009. - 272 с.
14. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я.Рубинштейн. —М. : Просвещение, 1986.—192 с.
15. Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис./ Р.Б. Стеркина. - М., 1977. — 24 с.
16. Столин В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М. : Изд-во Московского Университета, 1983 – 288 с.
17. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Сформированность пространственных представлений у учащихся начальных классов очень важно для успешного обучения.

При недостаточной сформированности пространственных представлений у школьников наблюдаются многочисленные ошибки, трудности в ходе учебной деятельности: учащиеся не могут правильно расположить учебные принадлежности на парте, выполнить указания учителя, связанные с направлением движения (вперед, назад, налево, направо и др.). Учащиеся с недоразвитием пространственного анализа и синтеза затрудняются при чтении вследствие ограниченности различного пространства, а также сложности различения оптически сходных букв. В письме наблюдается неумение ориентироваться в тетради, дети допускают зеркальные ошибки (с - з, с - э), в математике – ошибочное написание цифр (9 вместо 6, 5 вместо 2), трудности усвоения понятий метра, сантиметра. Для изобразительной деятельности младших школьников характерны глазомерные ошибки, неумение расположить рисунок на пространстве листа.

При умственной отсталости вследствие слабости интегрирующей деятельности мозга затруднено полноценное развитие пространственных представлений, практической и мысленной пространственной ориентировки. Трудности формирования пространственных представлений у умственно отсталых детей связаны с дефектами восприятия, бедностью наглядных и слуховых представлений, речевым недоразвитием, ограниченным опытом игровой деятельности.

Умственно отсталый ребенок, позднее овладевая навыками принимать специфически человеческое положение для обозрения окружающего и передвигаться в нем, уже тем самым попадает в неблагоприятные условия для овладения практической ориентировкой в предметном окружении. В сочетании с низкой эффективностью собственно пространственного различения это создает неблагоприятные условия для овладения предметными действиями, которые являются ведущим фактором в познании формы предметов, их пространственных отношений, в формировании пространственных представлений и навыков пространственной ориентировки [6].

Недостаточное развитие пространственных представлений приводит к существенным затруднениям умственно отсталых учащихся при решении различных задач в процессе обучения, трудовой подготовки, самообслуживания, что снижает эффективность коррекционно-развивающего обучения в специальном (коррекционном) образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В формировании у детей с отставанием в умственном развитии такой сложной способности, как ориентировка в пространстве, особенно важен целостный подход, обеспечивающий создание практической, двигательной основы пространственных представлений, развитие восприятия, моделирования, преобразования пространства с использованием различных знаково-символических средств. Такой подход позволяет не только во многом преодолеть имеющиеся у ребенка пространственные нарушения, но и обеспечивает благоприятные условия для его социализации [5].

Формирование собственно пространственных представлений осуществляется в несколько этапов. На 1-ом этапе проводится работа по формированию представлений о собственном лице, теле. На 2-ом этапе формируются представления "ближе к себе", "дальше от себя" (отсчет ведется от собственного тела). Отрабатываются предлоги "перед", "за", проводится ряд упражнений по переносу понятий "выше", "ниже" в горизонтальную плоскость ("рабочую" плоскость стола). 3-ий этап посвящен работе над дальнейшим совершенствованием схемы тела с упором на "ПРАВУЮ - ЛЕВУЮ" ориентировку, с последующим анализом взаиморасположения объектов в пространстве с точки зрения сторонности. Важно закреплять различные пространственные направления соответствующими движениями и жестами.

Большое значение имеют игры на построение и перестроение детей, перемещение в пространстве групповой комнаты («Робот», «Самолёты» и др.), игры с предметами («Куда пойдёшь, что найдёшь», «Найди клад» и др.).

Важнейшей задачей формирования пространственных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями является развитие пространственного и конструктивного мышления. Пространственное мышление включает в себя умения строить модель и выполнять её преобразования по заданным параметрам (перемещение, трансформация). Под конструктивным мышлением понимают умение представлять весь объект в комплексе и соотношение его частей. Для этого широко используются конструктивные игры с использованием современного дидактического материала: палочки Кюизенера, кубики Никитина, «Прозрачные льдинки» Воскобовича, геометрические игры-головоломки («Танграм» и др.), геометрическая мозаика. При этом детям даётся много заданий, связанных с трансформацией изображения (например, сложи самолёт так, чтобы он летел в правую сторону, влево, вверх, вниз).

Одной из важнейших задач формирования пространственных представлений является ориентировка на листе бумаги. При этом важно осуществить переход от вертикальной поверхности к горизонтальной. Сначала отрабатывается верх-низ, потом право - лево, затем отрабатываются углы. В подготовительной группе ведётся работа с таблицами, осуществляется сканирование пространства сверху вниз и слева направо. Работа в клетке - только в подготовительной группе. Широко используются различные игры на плоскости листа («Муха», «Засели дом» и др.).

Наиболее важными приемами работы по развитию пространственных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья являются:

1. Опора на наглядность ситуации;
2. Широкое использование двигательных, ритмических упражнений, упражнений на построение и перестроение;
3. Практическая деятельность с конкретными предметами;
4. Использование дидактических игр разного содержания и разнообразного наглядного материала;
5. Создание игровых и проблемных ситуаций для обеспечения интереса ребёнка.

Исходя из вышеизложенного, важность формирования пространственных представлений у учащихся с нарушениями в развитии не вызывает сомнений. Однако в ходе текущей учебной деятельности, как показывает практика, пространственные представления данной категории учащихся формируются крайне медленно. Учащиеся путают правую и

левую стороны, недостаточно ориентируются в планах-схемах местности, в географической карте. Поэтому необходимы специальные занятия по коррекции и развитию пространственных и временных представлений.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Б.Г. Ананьев. - Под ред. Б.Ф. Ломова. - М. : Известия АПН РСФСР, 1961. – 200 с.
2. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте / М.В. Вовчик-Блакитная. – М. : Известия АПН РСФСР, 1961. – 200 с.
3. Глейзер Г.Д. Развитие пространственных представлений школьников при обучении геометрии / Г.Д. Глейзер.– М. : Педагогика, 1978. – 407 с.
4. Коберник Г. М. Основы дефектологии / Г. М. Коберник, В.М.Синев. – К. : Высшая шк., 1995. – 143 с.
5. Линькова Н.П. К вопросу о пространственном мышлении / Н.П.Линькова. – М. : Просвещение, 1964. – 167 с.
6. Ломов Б.Ф. Особенности развития представлений о пространстве в процессе первоначального обучения черчению / Б.Ф. Ломов. – М. : «Известия АПН РСФСР», 1966. – 223 с.

Заварзина Е.А.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В современной педагогической практике во многих странах в зависимости от степени нарушения зрительной функции используют простое деление на слепых («blind») и лиц с ослабленным зрением, слабовидящих («low vision»).

Степень нарушения зрительной функции определяется по уровню снижения остроты зрения — способности глаза видеть две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними. За нормальную остроту зрения равную единице — 1,0, принимается способность человека различать буквы или знаки десятой строки специальной таблицы на расстоянии 5 м. Разница в способности различать знаки между последующей и предыдущей строками означает разницу в остроте зрения на 0,1. Соответственно человек, способный различить наиболее крупные знаки первой сверху строки, имеет остроту зрения — 0,1, четвертой — 0,4 и т.п.

Таким образом, в зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу, при использовании очков, и соответственно от возможности использования зрительного анализатора в педагогическом процессе выделяют следующие группы детей:

- слепые — это дети с полным отсутствием зрительных ощущений, либо имеющие остаточное зрение (максимальная острота зрения — 0,04 на лучше видящем глазу с применением обычных средств коррекции — очков), либо сохранившие способность к светоощущению;

- абсолютно, или тотально, слепые — дети с полным отсутствием зрительных ощущений;

- частично, или парциально, слепые — дети, имеющие светоощущения, форменное зрение (способность к выделению фигуры из фона) с остротой зрения от 0,005 до 0,04;

- слабовидящие — дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2. Главное отличие данной группы детей от слепых: при выраженном снижении остроты восприятия зрительный анализатор остается основным источником восприятия информации об окружающем мире и может использоваться в качестве ведущего в учебном процессе, включая чтение и письмо.

В зависимости от времени наступления дефекта выделяют две категории детей:

- слепорожденные — это дети с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет. Они не имеют зрительных представлений, и весь процесс психического развития осуществляется в условиях полного выпадения зрительной системы;

- ослепшие — дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже.

Глубина и характер поражений зрительного анализатора сказываются на развитии всей сенсорной системы, определяют ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира [4, с. 89-191].

Многие дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития моторики пальцев и кистей рук. Происходит это потому, что дети с частичной потерей зрения полностью полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации. Из-за отсутствия или резкого снижения зрения дети не могут спонтанно по подражанию окружающим овладеть различными предметно-практическими действиями, как это происходит у нормально видящих детей. Вследствие малой двигательной активности мышцы рук детей с нарушением зрения (особенно у тотально слепых) оказываются вялыми или слишком напряженными. Все это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук и отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности учащихся [6, с. 125].

По мнению И. М. Сеченова, двигательный анализатор обогащает сознание верными образами, представлениями о движении, его свойствах и тем самым содействует развитию головного мозга [7, с. 107].

Большое познавательное значение деятельности руки открыл И. П. Павлов. Он считал руку тонким анализатором, позволяющим вступать в очень сложные отношения с окружающими предметами [5, с. 201].

В повседневной жизни такие малыши привыкли пользоваться своим зрением для познания окружающего, а оно у них дефектное, поэтому дети получают ограниченную, а иногда и искаженную информацию об окружающем. Поэтому таких детей надо учить рациональному использованию остаточного зрения и осязания.

Таким образом, осязание и мелкая моторика:

3) помогают ребенку с нарушением зрения исследовать, сравнивать, классифицировать окружающие его предметы, позволяя тем самым лучше познать мир, в котором он живет;

4) навыки тонкой моторики позволяют ребенку обслуживать себя;

5) позволяют ребенку на равных со зрячими участвовать в играх;

6) способствуют повышению самооценки ребенка, т.к. дают возможность приобрести социальный опыт [3, с. 3].

В рамках тифлопсихологии детально исследовано осязание лиц с глубокими нарушениями зрения разновозрастных категорий (К. Бюрклен, М.И. Земцова, А.А. Крогиус, Ю.А. Кулагин, Ю.П. Лапе, В.С. Сверлов, Л.И.Солнцева), а также слепоглухих (А.И.Мещеряков, О.И. Скороходова, А.В. Ярмоленко). Р.Б. Каффеманас занимался сравнительной характеристикой осязания у слепых, слабовидящих, глухих, умственно отсталых и нормально развивающихся детей.

Эти и другие исследования позволили выявить тот факт, что нервный корковый механизм восприятия детей с нарушением зрения имеет такой же механизм, что и зрительное восприятие зрячих. Это системы временных связей, образующихся в коре головного мозга в ходе практической деятельности человека. Благодаря взаимодействию анализаторов слепые и слабовидящие имеют возможность воспринимать окружающий мир и ориентироваться в нем. Совокупная деятельность анализаторов, в результате которой под воздействием комплексных раздражителей образуются временные связи, является физиологическим механизмом восприятия (Л.М.Веккер, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак) [10, с. 18].

Исследователи отметили различия по уровню чувствительности правой и левой рук людей с нарушением зрения (А.Г.Литвак, Б.Ф. Ломов, Л.И. Солнцева). Так, пассивное осязание правой руки, принимающей более активное участие в учебной и трудовой деятельности, приводит к огрубению кожи пальцев и тем самым к снижению чувствительности. Разделение функций рук осуществляется в трудовых актах. В дальнейшем происходит специализация пальцев рук, например: при чтении и письме слепыми рельефного шрифта по системе Брайля указательный палец правой руки выполняет поисковую функцию, указательный палец левой руки уточняет полученные впечатления; пальцы правой руки читают строку, пальцы левой руки находят следующую и т. д. Таким образом, активное осязание играет особую роль при овладении рельефно-точечным шрифтом по системе Брайля (М.И. Земцова, Б.И. Коваленко, Н.С. Костючек) [1, с. 28].

В исследованиях осязания М.И.Земцовой, Ю.А. Кулагина, Л.И.Солнцевой отмечено, что осязание - средство компенсации не только слепоты, но и слабовидения. В процессе учебной и трудовой деятельности слепой больше использует тактильную чувствительность, что создаёт эффект сенсублизации, процесс компенсации у него нарастает спонтанно. Слабовидящий же не умеет пользоваться осязанием, в познании окружающего мира опирается на свое дефектное зрение, в чем проявляется его социальный инфантилизм. Отсутствие или значительное ограничение зрительной функции тормозит развитие моторики у детей с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими детьми. Для последних процесс совершенствования двигательных навыков и качеств характерен уже в старшем дошкольном возрасте. Наиболее заметные изменения в этот период затрагивают общую моторику - способность совершать движения большой амплитуды (бег, прыжки, бросание предметов). Развитие мелкой моторики - способность совершать точные движения малой амплитуды, такие, как письмо, пользование вилкой и ложкой, - происходит медленнее.

Среди детей с нарушением зрения часто отмечают две крайности: одни дети в практической деятельности опираются только на своё дефектное зрение, которое даёт им ограниченную информацию; другие, как правило дети с очень низкой остротой зрения, опираются в основном на осязание, совершенно не используя при этом имеющиеся остаточное зрение. В обоих

случаях страдают процессы познания, ориентировки в пространстве и практической деятельности [6, с. 125].

Таким образом, в условиях зрительной недостаточности значительно повышается роль осязания в познании окружающего мира. Однако, как показывает анализ специальной литературы, дети с нарушением зрения не могут спонтанно, «по подражанию» в полной мере овладевать осязательными навыками и умениями. Для того, чтобы осязание явилось средством компенсации слепоты и слабовидения, необходимо сформировать у детей знания о его функциях, осязательные эталоны, развить их мелкую моторику.

Список использованной литературы

1. Запорожец А. В. Избранные психологические труды в 2 т / А.В.Запорожец ; под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. Развитие произвольных движений. – 297 с.
2. Кулагин Ю. А. Осязательное восприятие и наглядные пособия для слепых детей / Ю. А. Кулагин // Труды научной сессии по дефектологии. – М. : АПН РСФСР, 1958. – С. 85 – 90.
3. Мясникова Л. В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения / Л. В. Мясникова. – Саратов: Центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения, 2006. – 19 с.
4. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л.В.Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
5. Павлов И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – М.; Л. : Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 2 – 336 с.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л. И. Плаксиной. – М. : Экзамен, 2003. – 256 с.
7. Сеченов И. М. Осязание как чувство, соответствующее зрению / И.М.Сеченов // Избр. философ. и психолог. произведения. – М. : Госполитиздат, 1947. – С. 551 – 556.

Исмаилова Ю.А.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В период дошкольного детства происходит интенсивное психическое развитие ребенка. За первые 6-7 лет жизни ребенок усваивает все основные виды человеческих действий, овладевает развернутой связной речью, устанавливает взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. У него формируется познавательная деятельность: совершенствуется произвольное внимание, развиваются различные виды памяти, постепенно он овладевает словесно-логическим мышлением.

Важная особенность психического развития дошкольника состоит в том, что приобретаемые им знания, действия, способности имеют большое значение для его будущего развития, в том числе и успешного обучения в школе.

Формирование готовности к обучению в школе является важной задачей всей воспитательной работы с дошкольниками, направленной на их

всестороннее развитие - физическое, умственное, нравственное, эстетическое.

Следует отметить, что уровень готовности к обучению в школе детей, воспитывающихся в одинаковых условиях дошкольного учреждения, оказывается неодинаковым. В последнее время среди общего числа дошкольников ярко выделяется категория детей, характеризующихся недостаточным уровнем так называемой школьной зрелости. Среди них особенно выделяются дети с задержкой психического развития.

В настоящее время проблеме воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития уделяется значительное внимание, как в сфере науки, так и практики. Это обусловлено тенденцией увеличения количества детей с проблемами в развитии.

В процессе формирования грамматического строя речи осуществляется выделение, первоначально на практическом, неосознанном уровне, морфем и соотношение их с лексическим или грамматическим значением. На основании этого и возникают языковые обобщения: морфологические и синтаксические.

Только овладев определенными языковыми закономерностями, ребенок правильно моделирует собственные речевые высказывания. Не усвоение же закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения. Исследование грамматического строя речи детей с ЗПР (Н.Ю.Борякова, Г.Н.Рахмакова, Е.Ф.Соботович, А.И. Симонова, Л.В.Яссман) выявило у большого количества старших дошкольников значительное недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения.

1. Особенности словоизменения у детей с ЗПР. У многих детей с ЗПР младшего школьного возраста и особенно дошкольного возраста наблюдается смешение падежных форм (Е.Ф.Соботович, Е.В. Мальцева, Г.Н.Рахмакова, Н.Ю.Борякова). Так, например, дети часто смешивают окончание винительного, родительного и предложного падежей. Неправильные падежные окончания во многих случаях обусловлены не усвоением категории одушевленности и неодушевленности имен существительных, вследствие чего дети смешивают окончания именительного и винительного падежей («видел Стола» по аналогии «видел зайца»). Наблюдаются неправильные падежные окончания имен существительных в косвенных падежах множественного числа. Значение и формы различных падежей усваиваются неравномерно.

Длительное время наблюдаются ошибки в употреблении творительного падежа в различных значениях (замена именительным падежом), родительного падежа со значением материала, из которого сделан предмет (тетрадь сделана из бумаги).

Кроме смешанных падежных окончаний, отмечаются и атипичные грамматические формы (Стулы. Пальты. В лесе). Особенно большое количество ошибок отмечается в уподоблении предложно-падежных конструкций. По данным Е.В. Мальцевой, правильное использование предлогов детьми с ЗПР наблюдается в 49.3% предложений. Дети не употребляют сложные предлоги. При необходимости простых предлогов имеют места либо замены, либо пропуски. В предложно-падежных конструкциях часто обнаруживаются неправильные окончания существительного (У белки пушистый хвост). В речи детей с ЗПР имеет место и нарушение согласования существительного с прилагательным,

числительным, местоимением в роде (два белки, красная кресла, открыл свою пасть), падеже (Первое сентября дети идут в школу). Обнаруживаются ошибки в формах выражения временных отношений, в парадигмах спряжения глаголов. Выявляются нарушения вида - временных форм глаголов в структуре одного предложений (Они слушали, мама слушает, и видела, как они слушают).

2. Особенности словообразований у детей с ЗПР.

Формирование механизмов словообразования тесно связано с развитием морфологической системы языка, а также с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение синтаксиса. Этот процесс основывается на способности обобщать и дифференцировать языковые единицы. В связи с недоразвитием познавательной деятельности, в том числе процессов общения, сравнения дифференциации у детей с ЗПР обнаруживаются особенности процессов словообразования. Исследование словообразования (Е.В.Мальцева, Е.С.Слепович, Е.Ф.Соботович) показывают, что у детей с ЗПР процесс словообразования задерживается и затягивается во времени. Одним из характерных признаков уровня сформированности словообразования является детское "словотворчество". Оно возникает в тот период, когда ребенок начинает выделяться словообразовательные морфемы, обобщать их в соответствии со значениями, однако еще недостаточно дифференцирует с учетом норм языка. По мнению АМ, Шахнаровича. детское словотворчество возникает лишь на определенном этапе развития познавательной деятельности ребенка. В связи с этими фактами становится понятным более позднее начало детского словотворчества у детей с ЗПР. У этих детей отмечается и большая продолжительность этого периода.

По данным Р.Д.Тригера неологизмы, наблюдаются даже в речи учеников 4 класса с ЗПР. Исследование словообразования прилагательных от существительных, проведенное Е.С.Слепович на контингенте дошкольников с ЗПР, показало следующее: если нормально развивающиеся дети довольно часто образовывали прилагательные от существительных, то дети с ЗПР делали это гораздо реже, в единичных случаях. Это дети чаще всего образовывали от существительных не прилагательные, а другие существительные или другую форму того же слова. Таким образом, дети дошкольники с ЗПР заменяют словообразование словоизменением. У младших школьников с ЗПР появляется большое количество прилагательных - «неологизмов»: они часто воспроизводят неправильные словообразовательные варианты (лиса звериная, шапка шкурная). Е.С.Слепович отмечает ряд особенностей в употреблении «неологизмов» детьми с ЗПР. Одной из таких характерных особенностей является то, что в речи детей с ЗПР наблюдался, как правило, несколько словообразовательных вариантов (сад - садашный, садовый). В большинстве случаев дети с ЗПР не дифференцируют и в импрессивной речи правильный и неправильный словообразовательный вариант, т.е. неправильные формы определяют как правильные. Последний факт свидетельствует о несформированности «чувства языка» у детей с ЗПР. Нарушение словообразования у детей с ЗПР проявляются, особенно ярко на материале глаголов и прилагательных, с использованием приставок и суффиксов (медведевая. Медвединая берлога). Особенности синтаксической структуры предложения.

Исследования Н.Ю. Боряковой, Е.В.Мальцевой, Г.Н. Рахмаковой, Е.С.Слепович, Е.Ф. Соботович обнаружили у детей с ЗПР и нарушения

поверхностной структуры предложения, нарушения грамматического оформления предложений, которые проявляются как на уровне словосочетания (изменения согласования и управления), так и на уровне предложения.

По сравнению с нормой дети с ЗПР делают гораздо больше ошибок при воспроизведении меньшего речевого высказывания. Эти дети используют ограниченный набор синтаксических конструкций, преимущественно простых трехчленных конструкций (простые распространенные предложения с дополнением или обстоятельством места) При этом прямое дополнение употребляется чаще, чем косвенное, Обстоятельство места используется чаще, чем другие виды обстоятельств. Частыми ошибками были нарушения порядка слов в предложении: постановка сказуемого в конец предложения (девочка книгу убрала), постановка прилагательного в конец предложения (девочка платье надевает красное). Грамматическое оформление предложений характеризуется и большим количеством аграмматизмов морфологического характера

Поскольку степень задержки психического развития бывает различной, то в легких случаях помощь детям с ЗПР может быть оказана в условиях школы общего назначения. В случаях тяжелых форм ЗПР детям лучше всего обучаться в специальных учреждениях. Таким образом рассмотрев специальную литературу по проблеме речевого развития детей пришла к следующим выводам:

- 1) сновной причиной ЗПР являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природном, а также в раннем периодах его жизни. Задержка психического развития возникает и в результате ослабленной ЦНС инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы;
- 2) детям с ЗПР свойственны частые переходы от состояния активности к полной или частичной пассивности, смене рабочих и нерабочих настроений, что связано с нервно-психическим состоянием. Вместе с тем, иногда и внешние обстоятельства (сложные задания. Большой объём работы и др.) выводят ребёнка из равновесия, заставляют нервничать, волноваться;
- 3) характерной особенностью ЗПР является неравномерность формирования разных сторон психической деятельности ребенка.

Распределение внимания при выполнении задания неравномерное (у одних детей внимание теряется в начале задания, а у других к концу задания, и далее неуклонно снижается);

- 4) встречаются дети с ЗПР, которым свойственна нестойкость, периодичность в сосредоточении внимания. Для этой категории детей характерно снижение долговременной и кратковременной памяти, произвольного и непроизвольного запоминания, низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания (особенно при большой нагрузке); слабое развитие опосредованного запоминания, снижение при его осуществлении интеллектуальной активности;
- 5) в мыслительной деятельности детей с ЗПР большие затруднения возникают при выполнении заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление оказывается нарушенным в значительно меньшей степени. В наибольшей степени страдает наглядно-образное мышление. Их наглядно-образному мышлению присуща недостаточная подвижность образов-представлений;

б) часто наблюдается нарушение двигательных способностей: движения нескоординированы, неловки, неконтролируемы. Дети чрезмерно подвижны и импульсивны. У них нередко возникает чувство страха, тревоги, опасения. Психологические проявления, свойственные дошкольному возрасту, у детей с ЗПР неполноценны.

Калита Е.О.

ОСОБЕННОСТИ И ПРИЧИНЫ НЕАДЕКВАТНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Социальная адаптация (абилитация) умственно отсталых детей и подростков практически всегда определяется не только глубиной психического недоразвития, но и их особенностями поведения. Причём изменения поведения зачастую являются первыми признаками врождённого слабоумия.

По мнению М.С. Певзнер происхождение нарушенного поведения у разных детей с умственной отсталостью различно. При одной из форм олигофрении нарушение поведения определяется недоразвитием познавательной деятельности, при ней изменения поведения возникают только в той ситуации, которая олигофрену непонятна полностью. При другой форме олигофрении нарушения поведения тесно связаны с имеющимся грубым недоразвитием всей личности. Она также полагает, что у умственно отсталых детей из-за замедленного развития психики при формировании поведения усиливается роль влечений.

Большое значение в оформлении типа отклоняющегося поведения, особенно у легко умственно отсталых, придают социальной среде, внушению, угрозам, имитации поступков окружающих лиц, особенностям социальной адаптации умственно отсталого.

Побеги из дома (интерната) и бродяжничество.

Побеги из дома и интерната чаще, чем нормально развивающиеся, совершают интеллектуально неполноценные дети и подростки. Уходы их не обдуманы, не планируются и не готовятся, нередко совершаются под давлением сверстников и старших. Значительно чаще, чем нормальные дети, они ночуют в подвалах, на чердаках, на вокзалах. Они подвергают себя опасности, не способны себя обеспечить едой, без достаточных оснований доверяют незнакомым людям. Почувствовав полную свободу, они совершают кражи, занимаются попрошайничеством, употребляя алкогольные напитки, выкуривая десятки выброшенных недокуренных сигарет, приобщаясь к наркотикам и криминальным группировкам.

Основные причины побегов из дома:

- неблагополучная семья, когда родители или один из них злоупотребляя алкогольными напитками, постоянно проявляют агрессию по отношению к ребенку, избивая его и унижая его достоинство;
- ребенок испытывает психологический пресс как основной метод в воспитании ребенка. Испытывая постоянное давление со стороны взрослых, запрещающих им многое, подростки отвечают на это негативной реакцией - «реакцией протеста» и совершают «побеги из дома» в поисках свободы и независимости;
- побег вследствие сексуального насилия или домогательства;
- повышенная требовательность и строгость учителей;

- материально- неблагополучная семья, в которой ребенок чувствует себя «голодным и холодным»;
- побег вследствие совершения подростком правонарушения или преступления как попытка уйти от законного воздействия;
- побег вследствие поиска новых развлечений и впечатлений;
- побег вследствие безнадзорности;
- побег обусловленный умственной неполноценностью ребенка, легко попадающего под отрицательное влияние асоциальных лиц.

Агрессия.

Агрессия к родителям, воспитателям, сверстникам умственно отсталых детей, как правило, необычно жестока, нападения или драки совершаются без достаточного понимания опасных последствий наносимых повреждений. Наряду с физической агрессией отмечается и вербальная агрессия. Часто их агрессивное поведение – прямое повторение того, что дети сами испытывают от других людей. Упрочению этого поведения способствует негативный пример родителей, старших ребят в интернате или школе.

Стоит отметить, что проявление агрессивного поведения у подростков с нормальным интеллектом и у подростков с умственной отсталостью внешне сходны и однообразны. Генезис же этих проявлений у подростков с умственной отсталостью имеет свои особенности, которые определяются внешними факторами (семья, школа, отношения со сверстниками) и внутренними, то есть особенностями психики (недостаточность интеллекта, отсутствие или слабость борьбы мотивов, инертность психических процессов, внушаемость, аффекты, влечения, инстинкты и другие), характером поражения коры головного мозга и его нейродинамики. В цепочке взаимодействующих внешних факторов, приводящих к нарушенным поведенческим реакциям, большое значение имеет эмоционально-волевой. Регулятором поступков и деятельности являются сиюминутные желания, стремление к немедленному удовлетворению эгоистических потребностей.

Большое значение в проявлении агрессивного поведения имеют и такие внутренние факторы, как степень интеллектуальной недостаточности, психастенический синдром, уровень критичности, воспитанность подростка, темперамент, форма олигофрении. Эти внутренние факторы создают тот неблагоприятный фон, который делает умственно отсталого школьника особенно подверженным воздействию неблагоприятных факторов внешней среды. Особенно ярко агрессивное поведение как проявление неприспособленности ребенка к социальной среде проявляется в возрасте от 11 до 14 лет.

Основным проявлением агрессии у детей является желание ударить другого ребенка, обзвать его или забрать у него игрушку. Дети с агрессивным поведением часто провоцируют других детей на драки, а взрослых выводят из состояния душевного равновесия. Очень часто агрессивные дети «ершистые» и найти к ним подход трудно.

Агрессивные дети очень редко признают свои ошибки, отказываются соблюдать правила, они могут быть мстительными. Еще одним признаком наличия агрессии у ребенка являются вспышки гневной реакции на действия окружающих, которые ребенку не пришлись по нраву.

Аутоагрессия

Аутоагрессия возникает в ответ на обиды, наказания и другие конфликты со взрослыми или старшими детьми. Дети бьют себя по голове,

царапают лицо и тело, наносят на кожу порезы, рвут волосы. В дальнейшем эти действия повторяются при любых встретившихся трудностях. Аутоагрессия чаще наблюдается у девочек, чем у мальчиков.

Повышенная аффективная возбудимость.

Симптомами повышенной нервной возбудимости являются – нарушения движений глазных яблок, несимметричность мышц лица, плохая ориентация во времени и пространстве, неловкость и несобранность. Повышенная нервная возбудимость обычно развивается, если человек подвержен частым стрессам, недосыпу, раздражению и нервозности. Все это может выражаться в частых конфликтных ситуациях с окружающими людьми. Происходит складывание замкнутого круга: недосыпание – раздражение – нервные стрессы – бессонница. Встречается у 11,8% всех детей с умственной отсталостью, обычно сочетается с проявлениями общей психомоторной расторможенности. Часто возникающие по незначительному поводу или без видимой причины вспышки аффекта проявляются разрушительными действиями, грубостью, необдуманными поступками. Аффективные разряды у детей нередко предшествуют их агрессивности. Обычно с возрастом число ребят с этим нарушением поведения не увеличивается.

Грубость.

Грубость, как правило возникающая на фоне аффективной неустойчивости, раздражительности, выражается в дерзких оскорбительных и иногда нецензурных ответах старшим на их справедливые замечания или просьбы. Нередко это стереотипные примитивные штампы, часто повторяемых ругательств, которые выкрикиваются каждый раз в состоянии раздражения, разочарования. Чаще проявляют грубость старшие дети и подростки.

Недисциплинированность.

Недисциплинированность проявляется либо непослушанием, упрямством, либо постоянным отказом от выполнения любых поручений, просьб и нежеланием обслуживать себя.

Отказ от обучения.

Первоначально детьми не выполняются домашние, школьные задания, затем появляется тенденция избегать под благовидными предлогами посещения уроков, а в дальнейшем и полное игнорирование школьных занятий. В старшем возрасте такое поведение распространено больше. Среди детей, отказывающихся от посещения школы, преобладают мальчики.

Параустическое поведение.

Параустическое поведение - своеобразное стойкое дивантное поведение. Характерная особенность этого состояния - снижение активности, отсутствие побуждений даже к элементарным видам деятельности, выраженная интравертированность, формальное общение с окружающими лицами, общая или избирательная потеря контактов (преимущественно речевых) пассивный протест (негативизм), сопровождающийся гримасами. Ограничение представлений, недостаточность чувственной насыщенности. Отсутствие эмоциональных реакций при общении с окружающими сочетается с эпизодически возникающим состоянием двигательного возбуждения, развязным и дурашливым поведением. Развивается это состояние у умственно отсталых детей, имеющих эмоциональную и коммуникативную недостаточность.

Этот синдром снижает возможности приобретения знаний, увеличивает интеллектуальную и речевую недостаточность

Дисфорическое расстройство поведения.

Дисфорическое расстройство поведения характеризуется почти постоянным эмоциональным напряжением с нарастающей раздражительностью, тревожным беспокойством, капризной плаксивостью или хмурым недовольством. Замечания, несогласия, требования взрослых или конфликты с детьми могут привести к разрядке накапливающегося напряжения в форме бурных аффективных вспышек с разрушительными действиями или агрессией.

Неустойчивое расстройство поведения.

Неустойчивое расстройство поведения отличается отсутствием устойчивых мотивов поведения, повышенной внушаемостью, выраженной зависимостью настроения от внешних влияний. Отсутствие самостоятельности и инициативы, повышенная внушаемость приводят, как правило, к антиобщественным формам поведения: бродяжничеству, алкоголизации, воровству, раннему началу половой жизни, возникающим главным образом по механизму имитации.

Патологически измененные влечения.

- игромания
- алкоголизм
- токсикомания и т.д.

Патологически измененные влечения обнаруживаются у 21,3% выпускников вспомогательной школы. В популяции умственно отсталых детей наиболее часто выявляются агрессивные садистические проявления (1,3%). Другие патологически измененные влечения, kleptomания и пиромания, встречаются реже.

Воровство.

Воровство у мальчиков отмечается в два раза чаще, чем у девочек. С возрастом количество детей, берущих чужие вещи, возрастает вдвое. Меняется и характер краж. Старшие воруют более ценные вещи и делают это нередко совместно с другими. Умственно отсталые дети первоначально выполняют пассивную роль, поддаваясь уговорам старших. В дальнейшем некоторые подростки сами пытаются «организовать» младших на ограбление киосков, пустующих дач или других объектов. Как правило, в процессе любого воровства или грабежа умственно отсталые берут малоценные безделушки, а не дорогостоящие вещи. Они не могут распорядиться попавшими в их руки вещами, бросают, выменивают с убытком или отдают случайным людям.

Активное, не соответствующее возрасту сексуальное поведение.

Подростковый возраст характеризуется выраженными изменениями в психофизическом развитии ребенка. Физические изменения характеризуются резким «рывком роста» и бурным формированием внутренних половых органов и наружных гениталий.

Реакция «рывок роста» наблюдается у девочек в возрасте 11-12 лет, у мальчиков в 13-15 лет и обусловлена усиленной продукцией половых гормонов. Именно нарастающая выработка гормонов в период полового созревания и способствует пробуждению сексуальных ощущений, как у мальчиков, так и у девочек.

Активное, не соответствующее возрасту, сексуальное поведение наблюдается у умственно отсталых девочек в полтора раза чаще, чем у мальчиков. Сексуальная активность у девочек начинается раньше, чем у

мальчиков. Девочек младшего школьного возраста с сексуальным распушенным поведением поступает в психиатрическую больницу в три раза больше, чем мальчиков. Это девочки, мастурбирующие, обнажающиеся, стремящиеся к лицам противоположного пола в состоянии сексуального возбуждения, рассказывающие о своем сексуальном опыте или забирающиеся в постели к другим девочкам. В подавляющем большинстве случаев они сами в прошлом подвергались соvrращению. Преходящий подростковый гомосексуализм обычно обуславливается ситуацией. Часто он проявляется в закрытых учебных заведениях. У младших подростков эта девиация может обуславливаться соvrращением, развращением, подражанием и принуждением. Эта девиация чаще обнаруживается у подростков мужского пола, чем у женского. Возможность возникновения преходящего гомосексуализма объясняется недостаточной зрелостью полового влечения. При преждевременном половом развитии в одних случаях возникают аффективные расстройства, в других – нарушения поведения (претензиозность, вспыльчивость, агрессивность), расстройство сексуального влечения.

При задержанном половом развитии может появиться медлительность, несобранность, неуклюжесть, неуверенность, вялость, импульсивность и трудности приспособления к новой ситуации. В связи с нередко возникающими трудностями в усвоении учебного материала и требованиями педагогов могут возникнуть отказы от учебы, протесты, агрессия.

Наличие последствий ранней сексуальной активности подростка приводит к психологическому « надрыву» всех сторон его личности, развитию различных видов функциональных расстройств в центральной нервной системе.

Суицидальные попытки.

Одной из главных причин суицидального поведения называют школьные конфликты. В состоянии аффекта подросток крайне импульсивен и агрессивен, зачастую он может принять сиюминутное решение как выход из конфликтной ситуации.

Основные предпосылки, ведущие к возникновению суицида:

1. Социальная апатия.

Незаинтересованность общества в личности, в свою очередь, ведет к разочарованию личности в обществе. Личность чувствует себя ненужной и невостребованной.

2. Снижение ценности человеческой жизни.

Естественно, что, чем больше альтруизма в обществе, тем более востребованным чувствует себя человек, но, если уровень его субъективной самооценки выше того, что может предложить ему социум, появляется желание сменить его (социум), но за неимением такой возможности остается выход в аддукцию (саморазрушение).

3. Отсутствие духовного смысла существования и перспектив стимулирования

творческой и витальной активности.

Злоупотребление алкоголем и суицидальное поведение имеют общий источник - невостребованность личностных потенций человека, ощущение собственной несостоятельности, ненужности.

Основные мотивы суицидального поведения у подростков: суицидальная попытка как способ попросить помощи (получить внимание, любовь);

переживание обиды, одиночества, непонимания;
любовные неудачи, неразделенные чувства или ревность;
чувство мести, злобы, протеста;
подражание героям книг, фильмов, эстрадным кумирам;
страх наказания;
избежание трудных ситуаций;

Некоторые подростки считают самоубийство проявлением мужества и силы духа, на самом деле это слабость, примитивность мышления (незнание как отреагировать на проблему).

Мотивом самоубийства у подростков чаще всего является протест, желание отомстить за нелюбовь и призыв к помощи.

Рассмотренные расстройства поведения и личности у умственно отсталых детей помогут педагогам в их повседневной деятельности. С целью предупреждения антиправовых действий и асоциальных поступков лиц с умственной отсталостью легкой степени, а также для своевременного проведения медицинских мероприятий и психолого-педагогической коррекции, специалистам при общении с такими детьми и подростками необходимо обращать внимание на их личностные особенности и особенности их поведения.

Список использованной литературы

1. Амасьянц Р.А. Интеллектуальные нарушения / Р.А.Амасьянц, Э.А.Амасьянц. - М. : Академия. 2004. - 278 с.
2. Гурьева В.А. Систематика психогенно-травматизирующих факторов / В.А.Гурьева. - М. : Просвещение, 2001. - 190 с.
3. Исаев Д.Н. К систематике психопатоподобных расстройств у детей и подростков с общим психическим недоразвитием / Д.Н.Исаев, Б.Е.Микиртумов. - М. : Просвещение, 1978. - 490 с.
4. Кебриков О.В. Клиническая динамика психопатий и неврозов. Актовая речь / О.В.Кебриков. - М. : Просвещение, 1962. -- 162 с.
5. Певзнер М.С. Дети олигофрены / М.С.Певзнер. - М. : Академия, 1999. - 843 с.

Кондруцкая С.В.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Анализ теоретических и экспериментально-практических исследований показывает, что эмоциональное различие умственно отсталых школьников рассматривается в числе наиболее актуальных вопросов коррекционной психологии и педагогики. Преодоление эмоционального недоразвития, свойственного учащимся школы VIII вида, является важным условием их адаптации в обществе и требует глубокого изучения особенностей их эмоциональной сферы. Только на этой основе возможна разработка эффективной коррекционной программы и качественная подготовка таких школьников к жизни.

Специальными задачами школы, помимо обычных задач по развитию и социализации обучающихся, является коррекция нарушения развития личности детей, преодоление негативного отношения к учебной, трудовой и

позитивной деятельности, повышение самооценки и гармонизации внутреннего мира воспитанника.

Исходя из содержания учебного материала и индивидуальных возможностей, ставятся дифференцированные задачи для ученика. На дифференцированной основе планируется и диагностика знаний. Наличие обязательной и дополнительной частей в контрольных и самостоятельных работах с условием усложнения задания сути коррекционного обучения, позволяет учитывать возможности ребенка, создает ситуацию успеха и психологической комфортности. Для этих целей я применяю информационные карты урока с необходимым материалом, опорные конспекты, карточки-задания, тесты разного уровня.

Обучение, индивидуальные коррекционные занятия, внеклассная предметная лично значимая деятельность, организованная в атмосфере доверительного взаимодействия, индивидуализация приемов работы с ребенком образует систему коррекционно-развивающего воздействия, обеспечивающую социализацию проблемных детей и подростков.

Основная задача в моей педагогической деятельности – это создание целостной индивидуально-дифференцированной реабилитационной системы, основанной на междисциплинарном, медико-психологическом и педагогическом подходе направленном на устранение дезадаптивных расстройств школьников и подготовку их будущей независимой жизни. В ежедневной работе я стараюсь реализовывать следующие функции:

- Воспитательная – закрепить положительные качества личности воспитанников;
- Компенсаторная – нахождение области оптимальной реализации возможностей учащихся;
- Стимулирующая – активизация мотивационного ресурса учащегося, значимости социально-одобряемой деятельности, формирование заинтересованного отношения к учению;
- Корректирующая – работа по преодолению негативных, вызывающих дезадаптацию качеств личности подростка;
- Регулирующая – стимуляция процессов самопознания, соморегуляция и самокоррекция.

На первом этапе адаптации воспитанников в условиях нашей школы приоритетными являются коррекция и развитие эмоциональной сферы, так как решение задач социализации во многом зависит от умения жить в обществе. Подтверждением правильности этого подхода является мысль известного психолога Р. Штайнера: «Прежде всего ребенка надо готовить к тому, чтобы он присоединился к людям».

Необходимость знаний учителем особенностей личности каждого ребенка становится нормативом, также как и владение индивидуальными приемами в обучении и воспитании, в организации лично значимой деятельности – ведущей в становлении и развитии ребенка. Создание условий для возникновения у воспитанников потребности в самопознании становится обязательной целью всех учебных и внеклассных мероприятий. Таким образом, коррекционная педагогика определяется как область научного знания, разрабатывающая и реализующая в образовательной практике систему условий, предусматривающей диагностику, профилактику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации детей, в том числе инвалидов, трудностей в их обучении и освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей. Для обеспечения восстановления физического,

психологического, морального и духовного здоровья воспитанника актуальной задачей реабилитационной педагогики является разработка эффективных методов педагогической терапии и коррекции, компенсации, игротерапии и конечно индивидуального подхода с учетом уровня интеллекта.

Реабилитационная педагогика, направленная на защиту воспитанников от разных стрессовых факторов, оказанию помощи в кризисных ситуациях, поисках смысла жизни, в эффективной адаптации к социально-экономическим и политическим условиям.

В гуманистической интерпретации цель специального образования состоит в том, чтобы сделать полноценным и достойным существование человека с ограниченными возможностями. «Признание потребности каждого человека в воспитании, в том, чтобы быть включенным в сообщество людей, вправе на человеческое участие – вот нормативная база воспитания умственно отсталого ребенка». (Шпек. О. 2003год)

Во-вторых, обращает на себя внимание усиление динамизма социальных процессов, способствующих нарастанию роли социального воспитания, смысл которого состоит в том, чтобы помочь ребенку с отклонениями в развитии не только в социальном ориентировании, но и в приобретении способности функционирования социального. Личность становления ребенка требует включение в его процесс приобретение социального опыта. Экономические и социальные преобразования, происходящие во всех сферах жизни нашего общества, актуализировали вопросы изучения механизма социализации детей с нарушениями в развитии и анализа влияния на них меняющихся социальных условий. Это требует организации в практике новых моделей воспитания, обучения.

В-третьих, на современном этапе интеграция выражается в многообразных формах – это совместное обучение детей с недостатками в развитии и здоровых сверстников, а также совместное обучение детей с различными нарушениями в развитии, например дети с нарушениями слуха, дети с нарушениями речи или дети с задержкой психического развития; полная или частичная интеграция лиц с отклонениями в развитии в ходе профессионального обучения. В своей книге О. Шпек не раз обращается к вопросу интеграции умственно отсталых детей и при этом отмечает, что возникают новые вопросы. «Сюда, например, относится вопрос о том, что может наука и где лежат ее границы? Наука пытается внести ясность в действительность, чтобы лучше ее осваивать. Но как нужно рассматривать и оценивать действительность, например воспитание в совокупности его усилий и проблем, семейных и общественных условий? Как, например, можно прийти к всесторонней «объективной» ясности в том, действительно ли совместное обучение умственно отсталых детей и обычных является лучшим? От каких условий в целом зависит лучшее развитие? Что вообще является «лучшим». Кто может и должен об этом судить?» (2003 год)

Проблема развития и воспитания детей с нарушением интеллекта в условиях интегрированного обучения многоаспектна. Интеграция в образовательном процессе понимается как процесс сближения, соединения образовательных и воспитательных задач в единое целое. Организация интегрированного процесса обучения направлена на поиск эффективных путей педагогического воздействия, на формирование новых технологий, методов воспитания. Следует признать, что именно на уровне интегрированного обучения происходит сближение, как содержательной, так и функциональной сторон процесса обучения в любом типе учреждения.

Оценивая результаты деятельности данной модели в настоящее время, на мой взгляд, полную интеграцию следует рассматривать только в плане перспективы. Проблема организации единой психолого-педагогической помощи детям с нарушениями интеллектуального развития, создание условий для их развития давно волнует профессионалов-практиков, родителей, общество. Таким образом, реализация интеграционного подхода к изучению, обучению и воспитанию детей с отклонениями в развитии осуществляется на стыке психологии, медицины и педагогики, социальных служб.

Задача специалистов – содействовать родителям в освоении науки воспитания и обучения. Родители должны осознать, что они являются важными участниками всей системы коррекционно-педагогической помощи, прокладывающей путь к социализации детей, имеющих нарушения интеллектуального развития. Эффективность коррекционной работы в целом зависит от согласованных и взаимосвязанных действий родителей и всех участников коррекционно-интегративно-педагогического процесса, каждый из которых вносит свою важную лепту в развитие ребенка.

Для умственно отсталых детей, как известно, характерен общий основной недостаток — нарушение сложных форм познавательной деятельности (причем имеет место неравномерное нарушение). Эмоционально-волевая сфера в ряде случаев нарушена, но есть и такие дети, у которых она относительно охранна.

Умственно отсталый ребенок, как и всякий ребенок, растет и развивается, но развитие его замедляется с самого начала и идет на дефектной основе, что порождает трудности вхождения в социальную среду, рассчитанную на нормально развивающихся детей.

Обучение во вспомогательной школе имеет решающее значение для развития умственно отсталых детей и их реабилитации в обществе. Установлено, что наибольший эффект в их развитии достигается в тех случаях, когда в обучении осуществляется принцип коррекции, т.е. исправление присущих этим детям недостатков.

Только то обучение хорошо, которое стимулирует развитие, «ведет его за собой», а не служит просто обогащению ребенка новыми сведениями, легко входящими в его сознание. (Л.С. Выготский, 1985)

Таким образом, принцип коррекции заключается в исправлении недостатков психофизического развития умственно отсталых детей в процессе обучения путем использования специальных методических приемов. В результате применения коррекционных приемов обучения одни недостатки у учащихся преодолеваются, другие ослабевают, благодаря чему школьники быстрее продвигаются в своем развитии. Чем больше умственно отсталый ребенок продвигается в развитии, тем успешнее он будет овладевать учебным материалом, т.е. развитие учащихся и обучение их на основе принципа коррекции - это два взаимосвязанных процесса.

Исправление недостатков развития у учащихся вспомогательных школ происходит медленно и неравномерно - поэтому учителю обычно бывает трудно заметить сдвиги в развитии мыслительных процессов у учащихся, в формировании волевых и других качествах личности. Он хорошо знает, как каждый ученик усвоил тот или иной учебный материал, но этого недостаточно для характеристики уровня его продвижения в развитии.

Одним из показателей успешности коррекционной работы может служить уровень самостоятельности учащихся при выполнении новых учебных и трудовых заданий.

Из психологических исследований известно, что самостоятельность школьников зависит от уровня сформированности у них обобщенных учебных и трудовых умений. Поэтому осуществление принципа коррекции в обучении заключается в формировании у учащихся этих умений, т.е. умений самостоятельно ориентироваться в требованиях к выполнению заданий, анализировать условия и планировать свою деятельность, привлекая для этого имеющиеся знания и опыт, делать выводы о качестве выполненной работы. Учебные и трудовые умения формируются на основе конкретных умений по каждому учебному предмету и путем систематической целенаправленной работы с применением специфических для каждого предмета методических приемов.

Коррекции подлежат не только недостатки психофизического развития, общие для всех умственно отсталых школьников, но и недостатки, характерные для тех или иных учеников (индивидуальная коррекция). Индивидуальная коррекция обусловлена тем, что основной дефект у умственно отсталых детей проявляется неодинаково и, кроме основного, есть сопутствующие дефекты разной степени. В обучении это наблюдается в значительных различиях в уровне овладения знаниями, умениями и навыками разными учениками и в неравномерном продвижении их в умственном и физическом развитии.

Для осуществления индивидуальной коррекции необходимо выявление затруднений, испытываемых учениками в обучении различным предметам и установление причин этих затруднений. На основе этого разрабатываются меры индивидуальной коррекции.

Общая и индивидуальная коррекция осуществляется практически на одном и том же учебном материале и почти в одно и то же время. Общая коррекционная работа проводится обычно фронтально, индивидуальная коррекция - с отдельными учениками или с небольшой группой. В классе может быть несколько учеников, требующих разных мер индивидуальной коррекции. При фронтальной работе целесообразно проводить индивидуальную коррекцию попеременно, фиксируя внимание или дополнительно работая то с одним, то с другим учеником.

Коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы заключается в формировании у учащихся волевых качеств личности, в воспитании эмоций, в том числе эмоционально-волевых компонентов поведения, что отражается и в учебе, и в труде, и в отношении к своим товарищам, учителям.

Социально-экономическая подготовка умственно отсталых школьников особенно актуальна в условиях современного общества, так как они относятся к этим слоям и группам населения, которым нелегко найти место в реформируемой экономике из-за слабой конкурентоспособности на рынке труда. Это значит, что им придется сталкиваться и справляться с более жесткими экономическими условиями, чем людям с полноценным интеллектом.

Наиболее распространенными во вспомогательной школе являются комбинированные уроки, включающие в себя все звенья учебного процесса: формирование, закрепление, применение знаний и умений, проверку усвоения.

Контрольно-обобщительные уроки, предполагающие проверку и систематизацию сформированных знаний и умений, проводят по

необходимости. Подбор материалов для уроков и оценка знаний воспитанников проводится с учетом их разных возможностей. Для оценки этих возможностей я выделяю III уровня. Характеристика уровней:

I уровень – учащиеся усваивают весь программный материал.

II уровень – программный материал остается тем же, но предусматривается оказание индивидуальной помощи на уроке.

III уровень – задания по всем темам носят индивидуальный характер; учащиеся теоретические и практические задания выполняют с помощью учителя.

В настоящее время наиболее актуальна проблема разработки путей эффективного использования наглядных пособий для формирования знаний, умений и навыков учащихся по программному материалу. Опытным путем было доказано, что усвоение учебного материала в процессе трудового обучения воспитанников с нарушениями интеллекта будет эффективнее при целенаправленном и дифференцированном подборе и использовании наглядности. Учитывая психофизические особенности воспитанников, некоторым школьникам помимо общих пособий для фронтальной работы предоставлялись и индивидуальные. Особая роль в эксперименте отводилась изучению творческих возможностей воспитанников на основе анализа деятельности в подготовке дополнительной информации к уроку.

Определение уровня сформированности знаний и умений у воспитанников с нарушениями интеллекта при использовании общих и индивидуальных наглядных средств происходило в ходе выполнения серии заданий: описание впервые увиденного наглядного материала, пересказ содержания наглядных средств, умение выделить главный и второстепенный материал в наглядном пособии, способность анализировать полученную информацию из наглядных пособий. В результате накопленного опыта было выявлено, что целенаправленная и дифференцированно организованная работа с наглядностью способствует формированию чувственного и осмысленного восприятия, активизации речи, умений понимать словесную инструкцию и соотносить ее с собственной деятельностью, развитию познавательности и точности трудовых операций, цветовой чувствительности и активности на занятиях во внеурочное время в целях творческой дополнительной подготовки воспитанников с нарушениями интеллекта.

Список использованной литературы

1. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика / А.В.Гордеева. – М. : Учебное пособие, 2005. - 178 с.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н.Исаев. – Санкт-Петербург, 2003. - 385 с.
3. Пузанова Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / Б.П.Пузанов. – М. : Учебное пособие, 2003. - 149 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Временные представления каждого человека являются, по своей сути, одним из главных феноменов ориентирования в окружающем мире. В этот поток событий каждый день, с непрерывной скоростью, вписываются всё новые и новые ручейки, порожденные деятельностью человека, общением с другими людьми, изменениями в собственном психическом и физическом состояниях. В какой бы среде человек не находился, каким бы видом деятельности не занимался, для него жизненно необходимым является правильное отражение изменений, происходящих в пространстве и времени. Поэтому в каждый отдельный момент его сознание направляется на те предметы и явления, которые являются для него наиболее важными и значительными.

Недостаточная разработанность проблемы изучения представлений о времени у младших школьников с нарушением интеллекта, необходимость совершенствования и дополнения методики работы по формированию временных представлений у детей данной категории определяют актуальность данной проблемы.

Исходя из теоретических данных, временные представления не являются психическим процессом и не относятся к свойствам личности. Оно не имеет собственного содержания и всегда существует как проявление функционирования других психических процессов - восприятия, памяти, мышления. Временные представления являются следствием успешного протекания остальных психических процессов.[1]

Процесс восприятия и отражения времени у детей образуется с большим трудом и характеризуется крайней неустойчивостью.

Восприятие детьми тягучести, текучести времени, его необратимости, и периодичности весьма затруднено из-за отсутствия наглядных форм. Сложно для детей и понимание смысла слов, обозначающих временные отношения в силу их относительного характера.

Начиная с дошкольного возраста, ребенок относительно точно может определить небольшие промежутки времени, содержание которых имеет определенное представление исходя из личного опыта. Жизнь каждого ребенка начинается с определенного режима, которому приучают, как дома, так и в детском саду, либо же в школе. Ребенок уверенно сможет различать утро ("Нужно завтракать") или вечер. Он различает день ("Обед") или ночь ("Сон"). Но дети с умственной отсталостью испытывают трудности в давно прошедших событиях. Им сложно представить себе его длительность, его значение и разместить в последовательном порядке давно минувшие события. У младших школьников есть лишь знание настоящего и смутное представление о прошлом времени: " Это было давно". В исследованиях (М.Г. Аббасов, М.В. Воронина, М.Н. Перова, И.И. Финкельштейн, В.В. Эк и др.) отмечается, что у детей с нарушением интеллекта с трудом формируются представления об отдаленности событий. Им трудно представить отрезки времени, удаленные от нас не только на сотни и тысячи, но даже десятки лет. У них отмечается тенденция приближать прошлое: героев далеких исторических событий они считают героями недавнего прошлого. Школьники рассматриваемой категории с трудом

устанавливают связи между фактами, явлениями, событиями, происходившими в различные эпохи, их временные представления долго остаются на примитивно-наглядной стадии. Для учащихся большие трудности представляет соотношение года, в котором произошло событие, с веком.[4]

Также проблемными являются и сведения о днях недели и о частях суток у учащихся специальной школы VIII вида, они, как правило, нечеткие и разрозненные. Дети обычно путают названия дней недели, могут определить часть суток, по видам своей повседневной деятельности, которые постоянно повторяются в определенное время суток (в школу идти утром) и ориентируясь на степень освещенности неба, не учитывая положения солнца.[3]

Необходимо отметить, что одним из самых важных условий продуктивности учебной деятельности умственно отсталых младших школьников является правильная ориентировка в текущем времени. Формирование понятий у ребенка с интеллектуальной недостаточностью является необходимой и важной предпосылкой развития причинно-следственного и теоретического мышления, а также обеспечивает познавательную деятельность в целом.

Учащиеся коррекционной школы не имеют представлений о единицах измерения времени, а именно, их конкретной наполняемости. Младшие школьники 1-2 классов на вопрос: «Что можно сделать за ту или иную единицу времени (секунду, минуту, час, сутки)?» - дают неопределенные ответы, например, такие: «За секунду — спать, играть; за минуту — играть, уроки учить; за час — играть, писать». Ближе к старшим классам, дети более конкретизируют события, однако конкретизация еще не гарантирует правильность представлений о времени: «За секунду - решить 5 примеров, пропеть песенку; за минуту — сделать письменные уроки, вымыть пол» и т. д. Чем крупнее единица измерения времени, тем труднее ребенку ее конкретизировать.

Различные эксперименты психологов, таких как М.Н. Перова, И.И. Финкельштейн, В.В. Эк и др.), доказывают, что темп восприятий у умственно отсталых детей замедлен.[5]

Замедленность темпа восприятий сочетается со значительным сужением объема воспринимаемого материала (дети с интеллектуальной недостаточностью замечают значительно меньше предметов, попадающих в их поле зрения, чем их нормально развивающиеся сверстники).

Глядя на какой-нибудь предмет у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью не возникает желания рассмотреть его в деталях, разобраться в свойствах, что вызывает значительные трудности в обучении детей. Следовательно, что эти дети плохо ориентируются в окружающей обстановке.

Следует отметить еще ряд особенностей, свойственных детям с нарушением интеллекта при усвоении временных понятий:

- 7) замена общих понятий - частными, абстрактных - конкретными;
- 8) фрагментарность усвоения понятий;
- 9) вульгаризация усвоения временных понятий [1].

Как показывают данные исследований, единичное соотношение мер времени также усваивается детьми с нарушением интеллекта с большим трудом. Они считают, что в году 120 дней, в месяце 37 дней, в часе 100 минут, час меньше минуты, месяц больше года. Негативное влияние на качество усвоения данной темы оказывает склонность детей к буквальному переносу знаний без осознания условий. Так, усвоение ими закономерностей

построения десятичной системы счисления приводит к прямому переносу ее свойств на соотношение между единицами измерения времени, принимая, что в году 1000 дней, в часе 100 минут, в минуте 10 секунд. Отсюда ошибки при выражении крупных единиц измерения времени - мелкими (360 мин = 3 ч 60 мин), при выполнении действий с числами, записанными с употреблением как крупных, так и более мелких единиц измерения времени (2 ч 30 мин - 1 ч 40 мин = 90 мин) [2].

Проявление несформированности ориентировки во времени у детей оказываются различными. У одних выделяется слишком большой интервал между получением задания и началом его выполнения. У других - замедлен сам темп деятельности. Третьи - постоянно отвлекаются от своей задачи в ходе ее выполнения.

Таким образом, планирование деятельности учащихся с нарушением интеллекта во времени характеризуется большими трудностями, в том числе связанными с недостаточным учетом длительности этапов, последовательности, темпа движений.

Список использованной литературы

1. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / Под редакцией Г.М.Дульнева. – М. : Педагогика, 1971. - 290 с.
2. Методика преподавания математики / Под редакцией Е.С.Ляпина.- Ленинград-Москва, 1952. - 39 с.
3. Эк В. В. Умение учащихся вспомогательной школы пользоваться часами / В.В.Эк, Т.А. Гордеева // Дефектология. – 1986. - № 1.
4. Финкельштейн И.И. Представления и понятия о времени у детей - олигофренов / И.И.Финкельштейн // Изучение познавательной деятельности умственно отсталых учащихся. - М. : Известия АПН РСФСР, 1961. - 166 с.
5. Финкельштейн И.Н. Представления и понятия о времени у детей-олигофренов / И.Н.Финкельштейн. - М. : Просвещение, 1998. - 294 с.

Субботина И.В.

ФОРМИРОВАНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В настоящее время определены основные пути и направления работы с умственно отсталыми школьниками. В этой коррекционно-педагогической системе важная роль принадлежит формированию математических представлений. Число является одним из основных математических понятий, с которого начинается вхождение ребенка в математику. И это вхождение ребенка в мир числа необходимо осуществлять уже в дошкольном возрасте при условии целенаправленного обучения.

Овладение математическими представлениями является эффективным средством коррекции недостатков умственного развития школьников, поскольку процессы счета, сравнения и преобразования множеств предполагают осуществление целенаправленных интеллектуальных действий. В процессе обучения математики дети должны, прежде всего, овладеть определенным уровнем счетно-вычислительной деятельности, предусмотренным учебной программой. В процессе формирования вычислительных навыков у учащихся вспомогательной школы ведущая роль отводится обучению

арифметическим действиям. Обучение арифметическим действиям школьников с нарушением интеллекта имеет ряд особенностей, связанных со спецификой их развития. Особенно актуальны эти вопросы в младших классах, где закладываются основные математические понятия. [3]

В повседневной жизни, в быту и в играх ребенок достаточно рано начинает встречаться с такими ситуациями, которые требуют применения, хотя и элементарного, но все же математического решения (приготовить угощение для друзей, накрыть стол для кукол, разделить конфеты поровну и т.д.), знания таких отношений, как «много», «мало», «больше», «меньше», «поровну», умения определить количество предметов во множестве, а также выбрать соответствующее количество элементов из множества.

Обучение математике во вспомогательной школе начинается с пропедевтического периода, необходимость которого диктуется чрезвычайной неоднородностью состава учащихся 1-го класса, как по их психофизическим данным, так и по подготовленности к обучению. Задачей пропедевтического периода является подготовка учащихся с проблемами в интеллектуальном развитии к изучению систематического курса математики. Сюда входят такие разделы, как:

- формирование представлений и понятий о признаках величины предметов;
- различения предметов по тяжести;
- развитие пространственных, количественных представлений и понятий;
- формирование понятий о множестве.

Проблеме обучения элементарному курсу математики учащихся вспомогательной школы посвящен ряд исследования отечественных авторов. В частности, вопросом формирования количественных представлений в пропедевтический период занимались Л.Б.Баряева, Н.Д.Богановская, Н.Ф.Вапняр, А.В.Зарин, А.В, М.Н.Корнева, Г.М.Леушина, Н.И.Непомнящая, М.Н. Перова, И.В.Чумакова и др.

В связи с важностью проблемы формирования понятия числа у школьников ей уделяли внимание как психологи (П. Я. Гальперин, В.В.Давыдов, Г. А. Корнеева, Ж. Пиаже и др.) так и педагоги (Ф. И. Блехер, В. В. Глаголева, В.В.Данилова, А.М. Леушина и т.д.) Психологи изучали природу понятия числа, условия его формирования у детей, педагоги разрабатывали содержание и методику формирования данного понятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Усвоение понятия числа возможно при наличии у ученика определенного уровня развития мыслительных операций:

- анализа;
- синтеза;
- абстрагирования;
- обобщения;
- сравнения;
- классификации.

Своеобразие мыслительной деятельности, недостатки генетически более поздней словесно-логической формы мышления обуславливают неизбежное возникновение трудностей в процессе формирования у умственно отсталых учеников абстрактных математических понятий и закономерностей.

Трудности умственно отсталых учащихся обуславливаются косностью и тугоподвижностью процессов мышления, связанных с инертностью нервных процессов.

Косность и тугоподвижность мышления выражается в «застревании» на принятом способе решения примеров, задач, практических действий, затрудненностью переключения с одной умственной операции на другую, в стереотипности ответов, в «буквальном переносе» имеющихся знаний без учета ситуации, без изменений этих знаний в соответствии с новыми условиями.

Таким образом, процесс формирования математических знаний, умений и навыков у детей с нарушенным интеллектом требует специально организованного подхода.

Главными особенностями программ по математике вспомогательной школы являются концентрическое расположение программного материала, пролонгированность и наличие пропедевтического периода.

Список использованной литературы

1. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах / Под ред. М.И. Моро, А.М.Пышкало. – М. : Педагогика, 1977. – 247 с.
2. Антропов А. П. Методика и технология обучения математике школьников с недоразвитием интеллекта / А.П.Антропов. – СПб., 2001. – 236 с.
3. Баряева Л.Б. Обучение решению арифметических задач дошкольников с нарушением умственного развития / Л.Б.Баряева // Дефектология. 1990. - № 2. – С. 66-70.

Фролова Е.А.

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В условиях перехода к всеобщему среднему образованию возрастает необходимость разработки специальных приемов коррекционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нормативно-правовой основой получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является Конвенции о правах ребенка, Закон Российской Федерации «Об образовании» и другие международные и государственные документы.

Обучение детей с задержкой психического развития (ЗПР) чрезвычайно затруднено из-за смешанного, осложненного характера их дефекта, в котором задержка развития высших корковых функций часто сочетается с эмоционально-волевыми расстройствами, нарушениями деятельности, двигательной и речевой недостаточностью.

У детей с задержкой психического развития поражение происходит когда развитие мозга не закончено, что приводит к нарушениям последующих этапов созревания мозга, к своеобразной постнатальной дизонтогении. Это составляет основу аномалии психического развития данной категории детей, определяет характерную возрастную динамику и неравномерность психического, двигательного и речевого развития. Таким образом, выраженность диспропорций и неравномерно нарушенный темп развития являются главными особенностями познавательной деятельности и нередко всей личности ребенка.

Проблемы изучения детей с задержкой психического развития поднимались в работах Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой и др.

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящихся в условиях социальной депривации [6].

Структурно-функциональный анализ данного отклонения показывает, что при ЗПР могут быть первично нарушены как отдельные структуры мозга, так и их основные функции в различных сочетаниях. При этом глубина повреждений и степень незрелости может быть различной. Именно этим и определяется многообразие психических проявлений, встречающееся у детей с ЗПР. Разнообразные вторичные наслоения еще более усиливают внутригрупповую дисперсию в рамках данной категории [5].

Одним из основных нарушений познавательного развития у детей с задержкой психического развития является нарушения мышления. У данной категории детей нарушены все виды мышления, в особенности словесно-логическое.

С.Л. Рубинштейн определяет мышление как «опосредованное - основанное на раскрытии связей, отношений - и обобщенное познание объективной реальности». «Мышление - это, по существу своему, познание, приводящее к решению встающих перед человеком проблем или задач» [4].

В.В. Давыдов, в зависимости от уровня и характера используемых средств, степени активности мыслящего субъекта, выделяет следующие виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-дискурсивное.

При наглядно-действенном мышлении решение задачи осуществляется с помощью реального преобразования ситуаций наблюдаемого двигательного акта.

Функционирование наглядно-образного мышления связано с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате преобразующей деятельности.

Словесно-дискурсивное (логическое) мышление характеризуется использованием логических конструкций, функционирующих на основе средств языка [3].

Словесно-логическое мышление предполагает умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способность использовать словесные рассуждения при решении ребенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте, но наиболее ярко она появляется у старших дошкольников в феномене эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже.

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На первом ребенок усваивает значение слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений.

Н.Н. Поддяков, изучая формирование внутреннего плана действий, характерных для логического мышления, выделил шесть этапов развития этого процесса:

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане.
2. В процесс решения задачи уже включена речь, но она используется ребенком только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане.
3. Задачи решаются в образном плане через манипулирование представлениями объектов.
4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану, в основе которого лежит память и опыт.
5. Задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.
6. Решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Из исследований развития детского мышления следует, что у детей пройденные этапы в совершенствовании мыслительных действий не исчезают, а заменяются новыми, более совершенными. Детский интеллект основан на принципе системности, в нем, при необходимости, включаются в работу все виды и уровни мышления [3].

Между наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-логическим мышлением существует глубокая двухсторонняя связь. С одной стороны, опыт действия с предметами при решении практических задач подготавливает необходимую почву для возникновения словесно-логического мышления. С другой - развитие словесно-логического мышления изменяет характер предметных действий и создает возможность перехода от решения элементарных к решению сложных практических задач.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению зависит от степени сформированное более высоких типов ориентировочно-исследовательской деятельности. Этот переход осуществляется при изменении характера ориентировочно - исследовательской деятельности, на основании более высокого типа ориентировки в условиях задачи и активизации речевых задач в словесном плане [5].

Отставание в развитии мышления - одна из основных черт, отличающая детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников. По мнению Л.Н. Блиновой, отставание в развитии мыслительной деятельности проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющегося в крайне низкой познавательной активности;
- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия путем эмпирических проб;
- в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов [1].

Необходимо отметить, что у большинства дошкольников с ЗПР прежде всего отсутствует готовность к интеллектуальному усилию,

необходимому для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи.

Уровень развития наглядно-действенного мышления у этих детей в большинстве своем такой же, как и в норме; исключение составляют дети с выраженной задержкой психического развития. Большинство детей правильно и хорошо выполняют все задания, но кому-то из них требуется стимулирующая помощь, а другим надо просто повторить задание и дать установку сосредоточиться.

Анализ уровня развития наглядно-образного мышления, как более высокой его ступени, показывает неоднородные результаты. Среди детей дошкольного возраста есть такие, кто без особого труда выполняет задание, в большинстве же случаев детям требуется многократное повторение задания и оказание различных видов помощи. Есть дети, которые, используя все попытки и помощь, с заданиями так и не справляются. Отметим, что при появлении отвлекающих моментов или посторонних предметов уровень выполнения заданий резко снижается.

В развитии словесно-логического мышления показатели успешности резко падают. И все же среди этих детей есть такие, у которых уровень развития этого вида мышления соответствует норме. Большая же часть детей справляется с заданием на 50-60%. В большинстве случаев детям мешает бедность понятийного словаря и неумение устанавливать логическую связь или понять взаимоотношение предметов и явлений. На очень низком уровне развития находятся 20% детей. Словесно-логическое мышление у этих детей еще не развито, можно сказать, что оно только начинает свое развитие [2].

Таким образом, на основе изложенных выше положений можно сделать вывод, что одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих пользование словесно-логического мышления.

Такое значительное отставание в развитии словесно-логического убедительно говорит о необходимости проводить коррекционно-развивающую работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности.

Список использованной литературы

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л.Н. Блинова. - М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. - 136 с.
2. Основы специальной психологии / Л.М. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 480 с.
3. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. - М. : Педагогика, 1977. - 272 с.
4. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. - М. : Изд-во АН СССР, 1958. - 147 с.
5. Специальная дошкольная педагогика / Е.А. Стребелева, Л.А. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. - М. : Академия, 2001. - 312 с.

Шардакова А.К.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема общения дошкольников, несмотря на то, что мало исследована в литературе, очень актуальна. Дети постоянно меняются, как меняется и сама жизнь.

Проблема данной темы актуальна еще и тем, что именно в этот период происходит формирование личности. Насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни.

А.В. Запорожец, М.И. Лисина [2, с. 52], Е.О. Смирнова [4, с. 41], Д.Б. Эльконин [5, с. 183] и др. отмечают, что межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются в дошкольном возрасте.

Общение - это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека. Наиболее широкое распространение получила в связи с этим точка зрения, в основе которой лежит понимание общения как коммуникативной деятельности. Такая точка зрения сложилась не сразу и получила широкое развитие в трудах А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева [1, с. 99], М.И. Лисиной [3, с. 75], Д.Б. Элькоина [5, с. 52] и др.

У детей с ЗПР чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения (С.Я.Рубинштейн).

Необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями. В возрасте 5 -7 лет дети с ЗПР с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности с взрослым, что свидетельствует о низкой потребности в общении с окружающими людьми .

Длительное наблюдение за воспитанниками детского сада для детей с нарушением интеллекта показало, что в ситуации неорганизованной игровой деятельности они пользуются в основном двумя формами общения. Для большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной - ситуативно-деловой форме. Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста. Нередко дети с ЗПР стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он

оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин (Л. И. Переслени):

- быстрая истощаемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- непонимание собеседника - дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят.

Экспериментальные данные Е.С. Слепович свидетельствуют о том, что у детей с задержкой психического развития в разных сферах их деятельности преобладает деловое общение со взрослыми. В игре некоторую роль играют личностные контакты, а обращений ко взрослым, связанных с познанием окружающего мира, крайне мало. Эти данные совпадают с характеристикой поведения обсуждаемых детей во время психолого-педагогического обследования, проведенного Е.С. Большаковой. Автор подчеркивает, что дети осторожны в проявлении своих интересов, в общении со взрослыми отсутствует живость, они пассивны в игре. Даже при незначительных неудачах в работе дети отказываются от ее продолжения, замыкаются, настораживаются.

Е.С. Слепович отмечает, что вне специально организованной помощи у 6-летних детей с задержкой психического развития преобладает ситуативно-деловая форма общения. Этот уровень коммуникации характеризует общение нормативно развивающихся детей 3 лет (М.И.Лисина [2, с. 64]). Исследователь отмечает, что дошкольники с задержкой психического развития по собственной инициативе крайне редко обращаются к «чужому» взрослому за оценкой своей деятельности. Вместе с тем они очень чувствительны к ласке, доброжелательному отношению, сочувствию.

Сходные данные получены Е.Е. Дмитриевой. Автором изучалась реализация возрастных возможностей в формировании общения со взрослыми, не находящимися с ребенком в родственных отношениях, у 6-летних детей с задержкой психического развития. Критериями формирования коммуникативной деятельности служило наличие тех или иных форм общения, установленных М.И. Лисиной и ее сотрудниками в онтогенезе нормально развивающихся детей: ситуативно-личностная форма общения (от рождения до 6 месяцев), ситуативно-деловая форма общения (от 6 месяцев до 3 лет), внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5 лет) и внеситуативно-личностная форма общения (от 5 до 7 лет).

В исследовании Л.И. Переслени выявлено, что при стихийном формировании общения с «чужими» взрослыми у большинства 6-летних детей с задержкой психического развития оно находится на ситуативно-деловом уровне, присущем нормативно развивающимся дошкольникам более раннего возраста. По уровню формирования коммуникативной деятельности в аналогичных условиях у нормативно развивающихся дошкольников выявлен иной разброс фактических данных: 83,9 % детей в общении со взрослыми используют внеситуативные формы. При этом половина нормативно развивающихся шестилеток, принимавших участие в эксперименте, владеет внеситуативно-личностной формой общения.

Сравнительный анализ фактических данных позволил получить характеристики содержания коммуникативной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития. Общим их основанием является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Даже к 7 годам у половины

этих детей не преобладает стремление к игровой и практической деятельности.

Общение дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от их нормативно развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности. Исследования нейрофизиологов выявили у детей с задержкой психического развития нарушения функциональной активности левого доминантного по речи – полушария мозга и межполушарных взаимодействий лобных и нижнетеменных структур. Структурно-функциональная организация левого полушария отражает некоторую степень его незрелости – состояние, которое характерно для более раннего этапа онтогенеза ребенка (М.Н. Фишман; Л.М. Шипицына).

В исследовании У.В. Ульенковой и Е.Е. Дмитриевой показано, что дети с задержкой психического развития охотно сотрудничают со взрослыми в игре. Однако в ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми. Обращение ребенка ко взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе, убедиться, что взрослый его замечает, видит, слышит. При этом более половины таких контактов дети устанавливают не вербальными, а жесто-мимическими или тактильными средствами.

Общение с ровесниками дошкольников с задержкой психического развития отличается от общения нормативно развивающихся детей. Анализируя рисунки семьи дошкольников 6–7 лет, В.Б. Никишина подчеркивает, что братья и сестры играют более важную роль в эмоциональной жизни ребенка с задержкой психического развития, чем у его нормативно развивающегося сверстника.

Описание и анализ общения в игровой деятельности дошкольников 6–7 лет, посещающих подготовительную группу специального детского сада, даны В.Б. Никишиной. По собственной инициативе дети с задержкой психического развития не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из них наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый. Но и в этой ситуации полноценного взаимодействия старших дошкольников не обнаруживается.

Соотнести состояние общения дошкольников с задержкой психического развития и их нормативно развивающихся сверстников можно, опираясь на исследования М. И. Лисиной, Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской, В.И. Лубовского. Развитие общения со сверстником проходит в дошкольном возрасте несколько этапов.

В 2–4 года сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении детей. Главная коммуникативная потребность – соучастие сверстника, которое выражается в параллельных действиях детей.

В 4–6 лет возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и взаимодействий партнера. Содержанием общения становится совместная деятельность (главным образом – игровая). В 6–7 лет общение со сверстником приобретает черты внеситуативности: оно строится не только в связи с внешней ситуацией, но и вследствие избирательных отношений между детьми.

Сходные возрастные и содержательные закономерности развития общения нормально развивающихся дошкольников выявлены и Л.И.Переслени. Изучая социальное общение детей от 2 до 5 лет в процессе игры, она выделила 6 типов поведения и соответственно 6 видов игр дошкольников.

По данным Л.И. Переслени, первые три типа (так называемые изолированные игры) характерны для детей в возрасте от 1 года до 3 лет. Связанные и совместные игры (которые исследователь называет «социальными играми») – для дошкольников.

Таким образом, общение детей с ЗПР с взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. У детей с ЗПР, несмотря на крайне низкие средние показатели, которые также свидетельствуют о сниженной потребности в общении, сохраняется поступательный характер развития деятельности общения от низших форм к высшим. Общение детей с ЗПР друг с другом тоже отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях.

Список использованной литературы

1. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2005. – 214 с.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза и общения / М.И.Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 250 с.
3. Лисина М.И. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников / М.И.Лисина, Т.Д.Сарториус ; под ред. Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2000. – 169 с.
4. Лисина М.И., Смирнова Р.А. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / М.И.Лисина, Р.А.Смирнова ; под редакцией Я.Л.Коломинского. – Минск: Сила, 2005. – 194 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2006. – 384 с.

Шевякова С.А.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Именно в дошкольном возрасте особое место в жизни ребенка занимает игра. В процессе игры ребенок живет, действует, как окружающие его взрослые, герои любых рассказов, сказок. Одним из видов игровой деятельности является дидактическая игра, позволяющая приобщать детей к текущей жизни в доступных им формах интеллектуальной и актуальной деятельности, нравственных и эстетических представлений. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок

получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации и с определенными предметами, приобретая собственный действительный и чувствительный опыт. Это особенно важно для детей с задержкой психического развития, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Игра относится к числу явлений, которые сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Значение игры для ребенка определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны развития личности в целом.

Дидактическая игра - одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра - основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Дидактическая игра - средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала. Кроме того, игра включается в музыкальные занятия, является одним из занимательных элементов на прогулке. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации и с определенными предметами, приобретая собственный действительный и чувственный опыт. Это особенно важно для детей с задержкой психического развития. Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт. Дети с задержкой психического развития с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта. Большинство детей имеет нарушение или недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Они часто не выделяют ведущую руку, движения их рук бывают неловкими, несогласованными. Дети порой не в состоянии одновременно действовать двумя руками.

Дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этот период у детей происходит становление всех видов восприятия - зрительного, тактильного - двигательного, слухового формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувственный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. У детей с задержкой психического развития чувственное познание без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Оно не достигает того уровня, когда может стать основой деятельности. Основная коррекционная задача педагога в том, чтобы сформировать у детей дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении заданий. На этой основе необходимо создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности.

Игры и упражнения, в которых ребенок действует путем проб развивают у него внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических ситуациях. В дальнейшем это совершенствует зрительное восприятие. Игры оказывают большое значение на формирование целостного восприятия. Условно игры можно распределить на два этапа развития целостного восприятия: первый - узнавание, при котором дети испытывают трудности; второй - создание полноценного образа, учитывающие все свойства предметов (форму, цвет, величину,

наличие и соотношение частей и др.) Для того чтобы психическое развитие ребенка проходило полноценно, мало научить его правильно воспринимать окружающий мир. Необходимо закрепить полученные образы восприятия, сформировать на их основе представления.

Этого можно добиться, заставляя ребенка вспомнить через некоторый промежуток времени (игры с отсрочкой) тот или иной предмет, его свойство. Однако по-настоящему четкими, подвижными представлениями становится только тогда, когда они соединяются со словом-названием данного предмета (качество, признак, действие). Такое слово может вызвать в памяти знакомое представление в любое время. Дети с задержкой в развитии не могут этого сделать, так как в большинстве случаев им хорошо знакомы и могут вызвать соответствующий зрительный образ только те слова, которые обозначают предметы (девочка, платье). Слова же обозначающие часть предмета, его действие и качества, не вызывают у них зрительного образа. Хотя именно эти слова являются своеобразными мерками - «эталоном», которые следует соединять с образами восприятия. Это и составляет важную часть коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития.

Классификация дидактических игр:

- а) с игрушками и предметами;
- б) настольно-печатные;
- в) словесные.

Дети с задержкой психического развития не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Поэтому взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности, которой является дидактическая игра.

Ведущую роль в обучении детей игровым действиям берет на себя взрослый.

Игра в руках взрослого оказывается средством развития и коррекции психических функций (мышления, памяти, внимания).

На сегодняшний день в педагогике и детской психологии накоплен значительный опыт, позволяющий эффективно использовать игру как средство познания и развития потенциальных возможностей ребенка, как инструмент коррекции и позитивных изменений, дополнений в гибкую структуру личности ребенка, его психических функций и поведения.

Дидактическая игра является формой обучения детей. В дидактической игре содержатся все структурные элементы, характерные для игровой деятельности детей: замысел, содержание, игровые действия, правила, результат.

Наличие дидактической задачи подчеркивает обучающий характер игры направленность ее содержания на развитие познавательной деятельности детей. Важное значение дидактической игры состоит в том, что она развивает самостоятельность и активность мышления и речи детей.

Игровые действия не всегда носят видный характер. Это и умственные действия, выраженные в процессах целенаправленного восприятия, наблюдения, сравнения, иногда припоминание ранее усвоенного, обдумывания. По своей сложности они различны и обусловлены уровнем познавательного содержания и игровой задачи, возрастными особенностями детей.

Одним из элементов дидактической игры являются правила. Они определяются задачей обучения и содержанием игры. С помощью правил

формируется у детей способность ориентироваться в измененных обстоятельствах, умение сдерживать непосредственные желания, проявлять эмоционально-волевое усилие. В результате этого развивается способность управлять своими действиями. Правила игры имеют обучающий, организующий и дисциплинирующий характер.

Игровые задачи, действия, правила, результат игры взаимосвязаны, и отсутствие хотя бы одной из этих составных частей нарушает ее целостность, снижает воспитательное воздействие.

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов;
- установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы;
- подготовка необходимого дидактического материала для игры;
- подготовка и игра детей: обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр включает:

- ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом.
- объяснение хода и правил игры.
- показ игровых действий.

Анализ

- подведение итогов игры .

С помощью дидактической игры ребенок может приобретать и новые знания- это очень важно для его развития.

Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность ребенка, что она будет способствовать формированию у него умения решать не только доступные практические, но и несложные проблемные задачи.

Бахмут Н.Ю.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время роль коммуникации имеет огромное значение в жизни человека, особенно в жизни ребенка. По мнению О.С. Павловой коммуникация является важнейшим фактором общего психического развития детей, который играет решающую роль в обогащении содержания и структуры человеческого сознания [6]. Через коммуникацию человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. С ее помощью люди обмениваются информацией и передают ее на протяжении многих лет. Развитие личности во многом зависит от социального окружения человека. Через взаимодействие с людьми, человек, а в частности, ребенок, удовлетворяет свою важнейшую потребность — потребность в общении, совершенствует психические и когнитивные возможности и выходит на более высокий уровень в своем развитии. При нарушениях речи у детей отмечаются трудности в удовлетворении и развитии данных потребностей. Установление речевой коммуникации является одним из главных условий полноценного развития ребенка.

Понятие «коммуникация» в литературе рассматривается с разных точек зрения. В лингвистическом словаре «коммуникация — «это специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [4, с. 112]. В психологическом же словаре «коммуникация — это целенаправленный процесс передачи некоторого мыслительного содержания при помощи языка» [7, с. 204]. А в педагогическом словаре «коммуникация — это обмен информации между людьми, в процессе которого человек сообщает о своих мыслях, чувствах, желаниях, переживаниях и эмоциональном состоянии» [3, с. 102]. Не смотря на некоторые расхождения определений, общей мыслью данных терминов является то, что нарушение коммуникативных возможностей человека отрицательно влияет на его развитие.

Вопросом изучения коммуникации детей с общим недоразвитием речи занимались О.С. Павлова [6], О.Е. Грибова [1], Л.Г. Соловьева [8], Т.Б. Филичева [2] и многие другие ученые. Тем не менее, данный вопрос не теряет своей актуальности и в настоящее время.

Сегодня наблюдается тенденция к активному увеличению числа детей с нарушениями речи. При наличии речевых нарушений у ребенка отмечается недостаточная сформированность тех или иных речевых функций, психических и когнитивных процессов. Любое нарушение речи влечет за собой самые серьезные последствия в развитие личности ребенка. Одним из наиболее распространенных и, в то же время, достаточно сложных нарушений речи является общее недоразвитие речи. Предпосылки к общему недоразвитию речи можно отследить еще в процессе онтогенеза, на самых ранних этапах развития речевой деятельности. Дети с нарушением речи отстают на этапах речевого развития по срокам и по качеству нормального развития речи.

Известно, что речь является важнейшей психической функцией человека. Речь — это универсальное средство общения, мышления и организации действий человека. Детям с общим недоразвитием речи, очень непросто развить когнитивные и психические процессы, контролировать свое поведение и речь, устанавливать коммуникацию и адаптироваться в социуме. Вследствие этого дети с общим недоразвитием речи испытывают огромные сложности в развитие своих речевых возможностей.

О.Е. Грибова считает, что нарушение собственного речевого развития может служить причиной возникновения проблем при общении. А в наиболее тяжелых формах нарушения речевого развития это может привести к отказу от речевой коммуникации совсем [1].

О.С. Павлов говорит о том, что коммуникация является одним из основных условий развития ребенка. Автор поясняет, что сформированность коммуникативных умений является ведущим видом человеческой деятельности, которая направлена на познание и оценку самого себя через других людей. А это значит, замечает автор, что использование речи с целью коммуникации, имеет принципиально важное значение в процессе развития ребенка [6].

Т.Б. Филичева считает, что для детей с общим недоразвитием речи характерны замкнутость, резкость, застенчивость, зажатость, скованность, безразличие, повышенная чувствительность, эмоциональная возбудимость, агрессивность. Для них свойственна резкая, иногда беспричинная смена настроения. Из-за своего речевого нарушения они часто не принимают себя, не уверены в себе и своих силах; иногда могут испытывать ненависть к окружающим их людям. Такие дети часто имеют нарушение поведения. Данные специфические особенности детей с общим недоразвитием речи значительно затрудняют их адаптацию в социуме и возможность установления ими коммуникации, как со своими сверстниками, так и со взрослыми людьми [2].

По мнению М.И. Лисиной процесс становления у детей речи как средства общения, испытывает влияние многих факторов. Решающую роль в становлении речевых умений играют факторы коммуникативного характера. Коммуникативные факторы влияют на развитие речевой деятельности у детей в любом возрасте и при любом речевом нарушении, поясняет М.И. Лисина. Также, автор говорит о том, что у детей с общим недоразвитием речи возникают проблемы речевого развития на самых ранних этапах становления речи. Следовательно, и коммуникативные навыки у таких детей нарушены. А при недостаточном общении ребенка со взрослыми и сверстниками темп развития психических и когнитивных процессов у них значительно замедляется. Такое взаимодействие может играть решающую роль в становлении речевого развития ребенка [5].

Также, следует отметить, что в логопедической практике накоплено немало фактов о том, что препятствием для овладения коммуникативными умениями является не само нарушение речи, а то, как ребенок реагирует на него, как он его оценивает и то, как он ощущает свой речевой недостаток. При этом степень восприятия ребенком своего нарушения речи не всегда совпадает со степенью тяжести речевой патологии. А значит, следует заметить, что наличие у детей с общим недоразвитием речи стойких нарушений общения, сопровождается эмоциональной неустойчивостью, характерными чертами (застенчивость, зажатость, резкость, скованность, робость, импульсивность, безразличие, замкнутость, агрессивность и прочее) и тугоподвижностью когнитивных и психических процессов

(внимание, память, мышление, воображение и так далее), замечает Н.С. Жукова [2].

По мнению О.Е. Грибовой у ребенка с речевой патологией, а в частности, с общим недоразвитием речи, существенно снижена потребность в общении из-за того, что у таких детей не сформированы формы коммуникации: монологическая и диалогическая речь, что является основой для овладения речью, как средства общения. Это и препятствует осуществлению полноценного общения детей между собой и ребенка с речевыми недостатками со взрослым, замечает О.Е. Грибова [1].

На ряду с этим, Л.Г. Соловьева говорит о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Автор поясняет, что особенности нарушенного речевого развития детей препятствуют осуществлению их полноценного общения в социуме, что выражается в значительном снижении потребности в общении детей с речевыми нарушениями со сверстниками и взрослыми [8].

Дети с общим недоразвитием речи имеют серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, отрицательно сказывающиеся на общении их с окружающими людьми, а, прежде всего, со сверстниками. Дети с речевыми нарушениями не совсем понимают речь, которая адресована им от собеседника; им сложно ответить на нее и нелегко отследить смысловую цепочку речевого общения. По мнению Л.Г. Соловьевой, именно вследствие этого у детей с общим недоразвитием речи возникают серьезные проблемы использования речи как средства общения [8].

Для того чтобы у ребенка с общим недоразвитием речи не возникало проблем в установлении контакта со сверстниками и взрослыми необходима комплексная помощь специалистов: психолога, логопеда, дефектолога и других. Что касается логопедической помощи, то она должна быть обращена, прежде всего, на преодоление речевого дефекта, ведь именно вследствие этого ребенок может испытывать большие затруднения в усвоении коммуникативных умений, а также на развитие моторных функций, психических и когнитивных процессов ребенка. Такую работу следует направлять на включение ребенка в социальное окружение.

Подводя итог, следует отметить, что при общем недоразвитии речи у ребенка возникают проблемы на всех ступенях речевого развития. При этом отставание речевых умений у детей с общим недоразвитием речи снижает уровень коммуникативных умений. У детей данной категории возникают специфические черты характера, такие как: замкнутость, робость, нерешительность, застенчивость, импульсивность, эмоциональность, агрессивность и прочие. Это в свою очередь порождает особые черты речевого поведения: отсутствие инициативы общения, ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу и вслушиваться в речь собеседника, отсутствие умения договариваться о чем-либо, трудности в понимании смысла речи собеседника и многие другие. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что коррекционная работа по преодолению нарушения коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи должна начинаться с коррекции речевого развития ребенка, с преодоления его речевой патологии. Ведь уровень сформированности общения ребенка с общим недоразвитием речи во много определяется уровнем развития его речевых возможностей.

Список использованной литературы:

1. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О.Е.Грибова // Дефектология. — 1995. - № 6. — С. 12—19.
2. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. — 320 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.
4. Лингвистический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 260 с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И.Лисина. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
6. Павлова О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / О.С.Павлова. — М.: МОСУ, 2007. — 97 с.
7. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — 2-е изд. — М.: Пресс, 1997. — 440 с.
8. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л.Г.Соловьева // Дефектология. — 2007. — № 4. — С. 37—45.

Дубовская Е.С.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дошкольный возраст - важный этап в становлении человека. В этот возрастной период закладываются основные черты личности. На основе того, что приобретено и получено в дошкольном возрасте базируется все последующее развитие человека.

В структуре личности дошкольника особое место занимают эмоции.

Изучением эмоций занимались видные отечественные и зарубежные специалисты: П.К. Анохин, К.Е. Изард, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов, С.Л.Рубинштейн, П.В. Симонов. Их исследования довольно широко освещены в литературе.

Особенности эмоциональной сферы детей с ЗПР недостаточно изучены, но представлены в работах Н.Л. Белопольской, Т.А. Власовой, Л.С. Выготского, О.П. Гаврилушкиной, С.Д. Забрамной, И.Ю. Кулагиной, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер.

У детей с ЗПР наблюдается недоразвитие эмоционально чувствительной сферы. Это приводит к трудностям в игровой, трудовой и учебной деятельности.

Одним из средств коррекции недостатков эмоционального развития детей с ЗПР может являться изобразительная деятельность.

Ученые и специалисты на современном этапе учитывают результаты изобразительной деятельности детей при разработке различных методов коррекции недостатков познавательной, интеллектуальной, двигательной и эмоциональной сферы. Такие ученые, как Л.В. Замков, Н.П. Сакулина, А.А. Венгер и другие, указывали на необходимость и важность привлечения

детских рисунков для психолого-педагогического изучения и коррекции личности ребенка с ЗПР.

Одной из методик в работе с детьми с ЗПР в направлении развития эмоциональной сферы является арттерапия, а именно изотерапия - одно из самых развитых направлений современной арттерапии.

Рисование - это творческий акт, позволяющий ребенку ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. Это не только отражение в сознании детей окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Некоторые ученые склонны рассматривать рисование как один из путей выполнения программы совершенствования организма.

Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. Его достоинство заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций.

Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и болезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Таким образом, рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Поэтому рисование широко используют для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов, страхов.

В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребёнка.

Причиной такого отставания могут быть слабовыраженные органические поражения головного мозга, которые могут быть врождёнными или возникать во внутриутробном, природном, а также раннем периоде жизни ребёнка. Может наблюдаться и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы. Интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства и т. п. ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают лёгкие церебральные органические повреждения. Вследствие этих нарушений у детей в продолжение довольно длительного периода наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы, что, в свою очередь, проявляется в слабости процессов торможения и возбуждения, затруднениях в образовании сложных условных связей.

Незрелость личности ребенка с ЗПР, обусловленная особенностями развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы.

Чувства у ребенка с ЗПР недостаточно дифференцированы. Диапазон переживаний у такого ребенка невелик, и они примитивны, полюсны: он испытывает только или удовольствие, или неудовольствие, а дифференцированных тонких оттенков переживаний почти нет.

Чувства у ребенка с ЗПР часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействию окружающего мира. Так, у одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей

(и такие встречаются гораздо чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по несущественным поводам. Так, например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную реакцию. Проникнувшись желанием куда-либо пойти, с кем-нибудь повидаться и т.п., умственно отсталый ребенок не может затем отказаться от своего желания, даже если это стало нецелесообразным.

У ребенка с ЗПР наблюдается большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко ребенок оценивает тех людей, кто более приятен ему. Так он оценивает и события окружающей жизни - хорошо то, что приятно и нравится.

У детей наблюдаются слабость интеллектуальной регуляции чувств. Это проявляется в том, что дети ничем не корригируют своих чувств сообразно ситуации. Они долго не могут найти утешение после какой-нибудь обиды, не удовлетворяются другой, лучшей вещью, подаренной взамен разбитой или потерянной.

Наряду с общим недоразвитием эмоциональной сферы у многих детей с ЗПР наблюдаются дисфории (эпизодические расстройства настроения), нередко отмечаются тревога, а агрессивные проявления, направленные на себя и окружающих.

Иногда расстройства настроения проявляются в виде особого, также ничем не мотивированного повышения настроения - эйфории. В таком состоянии дети становятся нечувствительными к объективной реальности. Они продолжают смеяться, веселиться даже после какой-либо неудачи, получения «двойки» и т.п.

Дети с ЗПР имеют ряд особенностей эмоциональной сферы.

Эти дети имеют полюсные переживания: положительные и отрицательные, дифференцированных тонких оттенков переживаний, как в норме, почти нет.

Для детей с ЗПР конституционального происхождения характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость. Эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста.

У детей с ЗПР соматогенного происхождения имеет место задержка эмоционального развития - соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений - неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанными с ощущением своей физической неполноценности, а иногда индуцированными и режимом определенных ограничений и запретов, в которых находится соматически ослабленный или больной ребенок.

У детей с ЗПР психогенного происхождения, при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости, обусловленного явлениями гипопеки, наблюдаются черты патологической незрелости эмоционально-волевой сферы в виде лабильности, импульсивности, повышенной внушаемости. При гиперопеке характерны черты эгоцентризма, нелюбовь к труду, установка на постоянную помощь и опеку. При варианте патологического развития личности по невротическому типу эмоциональная незрелость у детей проявляется в недостаточной самостоятельности, нерешительности, малой активности и инициативы.

У детей с ЗПР церебрально-органического происхождения нарушения в эмоционально-органического происхождения нарушения в эмоционально-волевой сфере обладают большей стойкостью и выраженностью. Она представлена органическим инфантилизмом (Юркова И.А., Сухарева Г.Е.). В зависимости от преобладающего эмоционального фона выделяют два основных вида органического инфантилизма. (Лебединская К.С.):

1. Неустойчивый - характеризуется психомоторной расторможенностью, преобладанием эйфорического фона настроения, импульсивностью, что создает внешнее впечатление детской жизнерадостности и непосредственности, повышенной внушаемостью.

2. Тормозимый - с преобладанием пониженного фона настроения, нерешительностью, безынициативностью, часто боязливостью, страхом, робостью.

При органическом инфантилизме эмоции характеризуются отсутствием живости и яркости, определенной примитивностью.

Знание индивидуальных особенностей эмоциональной организации детей с ЗПР может помочь предупредить негативные тенденции поведения ребенка уже с первых дней посещения им ДОУ. Педагоги, используя их, могут правильно наладить эмоциональный контакт с ребенком, помочь ему освоиться в нелегких для него условиях обучения.

Рисование - одно из первых и наиболее доступных средств самовыражения ребенка. Дети рисуют то, о чем думают, что привлекает их внимание, вкладывают в изображаемое свое отношение к нему, живут в рисунке. Рисование - это не только забава, но и творческий труд. При этом в работу включаются зрительные, двигательные, мускульные - осязаемые анализаторы. В изобразительной деятельности проявляется своеобразие многих сторон детской психики. Рисование помогает нам лучше узнать ребенка, дает возможность получить материал, раскрывающий особенности мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы. Не говоря уже о том, какую пользу приносят занятия рисованием, развивая память и внимание, речь и мелкую моторику, приучая ребенка думать и анализировать, соизмерять и сравнивать, сочинять и воображать.

Коррекционно-педагогическая работа при ЗПР наиболее продуктивна именно в дошкольном возрасте. Наибольшие трудности представляет коррекция нарушений познавательной деятельности. В процессе осуществления коррекции психического развития учитывается своеобразие познавательной деятельности, сформированность умственных действий. Осуществляя коррекционно-педагогическую работу, следует учитывать:

1) своеобразие интеллектуального, эмоционального и личностного развития;

2) гетерохронное развитие различных психических функций;

3) неравномерность развития операционной и содержательной стороны психической деятельности.

Неверное восприятие эмоциональных состояний детьми с ЗПР и их неадекватные эмоциональные реакции, которые чаще всего становятся причиной, приводящей к трудностям в обучении и воспитании можно скорректировать с помощью изотерапии.

Её популярность у практических психологов вызвана простотой и безопасностью применения, низкой вероятностью протестных реакций тестируемых, информативностью, а также широкими возможностями

целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации результатов проекции.

Основными направлениями работы по формированию изобразительной деятельности у детей с задержкой психического развития будут:

1. формирование эмоционального отношения к изобразительной деятельности (умение передать через цвет эмоциональное состояние, свое настроение, отношение к людям);
2. развитие восприятия;
3. развитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С.Выготский. - СПб.: Лань, 2003. - 654 с.
2. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д.Лебедева.- "Речь", 2003. - 121 с.
3. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. - М. Педагогика, 1972. - 86 с.

Кривошеева А.А.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Память является одной из важнейших психических функций, она лежит в основе формирования индивидуального опыта человека, его речи, мышления, эмоций, двигательных навыков. Память обеспечивает накопление знаний, необходимых для успешного развития ребенка, является обязательным условием становления личности. Именно в дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие памяти, а речевое нарушение может значительно затруднять целенаправленное усвоение детьми знаний и определять уровень развития памяти, основанный на понимании, специальной мнестической обработке материала в целях запоминания и воспроизведения, т.е. затруднять процесс формирования памяти. Не смотря на то, что память исследуют многие ученые, которые по-разному объясняют ее структуру, генез и взаимодействие с другими психическими функциями, проблема изучения развития памяти у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи остается недоработанной до сих пор.

Чистая, правильная речь - одно из важнейших условий нормального психического развития человека. Процессы памяти, которые строятся на словесном материале, протекают своеобразно, так как весь процесс в основном слухо-зрительный и опирается на активную звуковую речь. При помощи речи, общения ребенок легко и незаметно для себя входит в окружающий его мир, узнает много нового, интересного, может выразить свои желания, мысли, требования.

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, общее недоразвитие речи относится к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, связной речи,

звукопроизношения, слоговой структуры слов, фонематического слуха и восприятия. Понимание обращенной речи так же недостаточно [4].

В настоящее время дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями речевого развития.

Общее недоразвитие речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя формированию речевого интеллекта. У детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная устойчивость внимания. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с общим недоразвитием речи заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные (трехступенчатые) инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Часто делают ошибки дублирования при описании предметов, картинок. У ряда детей отмечается низкая активность памяти. Ребенок начинает говорить позднее ровесников, отмечаются скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения [2].

Специфические особенности неречевых процессов у детей с общим недоразвитием речи отмечают Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева. Авторами выделяются: недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. У части детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом. Дети испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом [3].

Личностные особенности детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи достаточно заметны. Отклонения от нормы проявляются в игровой, бытовой и прочей деятельности. На занятиях они намного быстрее своих сверстников утомляются, отвлекаются, начинают вертеться, разговаривать, т.е перестают воспринимать учебный материал. А некоторые дети, наоборот, сидят тихо, спокойно, но на вопросы не отвечают или отвечают невпопад, задания не воспринимают, а иногда не могут повторить только что прозвучавший ответ.

В процессе общения некоторые дети возбудимы (они слишком подвижны, трудно управляемы), а другие, наоборот, - вялы, апатичны (не проявляют интереса к играм, чтению). Среди таких детей встречаются дети с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма (желанию делать все наоборот), агрессивности, либо ранимости, обидчивости.

Развитие памяти складывается не обособленно от остальных психических процессов, а во взаимодействии с ними. Система, в которой формируется память меняется в течении возрастного развития детей, модифицируется, как и её психологическое содержание.

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с общим недоразвитием речи заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими

детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Часто делают ошибки при описании предметов. У ряда детей отмечается низкая активность памяти.

Нарушение памяти у детей идет в синдроме с нарушениями объема восприятия всех модальностей, нарушением объема произвольного внимания, несформированностью потребностно-мотивационной сферы, с несформированностью произвольной деятельности.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе. В этом аспекте можно отметить недостаточность двигательной памяти.

Недоразвитие речи мешает детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации. При воспроизведении рассказов дети повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. У этих детей встречаются трудности в подборе зрительных образов, в узнавании изображений, выделение предмета из «зашумленного» фона. Это приводит к тому, что они лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений. С трудом запоминают внутренние логически связи и отношения или же просто не вычлениают их. Также плохо понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения.

Характерной особенностью у детей с общим недоразвитием речи является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Когда им вслух читают рассказ, они стараются запомнить отдельные фразы, но не вникают в его содержание. У этих детей отмечается слабость мыслительной деятельности

Зрительная память, а также сложные типы памяти, в которых зрительная является составляющей, преобладают над слуховой и моторно-слуховой памятью. Материал, предлагаемый зрительно, запоминается легче, чем предложенный на слух. Следовательно, успешность заучивания у этих детей в большей мере зависит от того, в какой форме предъядвляется материал [1].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи, по сравнению с возрастной нормой, наблюдаются такие особенности памяти, как сужение ее объема, быстрое угасание возникших следов, ограниченность удержания словесных раздражителей и др. Особенно страдает произвольная, опосредованная, включающая память, а также страдает формирование слухоречевой памяти. При зрительном подкреплении дети запоминают материал легче, речезрительная память оказывается более развитой. Трудности в подборе слов вместе с забыванием слов и затруднениями в воспроизведении их структуры резко ограничивают возможности произвольного высказывания ребенка. Отмечается снижение активной направленности в процессе припоминания сюжетной линии, последовательности событий, недостаточная активность наблюдательности.

Низкий уровень речеслуховой памяти является также характеризующим данную категорию детей: неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов, наиболее

частотны ошибки соскальзывания на побочные ассоциации, снижение объема и прочности, а также замедленность запоминания с тенденцией к снижению количества ошибок в процессе заучивания.

В связи с этим логично, что такое речевое нарушение, как общее недоразвитие речи, накладывает отпечаток на формирование неречевых психических процессов, сенсорной, интеллектуальной и аффектно-волевой среды. Связь между речевым недоразвитием и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности развития памяти

Общее недоразвитие речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя формированию речевого интеллекта, в связи с этим у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечается нарушенное или замедленное развитие познавательных процессов.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются такие особенности памяти:

- сужение ее объема;
- быстрое угасание возникших следов;
- ограниченность удержания словесных раздражителей.

Мнестическая деятельность связана с речевой. У детей с речевыми нарушениями отмечаются нарушения различных видов памяти, самые большие трудности отмечаются при запоминании и воспроизведении вербальной информации.

Для детей с общим недоразвитием речи типичен средний уровень сформированности зрительной памяти. Низкий уровень речеслуховой памяти является также характеризующим данную категорию детей: неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов, наиболее частотны ошибки соскальзывания на побочные ассоциации, снижение объема и прочности, а также замедленность запоминания с тенденцией к снижению количества ошибок в процессе заучивания. Особенно страдает произвольная, опосредованная, включающая память, а также страдает формирование слухоречевой памяти.

Список использованной литературы

1. Дроздова Н.В. Особенности мнестической деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи/ Н.В. Дроздова, С.Е. Перкова // Дефектологическое образование в РБ: состояние и перспективы: материалы науч.- практ. конф., Минск, 29- 30 мая 2001г.- Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. - С. 76-78.

2. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г.В. Чиркина [и др.]; под общ. ред. Г.В.Чиркиной. - М.: АРКТИ, 2002. - 240 с.

3. Филичева Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Дефектология. - 1985. - № 4. - С. 72-79.

4. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т.Б.Филичева, Г. В. Чиркина. - М., 1994.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФФН

Актуальность проблемы. Мотивационная готовность ребенка к школе – важный аспект в развитии ребенка, система мотивов, побуждающих его осваивать новый для него вид учебной деятельности, желание и осознание необходимости учиться.

В наше время проблема мотивационной готовности стала более острой. Многие родители и педагоги считают, что если ребенок умеет читать и считать, он готов к обучению. Бесспорно, беглое чтение, осознанный счет положительно скажутся на обучении, но этого мало, важно, чтобы у будущего первоклассника были сформированы предпосылки учебной деятельности, «внутренняя позиция школьника» и все ее составляющие, необходимые для успешного обучения.

Все ученые-психологи считают, что необходимым условием становления учебной мотивации является развитие учебной деятельности школьника в единстве всех ее компонентов. За последние годы получены данные, свидетельствующие об эффективном формировании мотивации учения в ходе поэтапного усвоения знаний, построенного по принципу восхождения от абстрактного к конкретному (В.В. Давыдов) [2, с.10].

Изучение мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста рассматривали многие учёные, такие как: О.Е. Антипенко, Л.И.Божович, Р.С. Буре, И.А.Венгер, Л.А. Домашенко, Н.М. Матюшина, Е.О. Смирнова и т.д.

По мнению многих ведущих отечественных психологов (А.Н.Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова), дошкольный период связан с развитием и усложнением мотивационной сферы личности, с появлением общественно-ценных мотивов и «соподчинением» их. «Мотив», по утверждению С.Л. Рубинштейна, есть тот «строительный» материал, из которого складывается характер.

Известно, что самым распространённым дефектом у детей среднего и старшего дошкольного возраста является нарушение звукопроизношения. К данной группе относятся дети, у которых наблюдается неправильное произношение отдельных звуков, одной или нескольких групп звуков при нормальном физическом слухе [5, с. 98].

Старшие дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием начинают осознавать недостатки своей речи, что негативно влияет на эмоционально-психическое состояние ребенка и нередко ведет к осложнениям при общении. Такие дети стараются меньше говорить, замыкаются, нарушается коммуникативная функция речи, что может провоцировать возникновение вторичных нарушений. В эту категорию входят детей с дислалией и дизартрией [5, с. 122].

Дислалия (от греч. *dis* — приставка, означающая частичное расстройство, и *lalio* — говорю) — нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [2, с.234].

В соответствии с предложенными критериями выделяются три основные формы дислалии: акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая.

Среди нарушений произносительной стороны речи наиболее распространенными являются избирательные нарушения в ее звуковом (фонемном) оформлении при нормальном функционировании всех остальных операций высказывания [5, с. 154].

Дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [1, с. 152].

Термином «дизартрия» обозначают расстройство произносительной стороны речи, при котором страдает звукопроизношение и просодическая организация звукового потока. Независимо от уровня поражения центральной нервной системы при дизартрии всякий раз нарушается целостность функциональной системы экспрессивного речеобразования.

Виды детской дизартрии зависят от поражённого места:

- Бульбарная — обусловлена местным параличом мышц, участвующих в артикуляции, ей сопутствуют трудности глотания;
- Мозжечковая — поражение мозжечка, характеризующееся растяннутой речью с постоянно меняющейся громкостью;
- Корковая — следствие поражения отделов коры головного мозга, отвечающих за мышцы, участвующие в артикуляции, сопровождается неправильным произношением слогов, хотя общая структура слова ребёнком сохраняется;
- Экстрапирамидная (другие названия — подкорковая, гиперкинетическая) возникающая при нарушениях в подкорковых узлах, отличается смазанной, невнятной речью с носовым оттенком;
- Паркинсоническая наблюдается при паркинсонизме, проявляется в замедленной, невыразительной речи;
- Псевдобульбарная дизартрия диагностируется при центральном параличе мышц, её основным симптомом — монотонность речи [1, с. 88].

Составляющей психологической готовности к школе играет мотивация дошкольника. Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте [3, с. 180].

Мотив обычно понимается как побуждение, направляющее деятельность. В психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева мотивом, как отмечалось выше, выступает предмет потребности — «то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направлена деятельность как на побуждающее ее».

Мотивы выполняют двоякую функцию:

- во-первых, они побуждают и направляют деятельность человека;
 - во-вторых, они придают деятельности субъективный характер [3, с. 97].
- В отечественной психологии существуют разные подходы к изучению проблемы. Так, Д.Н. Узнадзе считал, что основным мотивом учебной деятельности является потребность в функционировании интеллектуальных сил ребенка. Поэтому критерии готовности к школьному обучению он определял уровнем развития познавательных потребностей [4, с. 50].

Работы Л. И. Божович и ее сотрудников показали, что к моменту поступления в школу в мотивационной сфере ребенка должны быть развиты как познавательные, так и социальные мотивы учения, в совокупности позволяющие ребенку стать субъектом учения, то есть сознательно принимать и выполнять поставленные перед ним задачи [4, с. 77].

Мотив может быть неосознанным: влечение, гипнотические внушения, установки, фрустрационные состояния. Влечение - недостаточно отчетливо осознанная потребность, когда человеку не ясно, что он хочет.

К осознанным мотивам относят: интересы, желания, убеждения, их побудительная сила велика, особенно у убеждений - они способны управлять поведением и всей жизнью человека, даже превышать инстинкт самосохранения [2, с. 88].

Учебная мотивация как доминирующая, определяющая новый для ребенка тип ведущей деятельности — учебной, возникает, когда отживает предыдущий тип ведущей деятельности — игра, внутри которого преимущественно формировалась психика ребенка. К моменту кризиса 7 лет игра исчерпывает свои возможности по образованию "зон ближайшего развития" (являющихся механизмом психического развития) при условии, что ребенок прошел все ступени детской игры от манипулятивной до игры по правилам. Объясняется это, вероятно, тем, что, как отмечал еще Л.С. Выготский, процесс развития игры характеризуется постепенным уменьшением значения в ней воображаемой ситуации и существенным возрастанием роли правила [2, с. 62-63].

В теоретических работах Л.И. Божович основной упор делался на значение мотивационной сферы в формировании личности ребенка. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, то есть наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

- 1) широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные "с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений";
- 2) мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или "познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями [4, с. 8].

Установлено, что учебная деятельность дошкольников и начинающих школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Для детей одного возраста не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Для одного ведущим мотивом учения может оказаться стремление занять место отличника в классе, для другого получение отличной оценки и одобрения взрослого, для третьего интерес к новым знаниям, четвертый воспринимает обучение в школе как новую игру, пятый ходит в школу потому, что «мама так сказала», и т.д. [3, с. 40].

В структуре мотивов, так или иначе определяющих отношение будущих первоклассников к учению, по мнению А. Н. Леонтьева, можно выделить шесть групп мотивов:

- значимости и необходимости учения и стремления к социальной роли школьника («Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»);
- учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;
- оценочные мотивы, стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки»);
- позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника («Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель»);
- внешние по отношению к школе и учению мотивы («Я пойду в школу, потому что мама так сказала»);

— игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность («Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями») [5, с. 88].

Наиболее сильный мотив для дошкольника — поощрение, получение награды. Более слабый — наказание (в общении с детьми это в первую очередь исключение из игры), еще слабее — собственное обещание ребенка [2, с. 91].

Е.П. Ильин в своих исследованиях мотивации отмечает, что уже с 4-х лет у многих детей дошкольного возраста начинает проявляться смыслообразующая функция мотива, так как ребенок начинает «планировать смысл своей деятельности» [3, с. 189]

Важнейшим фактором развития мотивационной сферы личности, наряду с формированием соподчинения мотивов, является появление новых побуждений поведения. На протяжении всего дошкольного детства поведение детей побуждается мотивами, связанными с интересом к миру взрослых людей, с их стремлением действовать как взрослые; игровыми мотивами, мотивами установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, а также мотивами самолюбия и самоутверждения. Однако, как отмечают П. М. Якобсон и

В. С. Мухина, к концу дошкольного возраста в поведении ребенка более значимую роль начинают играть новые мотивы: познавательные, соревновательные, нравственные и особенно общественные мотивы [4, с. 162].

Выводы. Мотивация – это система мотивов, побуждающих человека к совершению тех или иных действий и поступков. Мотивационная готовность ребенка к школе – важный аспект в развитии ребенка, система мотивов, побуждающих его осваивать новый для него вид учебной деятельности. Мотивация к обучению в школе формируется постепенно в игровой деятельности посредством эмоциональной отзывчивости на получение каких-либо новых знаний. О мотивационной готовности детей 6-7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественнозначимой деятельности, эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых, познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладевать новыми знаниями и умениями, проявляющиеся у ребенка, становятся своеобразным барьером при формировании положительной мотивации к школьному обучению.

Список использованной литературы

1. **Архипова Е.Ф.** Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 332 с.
2. **Гуткина Н.И.** Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. - М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с
3. **Маркова А. К.** Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 192 с.
4. **Каше Г.А.** Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г.А. Каше. — М.: Просвещение, 1985. - 207 с.
5. **Филичева Т.Б.** Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Одной из актуальных проблем существующих в дошкольном мире наиболее востребованной является проблема психологической готовности ребенка к школе. Множество инновационных программ, по которым работают начальные школы, требуют гибкости в подготовке ребенка к обучению в школе. С каждым годом в массовую школу приходит всё больше детей с проблемами в развитии.

В настоящее время дошкольники с различными нарушениями речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. В связи с этим успешная деятельность образовательных учреждений становится невыполнимой без квалифицированной всесторонней помощи детям. Поэтому подготовка к школе детей имеющих нарушения речи выходит на первый план в работе педагога-психолога дошкольного учреждения.

Существуют различные методы определения школьной зрелости. Наиболее распространенным и информативным является ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека, поскольку он имеет нормативы, требует для своего проведения немного времени и применяется для обследования шестилетних детей. Тест состоит из трех заданий.

Первое задание - рисование мужской фигуры по памяти, второе - срисовывание письменных букв, третье - срисовывание группы точек. Все три задачи данного графического теста направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки. Эти умения необходимы в школе для овладения письмом. Кроме того, тест позволяет определить в общих чертах интеллектуальное развитие ребенка. Задания "срисовывание письменных букв" и "срисовывание группы точек" выявляют умение ребенка подражать образцу. Это умение также необходимо в школьном обучении.

Субтесты также позволяют определить, может ли ребенок сосредоточенно, не отвлекаясь, работать некоторое время над не очень привлекательным для него заданием. Вербальная часть теста направлена на исследование развития социальных качеств, связанных с общей осведомленностью, развитием мыслительных операций. В своей работе я провожу обследование детей методом Керна-Йирасека два раза: в начале подготовительной группы и при выходе ребенка из детского сада.

В начале учебного года у детей с нарушениями речи отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Так же у них низкие показатели произвольного внимания, трудности в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач. Темп деятельности у дошкольников с нарушением речи имеет тенденцию к снижению в процессе работы (написав первое слово из фразы достаточно быстро, остальные слова ребенок пишет в медленном темпе).

Для таких детей представляет трудность распределение внимания между речью и действием. Они часто переспрашивают, уточняют инструкцию. У детей с нарушениями речи на протяжении всей работы наблюдаются ошибки внимания, причем ребенку бывает трудно отследить и исправить их самостоятельно. У таких детей часто являются несформированными все виды контроля за деятельностью, причем наиболее страдает упреждающий контроль, связанный с анализом условий задания и текущий контроль. Контроль по результату проявляется в основном при помощи педагога. Детям требуются конкретные указания, показ образца, неоднократное повторение инструкции. Так же у детей имеются нарушения и в произвольном внимании, которое является ведущим новообразованием данного возраста и неотъемлемым условием успешного обучения в школе. Это проявляется в отвлечениях (посмотрел в окно, на соседа, занялся посторонней деятельностью, на листке кроме предложенных заданий рисует дополнительные детали непредусмотренные инструкцией). У детей слабо развита мелкая моторика (точки и письменные буквы превосходят копируемый образец в два раза и более).

Развитие зрительно- моторной координации движений недостаточно сформировано у большинства детей (письменные буквы и точки напоминают каракули). Результаты вербального теста говорят о низкой осведомленности об окружающем, маленьком словарном запасе детей. Мыслительные операции – сформированы на низком уровне. Они с трудом находят общие признаки предметов, затруднено формирование причинно-следственных связей. Результаты полученные с использованием методики Керна-Йирасика подтверждаются результатами полученными с использованием других методик. Таким образом, можно сделать вывод, что у детей имеющих нарушения речи развитие произвольного внимания, мелкой моторики, зрительно-моторной координации движений, словесно-логического мышления, т.е. процессов необходимых для успешного обучения в школе значительно ниже, чем у нормально развивающихся детей.

Новак Е.В.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Перед обществом поставлена благородная задача - найти пути повышения качества жизни лиц с ограниченными возможностями. В настоящее время более 500 млн человек (т.е. каждый десятый человек на Земле) относятся к лицам с ограниченными возможностями. Среди них не менее 150 млн детей.

Все более широкое распространение получает точка зрения, согласно которой забота общества о лицах с ограниченными возможностями является мерилем его культурного и социального развития, а также нравственного здоровья. Исходя из этого специалисты многих стран ведут поиск эффективных программ укрепления здоровья лиц с ограниченными возможностями, особенно детей, восстановления их работоспособности, социальной реабилитации, адаптации, активного участия в жизни. Задача эта достаточно сложная, и чтобы решить ее, нужны комплексные научные исследования, объединение усилий медиков, педагогов, специалистов в области физической культуры и спорта.

"Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать" - гласит народная мудрость. Зрение играет большую роль в онтогенетическом развитии человека. С помощью зрительного анализатора осуществляется 90% восприятия внешнего мира.

В исследованиях Л. И. Кирилловой отмечаются наследственные нарушения обмена веществ в виде альбинизма; наследственные заболевания, приводящие к нарушению развития глазного яблока, -- врожденный анофтальм, микрофтальм; заболевания роговой оболочки -- дистрофии роговицы; наследственная патология сосудистой оболочки -- аниридия, колобома сосудистой оболочки; врожденные катаракты (имелись также врожденные катаракты генетического происхождения); отдельные формы патологии сетчатки, дегенерация Штаргардта, атрофия Лебера, врожденная атрофия.

Кроме наследственных факторов у слепых и частично видящих детей имеются аномалии развития органа зрения как следствие внешних и внутренних отрицательных факторов, действовавших в период эмбрионального развития плода, -- патологического течения беременности, перенесенных матерью вирусных заболеваний, токсоплазмоза, краснухи и т.д.

Состояние зрения определяет в значительной степени формирование образа внешнего мира, в соответствии с которым строится психологическая система ребенка с нарушением зрения, ее особенности, способность отразить воспринимаемый мир во всей его сложности взаимоотношений объектов и социальную жизнь людей.

Особое место в исследовании детей с нарушениями зрения занимает определение истинного состояния ребенка. Многими зарубежными и отечественными исследователями выявлено глубокое отставание в психическом развитии таких детей. В первую очередь это касается слепых детей раннего и дошкольного возраста. Так, в развитии мышления было даже отмечено отставание от нормально видящих на 4 --8 лет. Однако уже в 1977 г. Д.Уоррен показал, что отставание в развитии в значительной мере определялось тем, что в экспериментальных исследованиях при тестировании не были созданы условия для точного восприятия и понимания заданий, не учитывалась специфика детей с нарушением зрения. Тесты часто просто переводились в систему Брайля.

Психологическое обследование детей с нарушениями зрения осуществляется на основе разработанной тифлопсихологами теории с учетом основных закономерностей нормального развития.

В ходе изучения детей с отклонениями в развитии обнаружилось, что наиболее общие закономерности развития нормального ребенка прослеживаются и у этих детей. К ним относятся: определенная последовательность стадий развития психики; наличие сензитивных периодов в развитии психических функций; последовательность развития психических процессов; роль деятельности в психическом развитии, речи -- в формировании высших психических процессов; ведущая роль обучения в психическом развитии (Л.С.Выготский, В.И.Лубовский).

Л.С. Выготский, изучая закономерности психического развития детей при различных типах аномалий, выделил общие специфические закономерности, проявляющиеся при различных типах нарушений. Он отметил, что причины, вызывающие аномалии, ведут к возникновению основного нарушения в психической деятельности, которое определяется как первичное, и как следствие -- к своеобразным изменениям всего

психического развития ребенка, что проявляется в формировании вторичных, третичных и т.д. нарушений психической деятельности. Им также была выделена закономерность, общая для всех детей с недостатками развития, а именно: затруднения во взаимодействии с социальной средой, нарушение связей с окружающим миром.

Общие закономерности, характерные для развития всех категорий детей с аномалиями, выражаются также в особенностях речевого общения и двигательных нарушениях, проявляющихся в разных формах в зависимости от типа аномалии. В.И.Лубовский и Ж.И. Шиф показали, что наличие первичных и вторичных дефектов существенно сокращает информацию, получаемую детьми от внешнего мира.

Влияние глубоких нарушений зрения на процесс развития связано с появлением отклонений во всех видах познавательной деятельности и сказывается на формировании личностной и эмоционально-волевой сфер ребенка. Наиболее резко нарушение зрения проявляется в снижении общего количества получаемой извне информации, в изменении ее качества.

Значительное сокращение или полное отсутствие зрительных ощущений, восприятий, представлений в области чувственного познания ограничивает возможности формирования образов воображения, памяти, а также психологических систем, их структур, связей, функций и отношений внутри этих систем. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в формировании образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в ориентации и мобильности в пространстве и т.д. Значительные изменения происходят в физическом развитии -- нарушается точность движений, их интенсивность, становится специфической походка и другие двигательные акты.

Следовательно, у ребенка формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая ни с одной системой нормально развивающегося ребенка, так как она включает в себя процессы, находящиеся на различных уровнях развития из-за влияния на них первичного дефекта, а также и его коррекции на основе создания новых компенсаторных путей развития. Это показывает, что и межфункциональные связи у детей с нарушением зрения осуществляются тоже иначе, своеобразно.

Поэтому формирование и развитие психологической системы детей, имеющих нарушения зрения, непосредственно связано с коррекционной работой, проводящейся с ними, и с формированием у них компенсаторных процессов, начиная с раннего детства.

Коррекция первичного частичного дефекта медико-педагогическими и психологическими средствами повышает компенсаторные возможности, включает в структуры каждой стадии развития связи первично нарушенного анализатора с сохраненными, образуя подвижную систему, сложный ансамбль психических образований, не идентичный психологической системе ни абсолютно слепого, ни зрячего.

Таким образом, компенсация зрительной недостаточности по своей сути не является простым замещением одних функций другими, а представляет собой создание на каждом этапе развития ребенка новых сложных систем связей и взаимоотношений сенсорных, моторных, логических структур, позволяющих воспринимать и исследовать информацию от внешнего мира для адекватного его отражения и поведения

в соответствии с условиями жизни и деятельности, социальными и моральными требованиями.

Дети дошкольного возраста с нарушением зрения отстают от нормальных детей в темпах физического развития: рост у них снижен на 3-5%, вес - на 6-10%, жизненная емкость легких - на 3-6%..

Нарушение зрительного анализатора обуславливает вторичные отклонения: нарушение осанки, искривление позвоночника, плоскостопие, слабость дыхательной мускулатуры, нарушение пространственных образов, самоконтроля и саморегуляции, координации движений, болезни органов дыхания, сердечно-сосудистой системы, неврозы, быстрая утомляемость.

В дошкольный период, когда у обычного ребенка развивается процесс расширения знаний и представлений об обществе, у ребенка с нарушением зрения наблюдается задержка (медленность) этих процессов. Для такого ребенка требуется больше времени для адаптации к новым условиям, более вкрадчивое и детальное знакомство с объектом, тем самым компенсируя недостаток визуального восприятия информации.

В общении с людьми ребенок с таким недостатком использует полисенсорный характер восприятия. В некоторых случаях при знакомстве с людьми и окружением, у ребенка возникает страх при встречи с новыми предметами.

При получении информации от других людей, обычный ребенок ограничивается конкретными вопросами, потому как в большинстве случаев данные вопросы сопровождаются наглядностью. Слепому ребенку требуется больший объем информации об объекте, с приведением аналогий.

Для любого человека важен факт необходимости формирования знаний, навыков и психологической готовностью выйти за пределы узкого коллектива и расширить контакты с людьми и обществом, преодолевая страх перед новыми людьми, незнакомым пространством. Для ребенка с нарушением зрения этот факт становится смыслом жизни - адаптации к обществу и окружающему пространству. И ему понадобится в 3-4 раза больше усилий, чем обычному ребенку. Существует понятие приспособления, которое характеризуется многократным повторением одних и тех же действий при одних и тех же условиях. Человек, привыкая к определенным наборам движений, делает все машинально или, если угодно, на автомате. К примеру показав однажды безопасный путь выхода из квартиры, слепой ребенок пытается запомнить нахождение стен, перил и др. объектов, пространственное расположение (справа, слева). И при повторном выходе ребенок ищет уже знакомые ему объекты для ориентировки.

В незнакомой обстановке, в отличие от обычного ребенка, слепому всегда доступно лишь информация о примерном расположении объектов в пространстве. Данное обстоятельство требует больших затрат времени для передвижения или совершения каких-либо действий

Проблема пространственной ориентации распространяется и на социальную сферу. Здесь так же необходимо помочь ребенку адаптироваться по средством приведения ему понятных алгоритмов действий. Умение различать денежные купюры, продукты питания, использования телефона, бытовой техники и мн.др. В этом отношении все зависит от родителей, насколько доступно они объяснят ребенку важные характеристики предмета, настолько успешнее будет его применение.

При определении сформированности, потребности к трудовой деятельности, особенно к тем видам труда, формирование навыков к которым может быть затруднено из-за нарушений координации движений

при глубоком нарушении зрения, следует подходить с точки зрения проб. То есть предлагать вид работы, с которым бы ребенок с нарушением зрения справился (адаптировался, научился).

Процессы общения при нарушениях зрения являются серьезной проблемой и сложно решаются. Особенно тяжело формируются у детей неречевые средства общения. Причины этого -- нечеткость образа восприятия человека и трудности подражания экспрессивно-мимическим выражениям нормально видящих. Для многих детей с нарушениями зрения характерна скованность движений, стереотипия поз, заученность и однообразность в выражении эмоциональных состояний. Многие дети проявляют вербальное, а не практическое понимание правильных жестов, действий в общении с детьми и взрослыми. Имеются также недостатки в речевых средствах межличностного общения (в культуре устной речи, в общении «лицом к лицу», в плавности речи, в связи между речевыми и неречевыми средствами общения).

Психологический анализ (Л.И.Солнцева, З.А.Кручинин, В.А.Феоктистова) особенностей ориентирования слепых детей показал, что формирование свободной ориентации и мобильности требует специальной работы, включающей создание психологической готовности к самостоятельной ориентировочной деятельности. Она охватывает такие моменты, как расширение знаний и представлений об окружающем мире, свойствах и качествах объектов, в которых детям приходится ориентироваться и двигаться: умение выделять и воспринимать различные свойства объектов в качестве ориентировки, т.е. развитие познавательной деятельности с акцентом на выделение ориентировки, воспринимаемых как сохранными, так и нарушенными анализаторами. Объем памяти и подвижности мнемических процессов, умение распределять и переключать внимание также имеют большое значение в процессе ориентировки в пространстве.

Таким образом, психологическая подготовка слепого и овладению навыками ориентировки в пространстве является существенной и неотъемлемой частью итого вида деятельности.

Третьякова С.Н.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНО-ФОБИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Актуальность проблемы состоит в том, что невротические расстройства имеют психогенную природу и требуют создания специальных психолого-педагогических условий для их эффективного преодоления.

Тревожно-фобические расстройства относятся к числу наиболее распространенных нарушений в детском и подростковом возрасте. При этом достаточно часто - 2% от общей популяции детей (Costello et al, 1988) - они выступают как самостоятельная патология. Кроме того, тревожно-фобические состояния наблюдаются у детей с различными видами нарушения речи, как сопутствующие основному нарушению.

Имеются определённые, но недостаточно систематизированные данные о том, что страх и тревога как вторичные аффективные расстройства наблюдаются при различных видах нарушения речи, в частности у

умственно отсталых детей (О.С. Шаповалова, 1998, 2003; Л.М. Шипицына, 1998), детей с ранним детским аутизмом (Е.Ф. Баенская, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, 1989 и другие), детей с задержкой психического развития (Л.В. Кузнецова, 1999; И.Ю. Кулагина, 1987; З. Тржесоглава, 1986; Л.М.Шипицына, 1998), детей с нарушением зрения (Нора Гиббс, 1966; А.Г.Литвак, 1998; Л.И. Плаксина, 1998; Л.И. Солнцева, 2002), детей с заиканием (В.И. Селиверстов, 1994), детей, имеющих нарушения речи (Т.Н.Волковская, Г.Х. Юсупова, 2004), детей с ДЦП (И.И. Мамайчук, 2006; Е.В. Устинова, 2005; Л.М. Шипицына, 2001).

Дети с различными видами нарушения речи представляют собой группу риска по развитию тревожно-фобических состояний, поскольку окружающий мир преломляется ими через не только незрелые, но и дефицитарные интеллектуальные, сенсорные и эмоциональные структуры.

Любой страх или немотивированное беспокойство влечёт за собой значительные изменения в поведении ребёнка, что отрицательно сказывается на его психическом развитии, изменяет черты его характера, негативно влияет на воспитание и обучение. Психические изменения, происходящие под влиянием страха, приводят к искажению процесса онтогенетической социализации, развитию социально-психологической изоляции личности.

Дошкольники с недостатками речевого развития в настоящее время составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у детей представлен в трудах Р.Е.Левиной (1936), Т.Б. Филичевой (1993), Г.В. Чиркиной (1991), Е.М.Мастюковой (1997) и др. исследователей.

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

Анализируя имеющиеся исследования психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми дефектами, следует отметить, что большой интерес представляет исследование особенностей личностного развития дошкольников с ОНР, выполненное на кафедре специальной психологии и клинических основ дефектологии МГОПУ им. М.А. Шолохова под руководством И.Ю. Левченко (2003). Авторы исследования (И.Ю.Левченко, Г.Х. Юсупова) доказали, что личность ребенка с ОНР характеризуется специфическими особенностями, среди которых имеют место заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности. В целом исследование поднимает вопрос не только дефекта речи, но и психологического нарушения в развитии личности ребенка- дошкольника.

В трудах И.Ю. Левченко (2003), А.И. Захарова (1971), Г.Х. Юсуповой (2005), Е.В. Устиновой (2006) и др. подчеркивается проблема эмоционального развития. А именно, исследователями подчеркнута значение эмоционального самочувствия детей с речевыми недостатками для их полноценного межличностного общения и гармоничного развития личности. Трудности эмоционального развития ребенка с недостатками речевого развития в дошкольном возрасте становятся фактором, осложняющим взаимодействие со сверстниками и адаптацию в дошкольном учреждении и в школе. Неблагоприятное эмоциональное самочувствие негативно влияет на психическое здоровье дошкольников с недостатками речевого развития, а также ограничивает их социальные возможности в

процессе адаптации и интеграции. Говоря о детях дошкольного возраста с ОНР, можно выделить ряд существенных особенностей, характерных для их эмоционального развития, так называемые эмоциональные комплексы:

- незрелость эмоционально-волевой сферы;
- органический инфантилизм;
- нескоординированность эмоциональных процессов;
- особенно, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам;
- тревожность и страхи.

Исследователями отмечено, что страхи могут выступать одним из главных показателей нарушения эмоционального развития дошкольников с речевыми нарушениями. В психологической справочной литературе, страх – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида, направленная на источник реальной или воображаемой опасности [2].

Детский страх – это эмоциональная реакция детей на ситуации или объекты, которые воспринимаются ими как угрожающие (опасные).

В зависимости от характера угрозы интенсивность и специфика переживания страха варьируют в достаточно широком диапазоне: опасение, боязнь, испуг, ужас. Страхи у детей возникают зачастую самые разные: страх сильного шума, появление странного или незнакомого для ребёнка человека, различные звуки (например, пылесоса и т.п.). Часто дети испытывают страх темноты, тени и непривычного света, боятся оставаться одни, страх докторов и, особенно, зубных врачей, животных и пр. Сильные, продолжительные патологические страхи, с которыми ребенок не может справиться, приводят к появлению нежелательных черт характера, нарушению адаптации и другим неблагоприятным последствиям. В этом случае необходима быстрая и точная диагностика, а затем и терапия патологического состояния. Достаточно значима эта проблема для ребенка дошкольного возраста и, особенно она важна, если у ребенка зафиксирован речевой дефект.

Основываясь на результатах исследования В.Г. Колягиной по выявлению и изучению психологических особенностей страхов у дошкольников с недостатками речевого развития (общее недоразвитие речи) [3], мы сделали вывод, что для большинства детей с ОНР характерны эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности, а также они испытывают как возрастные, так и специфические страхи.

Дошкольники с ОНР испытывают такие доминирующие группы страхов, как: 1) страхи, связанные с причинением ребенку физического ущерба, в основе которых лежит интенсивный страх за свое здоровье и жизнь;

2) социально опосредованные страхи;

3) медицинские страхи (врачей, уколов и т.д.) [3].

У части детей с диагнозом ОНР наблюдается фрустрированность на речевом дефекте. Это проявляется в переживании и неуверенности в себе, но не сказывается на речевой активности детей и на их взаимоотношениях с окружающими людьми. К сожалению, одна из причин выявленного факта – взрослые, которые акцентируют внимание детей на речевом дефекте, усиливая их переживания.

Страхи детей, имеющих речевые нарушения, характеризуются устойчивостью и высокой интенсивностью переживания, тесной связью с родительскими страхами и условиями воспитания в семье, а также

эмоциональной фиксацией специфических страхов (фрустрированность на речевом дефекте). Старшие дошкольники с нормальным психофизическим развитием в большинстве случаев критичны к своим страхам и не фиксируют на них внимание [3]. Таким образом, личностное развитие детей с ОНР характеризуется качественным своеобразием по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Для них могут быть более характерны такие особенности, как пониженная самооценка, трудности вербального общения, тревожность, агрессивность, страхи. С поступлением ребенка в дошкольное учреждение в его жизни происходит множество изменений: строгий режим дня, отсутствие родителей в течение 9 и более часов, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, другой стиль общения. Все эти изменения обрушиваются на ребенка одновременно, создавая для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации может привести к невротическим реакциям, таким, как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни, психическая регрессия и т.д.

Проведенный анализ имеющихся литературных источников и исследований по проблеме детского страха у детей дошкольного возраста с ОНР позволяет говорить о том, что данная проблема весьма актуальна для современной детской психологии и логопедии. Отсутствие или недостаточно грамотное сопровождение коррекционного психолого-педагогического воздействия на детей дошкольного возраста с ОНР может привести не только увеличению детских страхов, но и к появлению нежелательных черт характера, нарушению адаптации и другим неблагоприятным последствиям развития личности ребёнка.

Недостаточное количество данных по коррекции детей дошкольного возраста с различными видами нарушения речи к условиям образовательного учреждения и отрывочность сведений об общих и специфических особенностях тревожно-фобических нарушений детского возраста обусловили выбор темы данного исследования: «Коррекция тревожно-фобических состояний дошкольников с нарушениями речи в ДОУ».

Список использованной литературы

1. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н.Волковская. – М. : Книголюб, 2004. – 104 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю.Головин. - Мн.: Харвест, 1998. - 800 с.
3. Колягина В.Г. Психологическое изучение страхов у дошкольников с речевыми нарушениями: автореф. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / В. Г.Колягина. – М. : МГППУ, 2011.

Шарова К.А.

ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Формирование самооценки человека представляет собой узловую проблему психологии личности. Изучение его структурных компонентов по

своей практической и теоретической значимости относится к одной из актуальных психологических проблем.

Самооценка у детей в младшем школьном возрасте становится не общей, а дифференцированной. Дети реально оценивают свои возможности и недостатки, так же достижения своих сверстников. Нарушения в развитии речи искажают ход естественного коммуникативно-речевого развития ребёнка в младшем школьном возрасте, приводят к появлению своеобразных коммуникативных нарушений (О.Е. Грибова). В связи с этим представляется актуальной необходимостью изучения самооценки и самосознания детей с общим недоразвитием речи младшего школьного возраста. Рассмотрение самооценки детей с общим недоразвитием речи, так как своевременное выявление причин появления этого недостатка у детей, позволит вовремя разрабатывать коррекционные мероприятия с целью повышения их самооценки. Ведь недостатки в развитии речи влияют на социализацию ребенка. [1]

Наше исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №21» 17 декабря 2015 года в г. Белгород. В исследовании участвовали 10 детей младшего школьного возраста 6-7 лет, из них 5 девочек и 5 мальчиков. Были использованы две методики:

- 1) методика «Лесенка» В.Г. Шур;
- 2) методика «Кто я?» М.Кун;

В процессе исследования осуществлялось выявление структурных компонентов и уровней самооценки детей младшего школьного возраста. Были использованы методы в соответствии с системным подходом, которые направлены на выявление структурных компонентов самооценки у детей

Данное эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №21» 17 декабря 2015 года в г. Белгород. В исследовании участвовали 10 детей младшего школьного возраста 6-7 лет, из них 5 девочек и 5 мальчиков. Были использованы две методики: методика «Лесенка» В.Г. Шур, методика «Кто я?» М.Кун.

В процессе нашего эмпирического исследования осуществлялось выявление структурных компонентов и уровней самооценки детей младшего школьного возраста. Были использованы методы в соответствии с системным подходом, которые направлены на выявление структурных компонентов самооценки у детей младшего школьного возраста.

Нами было выявлено, что из 10 детей 1 имеет завышенную самооценку, 7 имеют заниженную и 2 ребенка с адекватной самооценкой (Таблица 2 «Уровень самооценки по методике «Лесенка» »).

В ходе исследования было отмечено, что у 10% детей был выявлен завышенный уровень самооценки детей с ОНР, что говорит о том, что эти дети излишне самоуверенны, считают, что все им что-то должны.

У 20 % детей адекватная самооценка, что говорит о том, что эти дети могут адекватно рассчитывать свои силы, в меру критичны к себе, более адаптированы к изменениям.

У 70% заниженная самооценка. Это может указывать на сильную самокритичность к себе, в том числе и под влиянием мнений значимого окружения для ребенка.

Итак, нами было выяснено, что в данной выборке испытуемых у детей младшего школьного возраста значимыми критериями для них являются: «добрый», «хороший», «умный», «аккуратный», «послушный», «внимательный», «вежливый», «честный».

При проведении нами методики «Кто я?» нами было предложено ребенку ответить на вопросы: «Считаешь ли ты себя добрым учеником?» , «Как ты думаешь, ты честный ученик? » , «Считаешь ли ты себя вежливым учеником? » , « А считаешь ли ты себя послушным учеником ?» и тд . , как он сам себя воспринимает и оценивает по десяти различным положительным качествам

Нами было выявлено , что из 10 детей 4 детей со средним уровнем самооценки, 5 детей с низкой самооценкой и 1 ребенок с завышенной самооценкой.(Таблица 3. Уровень самооценки детей по методике «Кто Я?»).

Итак, у 10 % детей младшего школьного возраста была выявлена завышенная самооценка, у 50% детей заниженная самооценка, и у 40% детей адекватная.

Вывод: таким образом, анализ показал , что у большинства детей младшего школьного возраста заниженная самооценка.

Таким образом, нами было выявлено, что при проведении методики «Лесенка» из 10 детей 1 имеет завышенную самооценку , 7 имеют заниженную и 2 ребенок с адекватной самооценкой и при проведении методики «Кто Я?» из 10 детей 4 детей со средним уровнем самооценки, 5 детей с низкой самооценкой и 1 ребенок с завышенной самооценкой .

Это подтверждает, что самооценка младших школьников с общим недоразвитием речи заниженная, что влечет за собой особенности в развитии психических процессов: неустойчивость внимания , снижение памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии мышления. Такие дети отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной истощаемостью нервных процессов.

Список использованной литературы

1. Садовски М.В. Культурологический подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья ,испытывающих трудности в обучении математике / М.В. Садовски // Научно-исследовательские публикации. - 2014. - №5 (9).

СЕКЦИЯ 4
*Социально-психологические и педагогические аспекты коррекции
нарушений речи*

Андреева П.С.

РОЛЬ САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСТРАФИЕЙ

В современном мире, для успешной социализации человека в обществе, одним из необходимых навыков, является работа с информацией. Книги, журналы, газеты – множество различных печатных изданий, позволяют ориентироваться в изменяющемся пространстве, идти в ногу со временем.

Для того чтобы иметь возможность использовать данные источники информации, необходимо владение навыками письменной речи.

Письменная речь — вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов; может быть отсроченной и непосредственной; отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом отношениях; Письменная речь характеризуется сложной композиционно-структурной организацией [1].

В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

М.М. Беззуких, называя письмо и чтение – базовыми школьными навыками, говорила о том, что без эффективного овладения ими, обучение будет затруднено или просто невозможно. На базе этих навыков строится все дальнейшее обучение, если они недостаточно или плохо сформированы, невозможно обучение русскому языку и математике, литературе и другим предметам [2].

Увеличение требований к знаниям выпускающихся школьников, повлекло за собой повышение учебной нагрузки, что в свою очередь вызвало сокращение сроков на освоение навыков письменной речи. То есть, если во времена обучения наших родителей, первоклассник только начинал учиться читать и писать, то сейчас, дети, заканчивающие детский сад, уже должны обладать начальными ступенями этих навыков.

Ранние сроки освоения, помноженные на нарушение устной речи привели к возрастанию числа детей, имеющих нарушение письма (дисграфии).

Дисграфией называют стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.

В научной литературе, говоря о резком росте дисграфии у детей за несколько последних десятилетий, приводятся следующие цифры: согласно данным М.Е. Хватцева, относящимся к 50-м годам XX века, число учащихся с дисграфией в массовых школах составляло около 6 %, теперь же даже к концу третьего года обучения, несмотря на проводимую с детьми начиная с первого класса логопедическую работу, эта цифра достигла 37 %. Во вторых классах отмечается увеличение процента детей имеющих нарушение письма (53 %).

Таким образом вопрос коррекции нарушения письменной речи, можно считать более чем актуальным.

Одним из способов решения данной проблемы, может выступать формирование самоконтроля.

Вопросы изучения основных закономерностей, последовательности и этапов становления самоконтроля речевой деятельности в онтогенезе отражены в исследованиях нейрофизиологов, психологов, нейропсихологов, психолингвистов, педагогов. Операции самоконтроля речевой деятельности являются включенными в структуру всех речевых действий, играют существенную роль в осознанном усвоении языковых и речевых средств, формировании языковой компетентности и речевой коммуникации.

Самоконтроль, наряду с планированием и самоорганизацией, является ключевым метакогнитивным процессом, овладение которым выводит обучающегося на более высокий уровень развития компетенции самообучения, без которой сегодня немыслима образовательная деятельность.

Существенная трудность изучения процессов формирования и реализации речевого самоконтроля в условиях письменной речи учащихся заключается в том, что речевой самоконтроль, как и другие психические процессы, не доступен непосредственному наблюдению. Судить о реализации самоконтроля в письменной речи и об уровне сформированности у школьников для этого умений мы можем только по косвенным признакам, к которым относятся:

- ошибки контроля, допущенные в тексте и обнаруженные (не обнаруженные) учеником;
- поправки, внесенные в текст (правильные и неправильные).

Поэтому предметом анализа становятся письменные работы школьников.

Исследования данной функции у младших школьников показало, что низкий уровень самоконтроля при письме приводит к тому, что дети не замечают ошибок ни по ходу записи, ни при проверке ее результатов. Письменные работы таких детей изобилуют разнообразными ошибками. Несформированность самоконтроля при письме также отрицательно влияет на сроки и эффективность логопедической работы по устранению дисграфии [3].

Поэтому в логопедической теории и практике воспитание самоконтроля выступает одной из важных задач устранения речевых нарушений.

Изучая способы формирования самоконтроля в процессе письма Д.Б.Эльконин предлагает рассматривать чтение, в качестве средства самоконтроля в письменной деятельности: «Пишущий имеет возможность каждую последующую часть своего письма базировать на чтении того, что написано раньше», таким образом, реализуется текущий контроль. Прочтение также может выступать в рамках письменной речи в качестве завершающей операции, на базе которой осуществляется контроль и редактирование (итоговый контроль) [4].

Например, в методике обучения детей русскому языку в логопедической практике в качестве самоконтроля используется проверочное чтение.

Подтверждением высказывания Д.Б. Эльконина может послужить тот факт, что в процессе формирования одной из сложнейших операций процесса письма - анализа звуковой структуры слова, важную роль играет

проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика [3].

То есть, речевое сопровождение письма позволяет проконтролировать процесс правильного написания.

Исследования Е.Н. Российской, посвящённое изучению редактирующего чтения как средства самоконтроля письменной речи учащихся с дислексией, подтвердили улучшение письма посредством самопроверки написанного ранее [5].

Таким образом, используя чтение в процессе письма, мы формируем самоконтроль, который к моменту начала обучения письменной речи, по какой-либо причине не успел сформироваться.

На сегодняшний день продолжается разработка методов формирования самоконтроля на логопедических занятиях, поскольку, не смотря на наличие серьезных исследований самоконтроля в различных видах деятельности и возрастных группах, влияние данной функции на учебную деятельность школьника имеющих нарушение письменной речи (дисграфии) все еще остается не до конца изученным.

Список использованной литературы

1. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под. ред. В.И.Селиверстова - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
2. Безруких М.М. Психофизиологические механизмы формирования навыков письма и чтения и проблемы трудностей в обучении [Текст] / М.М.Безруких // Международная конференция и VII международный научно – практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». - 2013.
3. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.А.Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. - 208 с.
4. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты [Текст] / Д.Б.Эльконин //Вопросы психологии. – 1956. – № 5 – С. 39 – 41.
5. Российская Е.Н. Использование редактирующего чтения как средства самоконтроля письменной речи учащихся с дислексией [Текст] / Е.Н.Российская // Дефектология. – 2007 – №1 – С. 73 –81.

Веретенникова Н.С.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

С каждым годом число дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) неуклонно растет. Отечественные лингвисты, психологи и психолингвисты одним из ярких показателей нормального развития речи считают овладение детьми навыками словообразования. Нарушение развития данных навыков проявляется в стойких и специфических ошибках устной, а затем и в письменной речи. Поэтому проблема формирования

лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи занимает одно из важнейших мест в современной логопедии.

Вопросами изучения особенностей словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР занимались такие исследователи, как: Р.И.Лалаева, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская. Многие ученые, изучавшие вербальное и невербальное развитие детей с ОНР, неоднократно указывали их трудности в овладении словообразовательными процессами (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Нарушение процессов словообразования является стойким проявлением в структуре такого сложного дефекта как, общее недоразвитие речи.

Анализ научных работ различных авторов, позволил нам установить, что у детей с ОНР, как и у нормально развивающихся, формирование грамматического строя речи происходит в той же последовательности, однако у первых этот процесс наиболее затруднен. Часто в речи наблюдаются неправильные формы сочетания слов в предложении, что выражается в неправильном употреблении различных окончаний в частности, формирование связей согласования, управления и примыкания в словосочетании протекает в затрудненной форме. В целом процесс словообразования у данной категории детей задерживается и затягивается во времени. Грамматический строй русского языка усваивается медленно и неравномерно. Иногда отдельные проявления ОНР внешне сходны с теми или иными элементами нормального речевого развития ребенка на более раннем этапе. Однако полного соответствия не существует и с возрастом расхождение увеличивается, т. к. в норме один этап сменяется другими более плавно и быстро, чем в случаях с ОНР. Ошибки детей с ОНР в словообразовании мешают их дальнейшему речевому развитию, ведут к трудностям в освоении родного языка, нарушению устной речи, обеднению словарного запаса, а в школьном возрасте и к нарушению письменной речи (2;4).

Нами было проведено исследование, направленное на изучение состояния навыков словообразования у детей с ОНР разных уровней речевого развития. Оно проводилось на базе «МАДОУ комбинированного вида №17» г. Алексеевка Белгородской области. Нами были подобраны десять детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, имеющих заключение ПМПК. В основу своей диагностики навыка словообразования мы взяли методику Е.С. Зайцевой и В.К. Шептуновой (1). Для выявления навыков словообразования они предлагают следующие игровые задания:

- 2) Игра «Волшебник» направлена на выявление способности образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Инструкция: «Сейчас мы поиграем в игру "Волшебник"». Я буду называть большие предметы, а ты как волшебник будешь "превращать" их в маленькие. Предмет надо назвать ласково».
- 3) Игра «Помоги найти детеныша» направлена на выявление способности образовывать названия детенышей животных. Инструкция: «Посмотри на картинку и помоги мамам найти своих детёнышей. У кошки малыш кто? - Котёнок».
- 4) Игра «Скажи какой» направлена на выявление способности образовывать относительные прилагательные. Инструкция: «Послушай внимательно и ответь на вопрос: "Если шкаф сделали из дерева, то он какой? - Деревянный».

5) Игра «Скажи чей» направлена на выявление способности образовывать притяжательные прилагательные. Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, чьи это вещи». Если ребёнок не может ответить на вопросы, логопед задаёт ему наводящие вопросы: «У мамы сумка чья? - Мамина».

6) Игра «Кто что делает» направлена на выявление способности образовывать приставочные глаголы. Инструкция: «Посмотри, на всех картинках нарисован мальчик. Что он делает?» Если ребёнок не может ответить, логопед задаёт вопросы: «Мальчик из дома (что делает?) ... - Выходит. Мальчик дорогу (что делает?) ... - Переходит. И т.д.»

7) Игра «Что делали и что сделали» направлена на выявление способности образовывать глаголы совершенного вида. Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи, что дети делали и что дети сделали». Если ребёнок не может ответить, то логопед задаёт вопросы по каждой картинке. «Что девочка делала? - Рисовала бабочку. - Что девочка сделала? - Нарисовала бабочку».

У всех заданий единая система оценивания:

3 балла - задание выполнено без ошибок;

2 балла - допущена 1 ошибка;

1 балл - допущено 2-3 ошибки;

0 баллов - допущено 4 и более ошибок.

На основе результатов выполнения заданий определялся уровень развития навыка словообразования:

18-12 баллов - высокий уровень;

11-5 баллов – средний уровень;

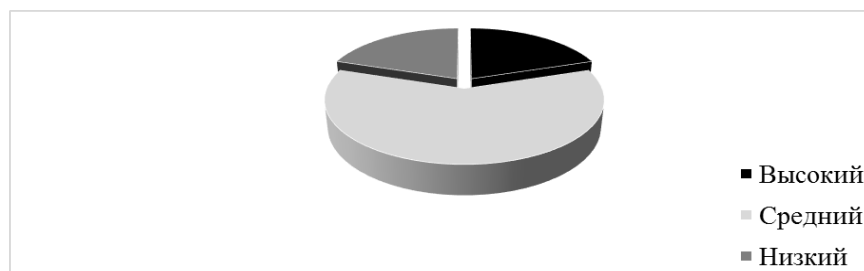
5-1 баллов – низкий уровень;

0 баллов – полное отсутствие навыка.

Задание №1, направленное на образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме вызвало у детей некоторые затруднения. Дети неправильно употребляли уменьшительно-ласкательные суффиксы, особые трудности вызвали слова «ложечка» и «юбочка». Дошкольники не выделяют суффикс как морфему в потоке речи, что мешает успешному процессу словообразования. В задании №2 дети допускали ошибки при образовании названий детенышей животных, особенно если это требует изменения основы, дети говорили «коровенок» вместо «теленок», «свиненок» вместо «поросенок», «лошаденок» вместо «жеребенок». В задании №3, направленном на выявление способности образовывать относительные прилагательные, обследуемые допустили большое количество ошибок, т.к. относительные прилагательные они в речи употребляют редко, следовательно, не умеют их образовывать. Частыми были следующие ошибки: «мехная шапка, глинный кувшин, деревкин стул, стекляная ваза.» Притяжательные прилагательные используются в речи окружающих и самих детей больше остальных, поэтому задание №4 не вызвало у детей таких же трудностей, как остальные. С заданием №5 дошкольники с общим недоразвитием речи справлялись плохо: они не понимали инструкцию с первого раза. Это может быть связано с тем, что приставочные глаголы с одинаковой основой слова очень похожи по звучанию, а дети с ОНР не могут в потоке речи выделять различные приставки, это и вызвало затруднения при образовании приставочных глаголов. Испытуемые совершали следующие ошибки: «вместо переходит - идет, вместо прыгивает – прыгает, вместо пришивает – шьет». Некоторые дети даже не могли объяснить, чем различаются предъявленные слова.

Задание №6 дети выполнили на среднем уровне. Но все же у многих детей образование глаголов совершенного вида вызвало некоторые сложности. Употребляли в качестве глаголов совершенного вида несовершенного и наоборот. Несколько детей так и не поняли инструкцию, т.к. не имеют возможности производить видовую классификацию глаголов.

Далее мы выполнили качественный и количественный анализ результатов всех предложенных заданий и определили уровень овладения навыком словообразования у детей с общим недоразвитием речи. Результаты наглядно представлены на рисунке.



Уровень развития навыка словообразования у детей с общим недоразвитием речи

Из рисунка видно, что в группе детей преобладал средний уровень развития навыка словообразования – 60%, высокий уровень наблюдался всего у 2 детей – 20%, и низкий уровень присутствовал тоже у 2 детей – 20%.

Таким образом, в ходе диагностики выяснилось, что дети с общим недоразвитием речи отстают в развитии словообразования от нормы. Для них характерны ошибки в образовании относительных и притяжательных прилагательных, приставочных глаголов, в видовом различении глаголов, в преобразовании слов в уменьшительно-ласкательную форму, также дети затрудняются в образовании названий детенышей животных.

Результаты исследования показали, что для данной категории детей необходимо включать в коррекционный процесс игры, задания и упражнения, направленные на развитие навыка словообразования.

Список использованной литературы

1. Зайцева Е. С. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4-7 лет [Текст] / Е.С. Зайцева, В.К. Шептунова. – СПб.: Каро, 2012. – 72 с.
2. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В Серебрякова. – СПб. : Каро, 2006. – 160 с.
3. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с нарушениями речи [Текст] / Л.Ф. Спирова. – М.: Просвещение, 2006. – 163 с.
4. Филичева Л.Е. Дети с ОНР воспитание и обучение [Текст] / Л.Е.Филичева. - М.: Владос, 2005. – 487 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одно из направлений в современной логопедии — формирование навыков звукового анализа и синтеза. Анализ – это разделение целого на составные части.

Звуковой анализ – разделение целого (целым выступает слово) на составные части (составные части слова – звуки). Т.е., звуковой анализ – разделение слова на звуки, из которых оно состоит. Нарушение звукового анализа выражается в том, что ребенок воспринимает слово глобально, ориентируясь только на его смысловую сторону, и не воспринимает сторону фонетическую, то есть последовательность звуков его составляющих.

При обучении, как письму, так и чтению, исходным процессом является звуковой анализ устной речи, то есть мысленное расчленение слова на составляющие его элементы (звуки), установление их количества и последовательности.

Перед началом письма ребенку необходимо произвести анализ слова, однако уже в ходе записывания происходит синтез, то есть мысленное сочетание звуковых элементов в единое целое.

Таким образом, обучение письму невозможно без формирования звукового анализа. Если звуковой анализ не сформирован или сформирован не до конца, то дети будут писать с ошибками, например: вместо страна – сана, тана или др.

Синтез – это соединение частей в целое, а звуковой синтез – соединение звуков в слова. Звуковой синтез лежит в основе процесса чтения.

Прочитать слово – значит по сочетанию отдельных букв, отражающих порядок звуков в слове, синтезировать их так, чтобы они составили реальное, «живое» слово. Полноценный синтез возможен только на основе анализа звуковой структуры слов.

Ведущие учёные (Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирина, Г.Е.Чиркина, И.К.Колпоковская, А.В.Ястебова и др.) доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребёнка и его возможностями овладения грамотой.

В современной методике обучения грамоте общепризнанным является положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова – необходимая предпосылка для овладения чтением, а впоследствии и письмом на языках, письменность которых построена по звукобуквенному принципу.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б.Эльконина, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленского, Ф.А. Сохина, А.Г.Тамбовцевой, Г.А. Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка – на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции.

Чтобы ребёнок усвоил письменную речь (чтение и письмо) быстро, легко, а также избежал многих ошибок, следует обучить его звуковому анализу и синтезу.

В свою очередь звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка. Фонематическим восприятием или фонематическим слухом, что по данным многих современных исследователей одно и то же, принято называть способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы).

При нарушении формирования звукового анализа и синтеза возможно побуквенное чтение, т.е. вместо звука произносится буква (не м, н, в, а ме, не, ве). Дети читают: ам – аме, вы – веы и т.д. Побуквенное чтение в норме возможно до того момента, пока взрослый не объяснит ребенку, как читать правильно, т.е. 1-2 занятия. Но большинство детей логопедической группы без коррекционной работы «правильно» читать и писать не научатся, т.к. у них нарушения нормального речевого развития.

Дети с проблемами в речевом развитии, у которых нарушено произношение фонем и их восприятие, тем более испытывают трудности звукового анализа и синтеза. Они могут быть выражены в разной степени: от смещения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить количество, последовательность или позицию звуков в слове.

Формирование правильного произношения зависит от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. от определённого уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка.

При помощи аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребёнком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа и синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. А.Н.Гвоздев, В.И.Бельтюков, Н.Х.Швачкин, Г.М.Лямина доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. производить анализ звуковой структуры слова.

Д.Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма.

Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности ребёнка, т.е. умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала.

Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует планомерного специального обучения. Подвергаемая звуковому анализу речь из средства общения превращается в объект познания.

А.Н. Гвоздев отмечает, что ребёнок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится. И действительно, самостоятельно выделить последний звук в слове, несколько гласных звуков одновременно, установить позицию заданного звука или количество слогов вряд ли доступно малышу без помощи взрослых. И очень важно, чтобы эта помощь была квалифицированной, обоснованной, своевременной. Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой

формы слов при внутреннем их проговаривании. Он указывает, что под звуковым анализом понимается:

- 1) определение порядка слогов и звуков в слове,
- 2) установление различительной роли звука,
- 3) выделение качественных основных характеристик звука [4, с. 56 - 60].

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

Необходимыми предпосылками для обучения грамоте дошкольника являются: сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка, а так же наличие элементарных навыков звукового анализа.

Следует подчеркнуть, что все названные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Для чтения детей, у которых сохранилось (даже в неярко выраженном варианте) речевые нарушения, характерны:

- трудности слияния звуков в слоги и слова, взаимные замены фонетически или артикуляционно-близких согласных звуков:
- свистящих — шипящих, твердых – мягких, звонких – глухих (каска-кашка, помощь-помочь, жевать-зевать);
- искажение слоговой структуры слов (поправился вместо переправился, операция вместооперационная, вынула вместо вытянула),
- грамматические ошибки (лодку перевернулась, с двумя друзьями).

Для письма детей, у которых общее недоразвитие речи (по разным причинам) сохранилось, характерны:

- замены – звуков: свистящих — шипящих, звонких – глухих, мягких – твердых, и пр.;
- искажение слоговой структуры слов – перестановки, пропуски, добавления слогов, отдельное написание частей слова и слитное двух слов, указывающее на несформированность звукового анализа;
- грамматические ошибки – недочеты, связанные с переносом аграмматизмов в письменную речь (неверное употребление предлогов и приставок, падежных окончаний, согласований различных частей речи и пр.).

Подготовка к обучению грамоте — это формирование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

Фонематическое восприятие – способность различать особенности и порядок звуков, чтобы воспроизводить их в устной речи, а звуковой анализ – способность различать то же самое, но чтобы воспроизводить их на письме.

Формирование навыков звукового анализа и синтеза осуществляется в принятой в современной логопедии последовательности:

- выделение в словах первого гласного звука;
- анализ и синтез сочетаний из двух гласных звуков;
- определение последнего гласного звука в словах;
- определение первого и последнего гласного звука в словах;
- определение наличия либо отсутствия в словах звука;

- определение первого согласного звука в словах;
- определение последнего согласного звука в словах;
- определение гласного звука в середине односложных слов;
- синтез односложных слов, состоящих из трех звуков;
- определение позиции согласного звука в словах;
- определение количества слогов в словах;
- синтез двусложных слов, состоящих из двух открытых слогов.

Таким образом, овладение навыками звукового анализа и синтеза:

1. обеспечивает готовность к освоению грамоты;
2. способствует предупреждению появления нарушений в письменной речи в период школьного обучения.

Гомонова Н.Н.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Овладение закономерностями словообразования на практическом уровне, возможность выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять общие их значения представляют собой необходимые условия пополнения словарного запаса за счет производных слов, овладения грамматической системой языка, создания предпосылок орфографически правильного письма, важнейшим принципом которого всегда был морфологический.

Словообразование в русском языке происходит несколькими способами:

1. Лексико-семантическим, когда разные значения слова превращаются в отдельные слова, осознающиеся как этимологически самостоятельные и независимые, или же за ним закрепляется значение, никак не связанное с ранее ему свойственным. Иначе говоря, слово, уже существующее в языке, приобретает новое смысловое значение, как бы расщепляется на два и более омонима.

Например, слово «завод» (машиностроительный) возникло на основе часового «завода». В первом случае слово имеет непроедную основу, а исходное делится на приставку - «за» и корень - «вод». Слова «мир» (вселенная) и «мир» (понятие, противоположное войне) появились на базе существительного «мир» в значении «общество, люди», и все три слова осознаются как разные и отличаются грамматически. Например, у синонима «вселенной» есть множественное число, а у «противоположности войне» - нет.

2. Морфолого-синтаксическим, который представляет собой образование новых лексических единиц в результате перехода слов одного грамматического класса в другой.

Например, наречие «прямоком» появилось на базе формы творительного падежа единственного числа ныне утраченного существительного «прямик». Прилагательные «запятая», «булочная», «лесничий», а также причастие «заведующий» перешли в категорию существительных и т.д.

3. Лексико-синтаксическим, при котором две или более сопоставимые лексические единицы в процессе употребления их в языке срачиваются в одну. Таким образом, при этом способе новые слова представляют собой слияние в словесное целое.

Например, слово «тяжелораненый» появилось на базе двух слов - «тяжело» и «раненый»; слово «сумасшедший» возникло от слов - «с» «ума» «сшедший»; «наконец» - образовалось из «на» и «конец» и т.д.

4. Морфологическим, заключающимся в образовании новых слов, существующих в языке основ и словообразовательных элементов по правилам их соединения в самостоятельные единицы. Иначе говоря, здесь возникают только новые комбинации и формы на базе имеющегося строительного материала. Основные виды морфологического словообразования, действующие в современном русском языке, - это сложение, безаффиксный способ словообразования и аффиксация.

Словообразование – раздел языкознания, в котором излагаются способы и средства образования слов, их строение [2].

Современные лингвисты 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, - соединение основ суффиксами (стол-ик, за-столь-н-ый); соединение нескольких основ (узкоколейный, громкоговоритель, сенокос, вертолет); перевод основ из одного класса в другой (руль – рулить, золото - золотой); чередования в составе основы (глухой - глушь) и др. Вид деривации (порождения) лингвистических единиц, направленный на создание нового однословного наименования, мотивированного смысловой и формальной связностью с исходной единицей [3].

Дети с нормальным речевым развитием часто занимаются словотворчеством. Как в норме, так и при патологии, развитие словообразования представляет собой сложный многообразный процесс. Дети не сразу и не вдруг овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, словоизменением и т.д. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще частично. Отсюда такое разнообразие нарушений нормы детьми.

Время появления первых слов у детей с нарушениями развития речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако, проследить развитие словообразования при норме речевого развития можно следующим образом.

В 3-4 года дети употребляют существительные в форме ед. и мн. числа, обозначающие животных и их детенышей; употребляют форму мн. числа существительных в родительном падеже (ленточек, яблок, рук).

В 4-5 лет образуют форму мн. числа существительных, обозначающих детенышей животных (по аналогии), употребляют их в именительном, родительном падежах (котят - котят), правильно используют форму мн. числа родительного падежа.

В 5-6 лет образуют форму мн. числа существительных, обозначающих детенышей животных, однокоренные слова (по образцу).

В 6-7 лет образуют (по образцу) существительные с суффиксами, глаголы с приставками, сравнительную и превосходную степень прилагательных. Совершенствуется умение образовывать однокоренные слова [5].

При оценке речи детей, страдающих общим недоразвитием речи, необходимо выявить не только речевые нарушения, но и то, что уже усвоено ребенком, и в какой степени усвоено. Диагностика развития словообразования при общем недоразвитии речи бывает различной.

Вне специального внимания к речи дети малоактивны; в редких случаях являются инициаторами общения, не оречевляют игровую ситуацию. Дети с общим недоразвитием речи затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов («деревко», «ведречко»), прилагательных («лихняя шапка», «глинный кувшин», «стекловая вода»).

В области словообразования затруднение вызывает разграничение оттенков значения слова. Наиболее усвоенными являются формы именительного, винительного и родительного падежей множественного существительного. В ответах на вопросы, требующие употребление существительных в этих падежах, ошибка не наблюдается.

У детей с общим недоразвитием речи отличаются нарушения в построении словосочетания из наречия много и существительного, в использовании падежных форм множественного числа, кроме именительного падежа.

Функция словообразования является менее сформированной, чем функция словоизменения. Недостаточность функции словообразования проявляется в трудностях построения прилагательных от формы существительного (подушка из пуха – «пушоная»; варенье из груш – «грушиное»; лапа волка - «волкина»).

В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования. Однако количество суффиксов, используемых при словообразовании, очень невелико (-ик, -очек, -чик, -енок, -ок, -ят, -к).

У детей с общим недоразвитием речи бедны морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова. Системой словоизменения овладевают в младшем и среднем возрасте, системой словообразования – начиная со средней группы. В средней и старшей группах процесс формирования интенсивностью, творчеством. В подготовительной к школе группе начинает складываться знание нормы словообразования [5].

В словообразовании используются типичные только для этого раздела приемы работы с детьми. Например: прием раскрытия словообразовательного значения слова: «Сахарница так называется потому, что это специальная посуда для сахара».

Играя, изменяя слова и образуя новые словоформы, дети много раз их повторяют и запоминают произвольно.

Для самостоятельного словообразования важно, чтобы дети хорошо понимали услышанное, поэтому необходимо развивать речевой слух; обогащать детей знаниями и представлениями об окружающем мире и соответственно словарем, прежде всего мотивированными словами (образованных от других), а также словами всех частей речи, обогащать смысловую сторону грамматических средств.

В процессе словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен узнать его механизм и научиться им пользоваться. Следует обратить внимание детей на способ образования слов при помощи суффиксов (учитель - учительница) или (ехал - уехал); сформировать навыки образования слов по аналогии.

В старшем дошкольном возрасте программа рекомендует знакомить детей с типичными способами словообразования.

Прежде всего, закрепляют полученные на предыдущих возрастных этапах такие грамматические навыки, как навыки образования наименований посуды и детенышей животных и птиц

с помощью суффиксов (грачонок – грачата, снегирь – снегирята – один и много, но один птенчик – ласточка, синичка, много – ласточки, синички).

Здесь уместны задания на объяснение значения слов: «О чем говорит слово воробьишко?» (Детеныш воробья, маленький, шаловливый, а воробей большой.)

В основном используются словесные игры и упражнения: «Магазин», «Зоопарк», «Угадай, чего не стало».

Закрепление наименований детенышей может осуществляться в процессе рассматривания картин из серии «Дикие и домашние животные» (корова с теленком, лошадь с жеребенком и др.).

Более сложная задача – образование названий профессий от разных частей речи с помощью суффиксов, приставок и других средств. Ребенок учится вычленять части слова (приставки, корни, суффиксы, окончания), осмыслить их, оперировать ими.

Чтобы уточнить, какие профессии знают дети, можно провести игру «Знаешь ли ты профессии?» (упражнение в образовании существительных, обозначающих лиц по профессии), в игре «Кто он такой?» дети учатся образовывать существительное от глагола, в игре «И я тоже » дети образуют с помощью суффиксов существительные женского рода.

Детей учат подбирать однокоренные слова («слова-родственники») (береза, березовый, подберезовик; лист, лиственный, листопад). «Слова - родственники» должны иметь похожую часть и быть связаны по смыслу.

Одна из задач – научить детей разным способам образования степеней сравнения прилагательных. Сравнительная степень образуется при помощи слов более или менее (аналитический способ): чистый – чище – более чистый.

Целесообразно проводить небольшие по продолжительности упражнения (5-6 мин.): на образование прилагательных от основ существительных, на употребление суффиксов существительных мужского и женского рода, на образование притяжательных прилагательных (значение принадлежности).

Учитывая растущее у ребенка осознание особенностей своей и чужой речи, особую чувствительность к языку, следует шире использовать вопросы проблемного характера.

Как любой процесс развития, словообразование не обходится без каких-либо проблем, и ребенок делает ошибки, образуя новые слова. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку усвоить законы образования слов и предупредить нарушение. Используя различные методы дать ребенку знания о том, как образуются слова, как они применяются по смыслу, когда меняется их состав.

Многие дети испытывают затруднения в подборе однокоренных слов, не могут образовывать слово, используя приставки или суффиксы; изменяя окончание, теряют смысл слова. Работа по определению аграмматизмов при словообразовании является одной из главных задач в коррекционной помощи дошкольникам, имеющим нарушения речи.

5-ый год жизни – период активного освоения способов словообразования.

Словообразование и словотворчество уже носят взрывной характер: дети начинают употреблять все части речи. Однако при спонтанном развитии у некоторых из них наблюдается задержка; активными словотворцами они становятся лишь на 6-ом году жизни. Разумеется, факт не очень желательный, т.к. в старшем дошкольном возрасте у детей

проявляется критическое отношение к своей речи. Они уже стесняются играть со словом, что неблагоприятно сказывается на освоении мотивированной лексики (производных слов). Порой виновник запаздывания словотворчества у детей – взрослые, родители, воспитатели. Здоровый духовно ребенок должен играть словами как с игрушками. Словотворчество у детей носит весьма многообразный характер.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Общее недоразвитие речи – это различные, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Период словообразования неразрывно связан с психическим развитием ребенка. В этот период дети наиболее «отзывчивы» к усвоению форм русского языка, разносторонне наблюдательны к языковым формам, в частности к словообразованию суффиксов (уменьшительности, ласкательности, собирательности и др.). Все речевое развитие ребенка является последовательным формированием всех указанных ниже закономерностей процесса словообразования.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений, имеются лишь отдельные проблемы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

У детей наблюдается нарушение произношения звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками (свистящие, шипящие, сенсорные и т.п.), страдают некоторые звуки раннего онтогенеза (сь, б, г, к) несформированность звуковой стороны речи выражается также в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестойком употреблении звуков в речи.

Важнейшая характеристика созревания человека – формирование речи, как одного целого из главных свойств. Развитие речи очень важно начать с самых первых дней жизни ребенка и постепенно усложнять задачи, в соответствии с особенностями его развития. Но для того, чтобы грамотно воспитывать ребенка, формировать его речь, как важнейший фактор социализации, необходимо понимать процессы, которые происходят с ребенком в процессе его развития.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка – важнейшее условие его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии его мышления, речевого общения, планирование и организация его поведения, формирование социальных связей. Все это – важнейшее средство опосредствованных психических процессов: памяти, восприятия, эмоций.

Словообразование, выполняя множество функций, оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации ребенка в целом.

Список использованной литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М.Алексеева, В.И.Яшина.- М. : Академия, 2000. - 400 с.
2. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / под ред. С. С. Ляпидевского, В. И. Селиверстова. – М. : Просвещение, 1968. – 248 с.

3. Дьяченко О.М. Психическое развитие дошкольников / О.М.Дьяченко, Т.В.Лаврентьевна. М. : Педагогика, 1984. - 104 с.
4. Миронова С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи / С.А. Миронова. – М. : АПО, 1993. – 57 с.
5. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т.Б. Феличева. – М. : Просвещение, 1989. –223 с.

Григорьева Л.И.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Нарушения употребления предложно-падежных конструкций являются видом ошибок грамматического строя речи, которое проявляется в случае несформированности операции грамматического структурирования (исходя из модели порождения речевого высказывания Т.В.Ахутиной и А.А.Леонтьева). У детей с ОНР часто нарушена дифференциация грамматических форм, выбор грамматической формы из парадигматического ряда.

Следует отметить, что предложно-падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения (например: предлог В с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом - местонахождение - “кладет в стол”, но “лежит в столе”). Известно, что у детей с недоразвитием речи наблюдаются трудности, связанные с ориентацией в пространстве, вследствие чего оказываются несформированными пространственные понятия. Это в свою очередь приводит к трудностям формирования навыков правильного употребления грамматических форм (существительных с предлогами), выражающих эти отношения.

Нарушение предложно-падежных конструкций проявляется в виде следующих ошибок :

а) пропуск или замена предлогов. Чаще всего наблюдается опускание предлогов В, ИЗ, отсутствие предлогов НАД, ОКОЛО, ПЕРЕД, ЗА, МЕЖДУ, ЧЕРЕЗ. Замена предлогов НА и НАД, ПОД и ПО, НА и В по причине смешения их и в импрессивной речи из-за трудностей понимания грамматических значений этих предлогов (“на столе” вместо “над столом”, “по книжке” вместо “под книжкой”). В речи детей часто отсутствуют сложные предлоги ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД.

б) замена одной предложно-падежной конструкции другой (дом стоит на реке).

в) неправильное употребление падежного окончания существительного (Мальчик бежит с собака).

г) неправильное употребление как предлога, так и падежного окончания (Собака ест у миска).

Слова, не имеющие номинативного значения (предлоги, союзы, междометия) выполняют определенную функцию в речи. Без знания этих слов дети не смогут овладеть структурой различных типов предложений и связной речью. Так, у детей с ОНР наблюдается недостаточно полное

понимание прочитанного материала, поскольку для понимания содержания нужны прежде всего определенный лексический запас слов, знание их значений, а также понимание связей между словами и между предложениями.

Методы развития различных систем языка у детей широко представлены в литературе. Многие из них логопеды используют, подбирая для занятий соответствующий дидактический материал. Для достижения лучших результатов в работе с детьми дошкольного возраста требуется создать хорошо оснащенную развивающую среду, необходимую для умственного и речевого развития каждого ребенка. Для осуществления комплекса мероприятий, направленных на развитие навыка правильного употребления предложно-падежных конструкций используется практический, наглядный и словесный методы обучения в строгом соблюдении основных дидактических методов. Реализация предполагает использование следующих форм работы: логопедических занятий, занятий по развитию речи, закрепление пройденного материала в процессе режимных моментов, занятий по рисованию, лепке, физкультуре, в часы досуга (прогулок, экскурсий, игр и т.д.), что требует тесной взаимосвязи работы логопеда и воспитателя.

Работа над предлогами включается в работу по формированию словоизменения. Необходимость включения в логопедические занятия упражнений с предложными конструкциями диктуется практическим усвоением более сложных морфологических закономерностей. Поскольку предложные конструкции связаны с основными формами косвенных падежей, рекомендуется знакомство с предлогами проводить на материале словосочетаний и несложных фраз.

В соответствии с онтогенетическим принципом сначала отрабатываются предлоги В, НА, ПОД с ярко выраженным конкретным значением, а позднее - предлоги НАД, ИЗ, ОКОЛО, ЗА, ПЕРЕД, МЕЖДУ, ПО и др. При этом необходимо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

1) Родительный падеж с предлогом У, обозначающий местонахождение, с предлогом С, ИЗ, ДО со значением направления действия (лежит у забора, берет с парты, из портфеля);

2) Дательный падеж с предлогом ПО (значение местонахождения), с предлогом К (значение направления действия).

Например: по дороге, к дому, к машине и т.д.;

3) Винительный падеж с предлогами В, НА, ЗА, ПОД (значение направления действия).

Например: ставит на стол, кладёт на стол, под стол, за стол.;

4) Творительный падеж с предлогами ЗА, НАД, ПОД, ПЕРЕД (значение местонахождения), обозначающий часть пространства, в пределах которого совершается действие.

Например: лежит за книгой, перед книгой;

5) Предложный падеж с предлогами В, НА, обозначающие местонахождение предмета (лежит на столе).

Из этих примеров также видно, что предложно-падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения. Например, предлог В с Винительным падежом обозначает направление действия, а с

Предложным падежом - местонахождение (кладет на стол, но лежит на столе).

Исходя из этого при проведении логопедической работы необходимо уточнить и дифференцировать различные значения одного и того же предлога.

Так, сначала нужно уточнить понимание и употребление предлога со значением местонахождения (где?), а затем - тот же предлог, но со значением направления действия (куда?).

В большинстве случаев нарушение понимания и употребления предложных конструкций проявляется в неправильном употреблении не только предлогов, но и падежных окончаний. В связи с этим проводится работа как над усвоением значения предлогов, так и над правильным оформлением флексий в предложных конструкциях. Первоначально предлог отрабатывается с существительным только одного склонения, постепенно включаются существительные других склонений. Так, например, предлог В со значением направления действия (Винительный падеж) сначала используется с существительными 2-го склонения, затем 3-го, имеющими нулевое окончание в этом падеже (кладет в стол, в шкаф, в ящик, в тетрадь). Впоследствии этот же предлог отрабатывается с существительными 1-го склонения (кладёт в книгу, в машину, в сумку, в парту).

Употребление предложно-падежных конструкций целесообразно давать в приглагольных словосочетаниях, так как от характера глагола зависят значения предлога и падежная форма существительного. Например: лежит (где?) в портфеле, кладет (куда?) в портфель.

Особенно это важно в конструкциях, обозначающих направление действия. Употребление того или иного предлога со значением направления действия часто определяется в словосочетании характером глагольной приставки. В русском языке имеется определенное соответствие в использовании глагольных приставок и предлогов: Входит в дом (в-в), выходит из дома (вы-из), подходит к дому (под-к), отходит от дерева (от-от).

В связи с этим необходимо проводить работу по уточнению соответствия в употреблении глагольной приставки и предлога. Можно использовать задания по добавлению предлога к падежной флексии существительного в словосочетаниях с глаголом: влетела ... (клетка), вылетела ... (клетка), подлетела ... (клетка), отлетела ... (клетка), залетела ... (клетка).

Каждый предлог сначала отрабатывается отдельно от других предлогов. Работа над предлогом проводится в двух направлениях: над уточнением его конкретного значения и над падежной формой существительного, с которым он употребляется.

Виды заданий на начальном этапе работы с предлогами .

На первые занятия выносятся наиболее простые предлоги (например: НА, ПОД), обозначающие место действия. Эти предлоги в развитии речи появляются в числе первых. Кроме того, они являются обиходными, легко моделируются в процессе наглядной демонстрации.

Работа над предлогами проводится поэтапно. Сначала уточняется понимание детьми пространственного расположения предметов, выраженного данными предлогами.

Например:

1. Логопед дает детям “усеченное” задание:

- Положи кружок ... стол, а грибок ... стул.

И спрашивает:

- Понятно, как надо выполнить действия? А теперь послушайте ещё раз: “положи кружок на стол, а грибок под стул. - Одинаковые или разные действия с предметами нужно выполнить? Чем они отличаются?”

Таким образом, логопед учит детей дифференцировать задания, вслушиваться в речевую инструкцию, удерживать в памяти её последовательность.

2. Постепенно задания усложняются: в ряду “маленьких слов” надо выделить, например, слова ПОД или НА. Услышав их, например, в ряду: на, из, под, на, около, между, над, на, ребенок должен хлопнуть в ладоши.

На этом этапе происходит ориентация на формальные признаки звукового образа предлога.

3. Затем детям предлагается задание на понимание обобщенного значения предлогов НА, ПОД: Книга лежит на столе. А где ещё может лежать книга? (На стуле, на окне, на полке и т.д.) Мяч упал под стол. Куда он ещё может закатиться? (под шкаф, под кровать, под скамейку и т.д.).

При этом логопеду следует голосом выделять предлог и изменяемое окончание: положить на стол, под стол, лежит на столе, под столом.

Таким образом, большая роль в занятиях отводится слушанию грамматических форм, причем внимание детей направляется интонацией, паузой, ударением.

После обучающего момента в занятия обязательно включаются упражнения на закрепления правильного и сознательного употребления в речи предложных конструкций, составление предложений по демонстрации или по аналогии. Широко используются при этом подстановочные упражнения. Например, детям нужно вставить пропущенный предлог.

Правильность усвоения навыка контролируется заданиями на выбор предлога, соответствующего заданной ситуации, например: Яблоки лежат ПОД столом, кошка сидит НА столе. Какие “маленькие” слова надо изменить?

Можно использовать и такой вид работы: раздать детям по 2 предмета (мяч и игрушка, коробка и карандаш и т.д.), предложить самостоятельно продумать, а затем продемонстрировать ряд действий с использованием этих предметов. Затем предложить им составить предложение так, чтобы в нем обязательно было одно из “маленьких” слов - НА, ПОД. Например: Я положил картинку на книгу, мячик под шкаф и т. д.

Осознанное употребление предложных конструкций помогает вырабатывать у детей языковое чутьё и явление переноса. При подборе упражнений, направленных на формирование грамматических навыков, следует включать лексические единицы, знакомые детям.

Развитие грамматического строя речи, особенно словообразования и словоизменения, тесно связано с развитием лексики. В связи с этим многие игры и задания по развитию лексики могут быть использованы и для развития грамматического строя речи.

С целью уточнения понимания предлогов в импрессивной речи рекомендуются такие задания:

1. Предлагаются картинки с различным пространственным расположением предметов (ложка в стакане, ложка на стакане, ложка под стаканом), а также вопросы к ним: “Где ложка в стакане?, Где ложка на стакане? Где ложка под стаканом?” Ребенок должен показать соответствующую картинку.

2. Выполнить действия с предметами в соответствии с заданиями логопеда. Сначала отрабатывается понимание предлогов, связанных со

знакомой ситуацией, например: “Положи карандаш в пенал, под пенал, на пенал”, “Положи ручку на книгу, в книгу, под книгу”, “достань игрушку из шкафа, из-под шкафа” и т.д.

3. Упражнение на дифференциацию предлогов (В-НА, ПОД - ИЗ-ПОД, ИЗ - ОТ, ОКОЛО - ЗА). На стол ставят две одинаковые коробки, в одну из которых кладут карандаш; такой же карандаш кладут под крышку другой коробки. По просьбе логопеда ребенок подает тот карандаш, который просит взрослый:”Возьми, карандаш, который лежит В коробке (на коробке, около)”.

4. Игра “Правильно подними карточку”.

Логопед называет словосочетания с предлогами (напр.,с предлогами НА, В, ПОД, НАД и др.) Дети поднимают карточку с соответствующей схемой предлога.

Завьялова В.А.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Уровень развития словаря и речи в целом существенно влияет на успешность обучения. Практика показывает, что дети с богатым словарным запасом и высоким уровнем развития речи, как правило, не испытывают затруднения в учении, быстро овладевают навыками чтения и письма. У учащихся с низким уровнем лексического развития обнаруживаются трудности в общении, в обучении грамоте. Дети со средним уровнем - отличаются нестабильностью успехов в учебе.

На тот факт, что трудности обучения в школе во многом связаны с недостаточным вниманием к развитию речи, в частности, с развитием словаря, указывают в своих работах Ю.С. Ляховская, Н.П. Савельева, А.П.Иваненко, Е.М. Струнина. По данным психолого-педагогических исследований в начале обучения почти 90% детей испытывают различные трудности, и более 60% этих трудностей связаны с развитием речи. На современном этапе исследователями доказана огромная роль дошкольного детства в накоплении знаний, формировании словарного запаса. Словарный запас детей формируется за счёт познания окружающей действительности, предметного мира.

Д.Б. Эльконин отмечает, что уровень речевого развития коррелирует как с общим интеллектуальным, так и с личностным развитием дошкольника [1, с. 53.]. Речевое развитие ребенка 6 лет представляет собой интенсивное обогащение словарного запаса. В старшем дошкольном возрасте на первый план выдвигается та сторона языка, которая непосредственно связана с общением, то есть усвоение лексических значений слов. Проблемой формирования словаря детей дошкольного возраста занимались многие исследователи.

Анализ природы слова и особенностей освоения детьми лексики осуществляли В.В.Гербова, А.П. Иваненко, М.М. Кониная, В.И. Логинова, Л.А. Пенъевская, Е.И. Тихеева, В.И. Яшина. Специфику усвоения слова как лексической системы, его связи с другими лексическими единицами изучали Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина, О.С. Ушакова. Важным условием формирования словаря дошкольника является выбор эффективных,

целесообразных методов и приёмов, а также форм осуществления данной работы педагогами.

Содержание словарной работы в дошкольном возрасте, прежде всего, определяется тем, что в этом возрасте первоначально складывается словарный запас, обозначающий элементы присваиваемой ребенком культуры - материальной, интеллектуальной, соционормативной. Освоение социального опыта происходит в процессе всей жизнедеятельности ребенка. Поэтому словарная работа связана со всей воспитательной работой дошкольного учреждения. Ее содержание определяется на основе анализа общей программы развития и воспитания детей.

Программа «Детство» определяет следующее содержание работы по формированию словаря дошкольников: это формирование лексики, необходимой ребенку для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем, познания мира, развития и совершенствования разных видов деятельности. С этой точки зрения в содержании словарной работы выделяются слова, обозначающие материальную культуру, природу, человека, его деятельность, способы деятельности, слова, выражающие эмоционально-ценностное отношение к действительности [5, с. 18]: бытовой словарь: названия частей тела, лица; названия игрушек, посуды, мебели, одежды, предметов туалета, пищи, помещений; природоведческий словарь: названия явлений неживой природы, растений, животных; обществоведческий словарь: слова, обозначающие явления общественной жизни (труд людей, родная страна, национальные праздники, армия и др.); эмоционально-оценочную лексику: слова, обозначающие эмоции, переживания, чувства (смелый, честный, радостный), качественную оценку предметов (хороший, плохой, прекрасный): слова, эмоциональная значимость которых создается при помощи словообразовательных средств (голубушка, голосок): образования синонимов (пришли-приплелись, засмеялись - захихикали); с помощью фразеологических сочетаний (бежать сломя голову); слова, в собственном лексическом значении, которых содержится оценка определяемых им явлений (ветхий - очень старый); лексику, обозначающую время, пространство, количество; в активном словаре детей должны быть и названия действий, состояний, признаков (цвет, форма, величина, вкус), свойства и качеств; слова, выражающие видовые (названия отдельных предметов), родовые (фрукты, посуда, игрушки, транспорт и др.) и отвлеченные обобщенные понятия (добро, зло, красота и др.).

На протяжении дошкольного детства в разных возрастных группах содержание словарной работы усложняется в нескольких направлениях, В.И. Логинова выделила три таких направления [7, с. 27]: . Расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений; . Усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира; . Введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам. Особенность словарной работы в дошкольном учреждении состоит в том, что она связана со всей воспитательно-образовательной работой с детьми. Обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Работа над словом уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт. Все это имеет особое значение в дошкольном возрасте, поскольку именно здесь закладываются основы развития мышления и

речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность. Таким образом, словарная работа в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития ребенка.

В старшей группе необходимо расширять запас слов за счёт: названий предметов, качеств, действий; активизации словаря; употребления наиболее подходящих по смыслу слов при обозначении признаков и качеств предметов; формирования умения подбирать слова с противоположным значением (сильный - слабый, быстрый - медленный, стоять - бежать), формирования умения подбирать слова со сходным значением (весёлый - радостный, прыгать - скакать и др.); использование слов, обозначающих материал (дерево, металл, стекло, пластмасса и др.); осмысливания образных выражений в загадках, объяснения смысла поговорок [9, с. 48]. В подготовительной к школе группе усиливается внимание к работе над смысловой стороной слова, к усвоению детьми выразительных средств языка. Особое внимание уделяется обогащению детской речи прилагательными и глаголами, выражающими качества и действия наблюдаемых объектов.

Так, при рассматривании кролика не ограничиваются такими определениями шерсти, как белая и мягкая, а добиваются новых выразительных характеристик: тёплая, гладкая, пушистая, шелковистая. Употребляют глаголы: прыгает, скачет, присел, жуёт, принохивается, хрустит (морковкой). Проводится сравнение объекта, наблюдаемого в данный момент, с тем, который рассматривали раньше, даётся их описание. Одновременно с углублением знаний происходит освоение слов, более точно характеризующих разнообразные признаки предметов и действий. Если во второй младшей и средней группах, рассматривая картинку, дети обозначали глаголом бежит движения зайца, лошади, лисы, то теперь при рассматривании этих же картинок они употребляют такие слова: заяц - скачет, мчится, несётся; лошадь - бежит, скачет; лиса - крадётся, гонится. Речь детей обогащается прилагательными, которые обозначают большее количество признаков с более тонким их различием (оттенки цвета, состояние предметов, различия в размере, форме и др.). Словарь вводятся также наречия, характеризующие качества действий: курица торопливо клюёт зёрна; облака плывут медленно; бодро звучит музыка.

Усвоение наречий происходит легче, чем прилагательных, поскольку они, во-первых, не имеют лексической омонимии, а во-вторых, в словосочетаниях и предложениях примыкают к глаголам, в то время как прилагательные согласуются с именами существительными [9, с. 49]. Для закрепления навыков точного и быстрого выбора слов рекомендуются игры, направленные на: употребление детьми наименований предметов и их признаков; классификацию предметов и их обобщение. Особое внимание уделяется семантизации лексики. Объяснение значений слов возможно не только при опоре на наглядность, но и через уже усвоенные слова.

В практике нашли широкое применение следующие приёмы толкования значений слов:

- а) объяснение значений слов путём показа картинки;
- б) сопоставление слова с другими словами;
- в) объяснение этимологии слова;
- г) составление словосочетаний и предложений с объясняемым словом;
- д) пояснение слова другим словом, близким по значению;

- е) подбор к слову слова, противоположного по значению;
- ж) объяснение значения слова через его определение;
- з) сравнение слов по звучанию и значению, подбор рифмованных слов.

Большие возможности в старшей и подготовительной группах открываются для работы над синонимами. В этой работе целесообразно использовать следующие приёмы:

- а) подбор синонимов к изолированному слову;
- б) объяснение выбора слов в синонимическом ряду;
- в) замена синонима в предложении, обсуждение вариантов значений;
- г) составление предложений со словами синонимического ряда;
- д) составление рассказа со словами синонимического ряда [9, с. 49].

На этом возрастном этапе должна быть продолжена работа с многозначными словами. В целом для обогащения и уточнения словаря старших дошкольников используются следующие приемы: Воспитатель называет предмет, действие, качество, интонационно выделяя новое слово, и предлагает повторить его («Да, мне тоже запомнился этот взъерошенный воробей, - говорит педагог. - Запомнили? Как я сказала о воробье?»). Дети легче запоминают и быстрее начинают пользоваться новым словом, если в дальнейшем оно закрепляется в различных видах деятельности. Детям предлагают поразмышлять над новым словом («Стоял погожий осенний день, - начинает воспитатель свой рассказ и интересуется: - Как вы думаете, какой это был день?»). Дошкольникам предлагают на выбор несколько характеристик предмета (объекта) и просят, ориентируясь на его внешний вид, выбрать ту, которая им кажется более точной (неуклюжий - толстяк - увалень; шалуныя - озорница - плутовка). К приемам активизации словаря, наиболее часто используемым в работе с детьми старшего дошкольного возраста, относятся следующие: Вопросы к детям (что это? какой? что делает? где? когда?); Словесные дидактические упражнения: «Кто скажет точнее?», «Кто заметит больше (качеств, признаков, деталей)?», «Кто расскажет подробнее?», «Кто скажет иначе?» (упражнение на подбор синонимов), «Укажи противоположное качество, направление» (или «Скажи наоборот» - на использование антонимов). Игры можно проводить, используя мяч («Яблоко какое?» - спрашивает воспитатель и кидает мяч ребенку. «Сладкое», - Отвечает тот и возвращает мяч. «Яблоко сладкое и...?» - педагог бросает мяч другому ребенку. «Ароматное (сочное, желтое, антоновское)»). Или воспитатель кидает мяч со словами: «Работает на стройке, но не маляр». - «Каменщик (штукатур, плотник, водопроводчик и т.д.)», - отвечает ребенок [17, с. 69]. Дидактическая игра «Отгадай загадку». овощ или же к овощу подбирают ботву. Чтобы внимание детей не рассеивалось, загадывание-отгадывание сопровождается хорovým повторением вопросов: «Корешок-корешок, не твой ли вершок?», «Вершок-вершок, где же твой корешок?» (одновременно дети упражняются в закреплении произношения р). Дидактические игры на группировку и классификацию предметов. Они могут быть словесными и с использованием наглядного материала. В качестве примеров можно назвать следующие: «Что лишнее?» (например, из такой группы предметов: чашка, стакан, сахарница, молочник и ваза для цветов), «Назови одним словом» (клещи, молоток, отвертка, рубанок, пила - это инструменты), «Ничего не забудь» (головные уборы - это? Шапка, кепка, берет, пилотка, фуражка, шляпа и т.д.), «Продолжи сам» («Морковь доставили в отдел «Овощи», а яблоки в отдел... «Фрукты»), «Каждую картинку на свое место» (на фланелеграфе произвольно расположены картинки с изображениями животных и птиц.

Например, диких и домашних животных, животных юга и севера, зимующих и перелетных птиц. Детям предлагают расположить животных и птиц по группам). Помня, что основой группировки и классификации является сравнение, в работе с детьми необходимо использовать игры типа «Похожи - непохожи» (апельсин и лимон, корова и лошадь, береза и дуб).

При формировании умения сравнивать особое внимание обращают на выделение признаков сходства и прежде всего главного признака (это фрукты, это животные, это деревья). Игры-небылицы («Что не так?»). (Например, воспитатель рассказывает: «Вернувшись из похода в весенний лес, Митя подарил бабушке букет желтых и красных листьев».) [6, с. 47]. Ознакомление с природным окружением. В старшей группе детям помогают накапливать представления о сезонных изменениях в живой и неживой природе, рассказывают о животных и птицах. Во внеучебное время дошкольники по заданию педагога наблюдают за животными, птицами, ухаживают за растениями. На занятиях накопленные детьми впечатления уточняются и систематизируются (например, на итоговых занятиях «Что мы знаем о птицах?», «Что мы знаем о рыбах?», которые проводятся в третьем квартале).

Таким образом, в развитии словаря детей старшего дошкольного возраста выделяют две стороны: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, т.е. овладение значениями слов. Важным средством развития словаря детей дошкольного возраста является дидактическая игра. Методика проведения словарных дидактических игр определяется содержанием словарной работы, возрастными особенностями детей и другими факторами.

Список использованной литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи дошкольников / М.М.Алексеева. - М. : Академия, 2006. - 218 с.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Арушанова. - М. : Академия, 2005. - 210 с.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / А.М.Бородич. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 1984. - 255 с.
4. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л.С.Выготский. - М. : Просвещение, 1996. - 419 с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И.Лисина. - М. :Педагогика, 1986. - 143 с.
6. Немов Р.С. Психология: в 3-х т. / Р.С. Немов. - М. : Владос, 2001. - Т. 1. 495 с.
7. Программа «Детство» / под ред. Т. Логиновой, Т.И. Бабаевой, Н.А.Ноткина. - СПб. «Детство-Пресс». 2000. - 51 с.
8. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. - М. : Академия, 2001. - 336 с.
9. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С.Ушакова. - М.: Института Психотерапии, 2001. - 256 с.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д.Ушинский. - М. : Просвещение, 1968. - 557 с. .
11. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б.Эльконин. - М. : Академия, 2005. - 384 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ

В настоящее время проблема обучения и воспитания детей дошкольного возраста становится особенно значимой. По статистическим данным, только 10% новорожденных появляются на свет абсолютно здоровыми. Остальные дети имеют микроорганические поражения головного мозга.

Отдельную категорию составляют аномалии развития, сопровождающиеся нарушением речи, что влечет и отставания в развитии. Детям с недоразвитием речи следует вовремя оказать помощь, к началу обучения в школе. Одним из речевых нарушений является заикание.

Проблему заикания можно считать одной из самых древних в истории развития учения о расстройствах речи. Различное понимание его сущности обусловлено уровнем развития науки и позиций, с которых авторы подходили и подходят к изучению этого речевого расстройства.

Заикание - нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Проблема заикания считается одной из самых древних в истории развития учения о различных расстройствах речи. Разное понимание его сущности обусловлено уровнем развития науки и позиций, с которых авторы рассматривали и рассматривают это речевое расстройство. Вероятность нарушений в центральном или периферическом отделах речевого аппарата при заикании признавали Гален, Цельс, Авиценна.

К началу XX в. все многообразие понимания механизмов заикания можно свести к трем теоретическим направлениям:

1) Заикание как спастический невроз координации, происходящий от раздражительной слабости речевых центров (аппарата слоговых координации). Это было четко сформулировано в трудах Г. Гутцмана, И.А. Куссмауля, а затем в работах И.А. Сикорского, который писал: «Заикание есть внезапное нарушение непрерывности артикуляции, вызванное судорогой, наступившей в одном из отделов речевого аппарата как физиологического целого». Сторонники этой теории вначале подчеркивали врожденную раздражительную слабость аппарата, управляющего слоговой координацией. В дальнейшем они объясняли заикание в свете невротизма: заикание – это судорогоподобные спазмы.

2) Заикание как ассоциативное нарушение психологического характера. Это направление выдвинуто Т. Гепфнером и Э. Фрешельсом. Сторонниками были А. Либманн, Г.Д. Неткачев, Ю.А. Флоренская. Психологический подход к пониманию механизмов заикания получил свое дальнейшее развитие.

3) Заикание как подсознательное проявление, развивающееся на почве психических травм, различных конфликтов с окружающей средой. Сторонниками этой теории были А. Адлер, Шнейдер, которые считали, что в заикании, с одной стороны, проявляется желание индивида избежать всякой возможности соприкосновения с окружающими, а с другой – возбудить сочувствие окружающих посредством такого демонстративного страдания.

На основе именно такого подхода к ее использованию строится методика игровой деятельности, внутри и в связи с которой происходит коррекция личностных отклонений заикающихся детей и воспитание их

речи.

Коррекционно-воспитательной работе придаётся очень важное, основное значение в комплексном методе преодоления заикания. Центральное место в этой работе занимает логопед. В настоящее время существует несколько методов логопедического воздействия для устранения заикания у детей. Но все они, так или иначе, подчиняются одной цели – воспитание у детей умения говорить нормальной, свободной от заикания речью [1, с.96].

Педагогическую часть комплексного подхода составляет коррекционно-педагогическая (логопедическая) работа, которая включает систему логопедических занятий, воспитательные мероприятия, логопедическую ритмику, работу с родителями.

Логопедическая работа рассматривается как система коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на гармоничное формирование личности и речи ребенка с учетом необходимости преодоления или компенсации его дефекта.

Логопедическая работа начинается с психолого-педагогического изучения заикающегося ребёнка. Оно определяет выбор средств и приёмов до начала и в процессе этой работы, позволяет оценить её результативность и дать рекомендации после окончания [1, с.96].

Несколько подробнее следует остановиться на особенностях коррекционно-педагогической работы при лечении заикания.

Логопедическое воздействие в настоящее время осуществляется в двух направлениях: прямом и косвенном.

Прямое логопедическое воздействие реализуется во время групповых и индивидуальных занятий с заикающимися. Эти занятия предусматривают развитие общей и речевой моторики, нормализацию темпа и ритма дыхания и речи, активизацию речевого общения, в случае необходимости развитие слухового внимания и фонематического восприятия, коррекцию нарушений звукопроизношения, расширение пассивного и активного словаря, совершенствование грамматического оформления фразы. На занятиях у заикающихся устраняют психологические отклонения в поведении, вырабатывают (у школьников, подростков) правильное отношение к дефекту, развивают интеллектуальные способности, этические и нравственные представления, формируют гармонично развитую личность.

Индивидуальные занятия проводятся в случае необходимых дополнительных упражнений по воспитанию навыков правильной речи и поведения (коррекция неправильного произношения, беседы психологического характера и т.д.).

Косвенное логопедическое воздействие представляет собой систему логопедизации всех режимных моментов для ребенка и отношения к нему окружающих. Особое значение в этой системе имеет речевой режим [3, с.180].

Важным разделом логопедической работы является логопедическая ритмика, которая представляет собой систему музыкально-двигательных, речедвигательных, музыкально-речевых заданий и упражнений, осуществляемых в целях логопедической коррекции. Логоритмика, несмотря на свою организованную систему, является дополнением к логопедическим занятиям и проводится как в специально отведенное для нее время, так и включается в занятия логопеда, отчасти воспитателя.

Таким образом, логопедическая ритмика имеет большое значение для перевоспитания личности заикающегося, социальной адаптации, а также для

тренировки и коррегирования его общей и речевой моторики (В.А. Гринер, Н. Самойленко, Г.А. Волкова, В.И. Дресвянников, Е.В. Оганесян, Н.А.Рычкова).

Заикание – это нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Основным внешним симптомом заикания являются судороги во время речи. Под современным комплексным подходом к преодолению заикания понимается лечебно-педагогическое воздействие на разные стороны психофизического состояния заикающегося разными средствами и усилиями разных специалистов [4, с.33].

Весь лечебно-педагогический комплекс по характеру воздействия на заикающихся можно условно разделить на две составные части: лечебно – оздоровительную и коррекционно-педагогическую.

В комплексном лечебно-педагогическом преодолении заикания, помимо логопедов, принимают участие разные специалисты – невропатологи, психиатры, психотерапевты, терапевт, отоларинголог, инструктор по ЛФК, физиотерапевт, ритмист, музыкальный работник, педагог-воспитатель. Работа специалистов направлена на всестороннее изучение картины проявления заикания, причин его возникновения, психофизического состояния заикающегося, его личностных особенностей. Роль логопеда как ведущего специалиста в процессе работы очень велика. Ведь именно его воздействие является всегда обязательным и определяющим в комплексе, а роль других специалистов заключается в том, чтобы своими средствами и приёмами уничтожить и дополнить представления об особенностях заикания, способствовать эффективности логопедического воздействия [3, с.478].

Многие авторы признают, что заикание – это сложное речевое расстройство, требующее дальнейшего углубленного изучения. Среди многочисленных речевых нарушений оно одно из немногих, механизмы которого до конца не раскрыты, не объяснены в такой степени, чтобы можно было, опираясь на них, разработать высокоэффективную методику устранения этого дефекта. Именно недостаточная разработанность проблемы механизмов заикания и способов преодоления этого речевого расстройства привлекает внимание к этому вопросу.

Список использованной литературы

1. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников / Г.А.Волкова. – СПб «Детство-Пресс», 2003.- 144 с.
2. Комплексный анализ патогенетических механизмов и этиологии синдрома заикания. И.П. Лукашевич, Р.И. Мачинская, Т.В. Фридман, В.М.Шкловский / Дефектология № 5, 2000. – с.28.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
4. Чевелева Н.А. Преодоление заикания у детей / Н.А.Чевелева. – М. : Издательство Гном и Д, 2001.- 123 стр.

Особенности речевого развития у детей раннего возраста с ЗПР

Совершенствование системы образования требует внедрения в практику работы общеобразовательных учреждений комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку в соответствии с его возрастом адекватных условий для развития, формирование полноценной личности, получение должного образования.

В настоящее время значительно возросли требования к речевому развитию детей дошкольного возраста, к моменту выпуска из детского сада они должны достигнуть определенного уровня развития речевой активности, словаря, грамматического строя речи, готовности к переходу от диалогической речи к связному высказыванию. Как показали исследования Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.К. Марковой и др., возможности построения связного высказывания, объединенного одной мыслью, обусловлены возникновением регулирующей, планирующей функции речи в старшем дошкольном возрасте.

У нормально развивающихся детей к началу школьного возраста происходит отделение речи от непосредственного практического опыта, она приобретает новые функции. Однако, не все дети одинаково легко овладевают новыми видами речевой деятельности. По данным клинических, педагогических и психологических исследований (Т.А. Власова, М.С.Певзнер, К.С.Лебединская, и др.) младшие школьники с задержкой психического развития, составляющие около 50% неуспевающих учеников, с большим трудом осваивают школьную программу. Особые трудности у них возникают в процессе обучения русскому языку, что, в свою очередь, связано с несформированностью речевой готовности к школьному обучению.

К тому же особенности психического и моторного развития детей с задержкой психического развития не могут не сказаться на формировании речи.

Речь - это своеобразная форма познания человеком предметов и явлений действительности и средство общения людей друг с другом.

Известным ученым-педагогом Л.С. Выготским были разработаны вопросы возникновения и развития речи. Автор указывает, что речь - одна из разновидностей знака. Присвоение знаков идет в процессе в предметной совместной деятельности и через общение. Психологи (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев и другие) констатируют, что становление устной речи происходит как становление деятельности. Следовательно, как и в любой деятельности, важнейшим условием для формирования устной речи является развитие у ребенка мотивационной стороны речевой деятельности.

Установлено, что для развития речи необходимо формирование потребности в общении через деятельность с предметами окружающего мира. Отмечается, что языковая способность закладывается в раннем возрасте в процессе овладения предметной деятельностью. Указывается также, что данная проблема нуждается в дальнейшем исследовании. Многие авторы отмечают, что языковую способность следует рассматривать, как умение ребенка воспроизводить по подражанию предметные различные и речевые действия взрослых в конкретной ситуации, а также умение анализировать и обобщать значение отдельных слов.

Развитие речи - это развитие способа общения, и в процессе общения ребенок усваивает звуковой состав слова, определенные модели предложений. Общеизвестно, что психическое развитие ребенка происходит на основе освоения культурно - исторического опыта, носителем которого является взрослый. Этот процесс имеет сложный характер, в нем немалую роль играет квалифицированно организованное общение ребенка с взрослым (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, М.И.Лисина) Исследования, выполненные под руководством М.И.Лисиной показали, что общение с взрослыми у детей от рождения до 7 лет представляют собой смену целостных форм общения. Каждая из них характеризуется особым содержанием потребности в общении, ведущим мотивом Основными средствами, т.е. форма общения отражает определенный уровень развития деятельности общения. Речь активно формируется в первые три года жизни (М.М.Алексеева, М.М.Кольцова и др.). К трем годам ребенок овладевает определенными формами общения с окружающими: ситуативно-личностными (1-е полугодие жизни ребенка) и ситуативно-деловыми (6 месяцев - 3 года). С трехлетнего возраста начинается переход к более высокой форме общения - вне-ситуативно-познавательной форме общения (3 года - 5 лет). Эта форма характеризуется познавательными мотивами и речевыми средствами общения. А к 6-7 годам общение приобретает внеситуативно-личностную форму, она формулируется на основе личностных мотивов и осуществляется с помощью речевых средств общения.

Развитие человека - физическое и психическое - проходит следующие возрастные ступени: младенчество, ранний детский возраст, дошкольный (детство), младший школьный, подростковый, юношеский возраст, зрелость. Интеллект появляется на ступени раннего детского возраста и интенсивно совершенствуется в дальнейшем. Но он развивается у человека и совершенствуется только при обязательном условии овладения речью. Если взрослые, окружающие ребенка, начинают правильно учить его говорить уже с младенчества, у него развивается способность представлять, а затем мыслить, и воображать; с каждой возрастной ступенью эти способности совершенствуются. Параллельно с развитием интеллекта развивается и совершенствуется эмоционально-волевая сфера. Научено доказано, что без речевого общения, т. е. без социальной (общественной) среды человеческое существо не может стать полноценным человеком. Таким образом, речь - инструмент развития высших отделов психики растущего человека. Обучая ребенка родной речи, взрослые одновременно способствуют развитию его интеллекта и высших эмоций, готовят почву для успешного его обучения в школе. Своевременное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием становления у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного развития ее.

Своевременное развитие - значит, начатое с первых дней после рождения; полноценное - значит достаточное по объему языкового материала и побуждающее ребенка к овладению речью в полную силу его возможностей на каждой возрастной ступени. Внимание к развитию речи ребенка на первых возрастных ступенях особенно важно потому, что в это время интенсивно развивается мозг и формируются его функции. Согласно исследованиям физиологов, функции центральной нервной системы легко поддаются тренировке именно в период их интенсивного формирования. Без тренировки развитие этих функций задерживается и даже может остановиться навсегда. Для функции речетворчества таким «критическим»

периодом развития является, первые три года жизни ребенка; к этому сроку в основном заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов.

Если же в первые три года речи малышу не было уделено должного внимания, то в дальнейшем потребуется масса усилий, чтобы наверстать упущенное. А.Н. Гвоздев предлагает в развитии речи от года до семи лет различать три периода. Первый период - период предложений, состоящих из аморфных слов - корней; 1 год 3 месяца - 1 год 8 мес., произносятся однословные предложения - слоги; 1 год 8 месяцев - 1 год 10 месяцев - произносятся предложения из нескольких слов-слогов. Второй период - период усвоения грамматической структуры предложения: 1 год 10 месяцев - 2 года 1 месяц - в предложениях употребляются полные слова, но без окончаний или с неправильными окончаниями; 2 года 1 месяц - 2 года 3 месяца предложениях употребляются оформленные слова: усваиваются падежные окончания существительных, прилагательных, личные окончания глаголов; 2 года 3 месяца - 3 года - в предложениях употребляются служебные слова для выражения синтаксических отношений. Третий период - период усвоения грамматической системы русского языка: 3 года - 7 лет - совершенствуются грамматическая структура и звуковая сторона речи, создаются предпосылки для обогащения словаря.

Можно сделать вывод, что в речи ребенка последовательно развиваются: 1) синтаксический строй предложения (а также выразительность его интонации); 2) морфологическая оформленность слов; 3) звуковой состав слов.

Следует отметить, что в период между тремя и семью годами речь ребенка интенсивно обогащается грамматическими формами, и при достаточном развивающем потенциале речевой среды он может в совершенстве усвоить грамматический строй родного языка и его фонетическую систему, что делает возможным быстрое обогащение словаря.

Таким образом, речь ребенка развивается в результате генерализации языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности; ведущей задачей в обучении языку является формирование языковых обобщений и элементарного осознания языка и речи; ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельных наблюдений над языком.

Для ребенка с задержкой психического развития, получившего задание пересказать содержание текста, важным является воспроизведение содержания текста наиболее подробно, с наибольшей точностью. Память ребенка с задержкой психического развития захватывает на непродолжительное время слова и выражения из текста, требуемые для пересказа. Однако, задержанные памятью только для такой цели, они потом очень быстро «выветриваются», так и не входя в активный запас ребенка.

Неполноценная игровая деятельность детей с задержкой психического развития также тормозит развития новых форм речи. Дети данной категории не умеют самостоятельно пересказать прослушанный рассказ на заданную тему, составить рассказ по сюжетной картинке, описать предмет. Речевая деятельность детей с задержкой психического развития изучена недостаточно. В настоящее время имеются данные о некоторых ее особенностях:

- излишняя вербализация, использование моторных слов без понимания и смысла, неполноценность не только спонтанной речи, но и отраженной речевой активности;
- несформированность грамматического строя речи;
- недостаточность словообразовательных процессов.

Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития были выявлены Е.С.Слепович при изучении словаря и грамматического строя речи. По данным В. И. Насоновой и Е. С. Слепович высказывания детей с задержкой психического развития нецеленаправленны, обычно они используют примитивные грамматические конструкции, затрудняются связно выразить свою мысль. При составлении предложений по опорным словам у некоторых детей появляются недочеты в грамматическом оформлении речи.

Становление устной речи происходит как становление деятельности. Важнейшим условием формирования устной речи является развитие у ребенка мотивационной стороны речевой деятельности. У детей с задержкой психического развития в ходе специального обучения надо формировать потребность в речевом общении.

Речь – это инструмент развития высших отделов психики растущего человека. Задержка речевого развития на начальных возрастных ступенях не может быть компенсирована впоследствии. Методика обучения детей с задержкой психического развития базируется на понимании процесса овладения языком как взаимодействие трех взаимосвязанных явлений: языковой способности, речевой деятельности и языковой программы.

Основная задача речевого развития ребенка дошкольного возраста - это владение нормами и правилами родного языка, определенными для каждого возрастного периода и развитие их коммуникативных способностей (заметим, что индивидуальные различия речевого уровня у детей одного возраста могут быть исключительно велики)

Особенности речи у детей с задержкой психического развития характеризуется нарушением речи, как системы: у них отмечается нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов, речевая инактивность. Своеобразие речи отражает недоразвитие как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности.

Список использованной литературы

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро - и патопсихологии. М., 1994
- 4) Лапшин В.Н., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. - М.-1990.
- 5) Специальная педагогика/ Под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2000

Иванова Э.В.

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время с учетом постоянного увеличения числа дошкольников с общим недоразвитием речи проблема формирования у них

грамматических средств речи, а именно навыка словообразования, занимает важное место в современной логопедии.

Лингвисты, психологи и психолингвисты одним из ярких показателей нормального развития речи считают овладение детьми навыком словообразования. С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др., рассматривают словообразование как особый вид речемыслительной деятельности и выделяют в нем ряд базовых операций: операцию вычленения и опознания морфемы на слух из звучащего слова и операцию интеграции словообразовательной частицы в состав нового (производного) слова. Все эти словообразовательные операции играют важную роль в развитии спонтанной детской речи. Их несформированность приводит, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой – ограничивает когнитивные возможности детей, их мыслительные операции такие как: анализ, синтез, сравнение, обобщение. Также отсутствие словотворчества и неумение пользоваться различными способами словообразования приводят к ограниченной возможности обогащения словаря, к трудностям его формирования, к неточности понимания и дифференциации родственных слов. В дальнейшем недостаточность словообразовательных процессов обуславливает появление значительных проблем при освоении орфографии родного языка [3, 4].

Словообразование, как в норме, так и при патологии, представляет собой сложный многообразный процесс. В своих исследованиях А.Г.Тамбовцева отмечает тот факт, что в норме на пятом году жизни у ребенка активно происходит освоение способов словообразования, он начинает употреблять все части речи. Условиями формирования словообразования у детей являются: достаточный уровень развития словаря и понимания обращенной речи, сформированность мыслительных операций, усвоение особых способов наименования действительности и их практическое применение, развитие языковой способности, употребление правильных грамматических форм [2].

Дети с общим недоразвитием речи отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов. Эти дети испытывают трудности при усвоении системы словообразования, поскольку оно осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Словообразование появляется у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения словообразованием у детей с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. Особые трудности у детей с ОНР вызывает словообразование притяжательных прилагательных, что приводит к трудностям обогащения и актуализации словаря, развития языковой компетенции и речевой коммуникации в целом [1].

С целью выявления особенностей навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами было организовано экспериментальное исследование. Оно проходило на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида «Дружная семейка» в г.Белгород. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста, имеющие заключение ПМПК: ОНР, 3

уровень речевого развития (экспериментальная группа), а также 10 детей старшего дошкольного возраста массовой группы с нормой речевого развития (контрольная группа).

Диагностическая методика включала задания на образование:

1. притяжательных прилагательных, обозначающие принадлежность к первому лицу, городу (суффиксы -ск-, -овск-);
2. притяжательных прилагательных, обозначающие принадлежность предмета не индивидуальную, а общеродовую к лицам и животным (суффиксы -ий-, -й-);
3. притяжательных прилагательных, обозначающие принадлежность предмета к лицу, животному, городу (суффиксы -ин-, -нин-, -ов-, -ев-).

Перед тем как предложить вариант слов для преобразования, детям был показан образец выполнения задания.

1. Принадлежность предмета к первому лицу, городу (суффиксы -ск-, -овск-):

братская помощь - помощь, которую оказал брат, это чья помощь?

приятельское отношение – отношение, которое испытывает приятель, это чье отношение?

чеховский рассказ – рассказ, который написал Чехов, это чей рассказ?

пушкинская поэма – поэма, которую написал Пушкин, это чья поэма?

белгородский завод – завод, который находится в Белгороде, это чей завод?

2. Принадлежность предмета не индивидуальную, а общеродовую, к лицам и животным (суффиксы -ий-, -й-):

Чей хвост? лисий, заячий, волчий, собачий, беличий.

3. Принадлежность предмета к лицу, животному, городу (суффиксы -ин-, -нин-, -ов-, -ев-):

сестрин халат, мамин шарф, дядин сапог, нянин фартук, Танин портфель.

китовый ус, ежовый нос, тигровый хвост, бобровый хвост, моржовый нос.

При оценке выполнения заданий мы опирались на такие критерии как: самостоятельность в образовании новых слов; принятие помощи экспериментатора; правильность выполнения.

Оценка выставлялась в соответствии со следующей системой:

1 баллов – задание выполнено верно самостоятельно

0,5 баллов – задание выполнено с ошибкой, но после помощи исправился.

0 баллов – задание выполнено не верно даже после помощи.

Результаты исследования по всем методикам представлены на рисунке

Уровень развития способности к образованию притяжательных прилагательных

По результатам всех методик было отмечено, что дети с нормой речевого развития намного легче образуют притяжательные прилагательные, по сравнению с детьми с ОНР. Особые трудности у детей с ОНР вызвали задания на образование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ск-, -ов-. А наименьшие трудности вызвали задание на образование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ий-, -ин-, так как именно этим суффиксам логопеды уделяют внимание при коррекции речи.

Оказалось, что для одних и тех же детей слова с одними суффиксами было легко образовать, а с другими сложно. Это говорит о том, что необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и помнить об этом при планировании коррекционной логопедической работы. Также необходимо на логопедических занятиях развивать у детей словообразование притяжательных прилагательных, не только с помощью суффиксов -ий-, -ин-, так как практически у всех детей образование эти суффиксов развито на достаточном уровне, но и с помощью суффиксов -ск-, -ов-, и делать на них больший акцент, ведь они более трудные для усвоения.

Таким образом, по результатам всех методик у детей экспериментальной группы можно выделить два уровня развития способности к словообразованию притяжательных прилагательных: низкий, средний. А детей контрольной группы высокий и средний уровни. Несмотря на то, что дети контрольной группы не посещают логопедическую группу, но из-за нормального речевого развития данные дети самостоятельно и на достаточно высоком уровне смогли усвоить словообразование притяжательных прилагательных. А так как у детей экспериментальной группы речевое развитие идет с опозданием (отстает от нормы), они не могут самостоятельно усвоить данный процесс, поэтому им необходима помощь специалиста. И на логопедических занятиях с ними нужно вести более углубленную работу по развитию словообразования притяжательных прилагательных, уделять этому процессу больше времени, особенно тем суффиксам, которые у детей вызывают наибольшие трудности. Но логопедические занятия не будут продуктивными, если не вести совместную работу с родителями и воспитателями по развитию данного процесса.

Список использованной литературы

1. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / О.М. Вершинина // Логопед. – 2004. - №1. – С. 34-40.
2. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду [Текст]: дисс. канд. пед. наук / А.Г. Тамбовцева. – М. : МГУ, 1983. – 243с.
3. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. - 240 с.
4. Шахнарович, А.М. К проблеме языковой способности (механизма) [Текст] / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185-220.

Костылева А.В.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Движения детей с общим недоразвитием речи отличается неловкостью, плохой координированностью, чрезмерной замедленностью или, напротив, импульсивностью. Это служит одной из причин, затрудняющих овладение простейшими, жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания. Ребенок, вышедший из младенчества, долго не умеет пользоваться чашкой и ложкой. Он разливает их содержимое, не успев донести до рта, и пачкая стол и свою одежду.

В дошкольном возрасте многие дети, с которыми специально не проводилась длительная, целенаправленная работа, не могут самостоятельно одеться и раздеться, правильно сложить свои вещи. Особую сложность представляет для них застегивание и расстегивание пуговиц, а также зашнуровывание ботинок. Эти умения обычно специально отрабатываются в учебных учреждениях с использованием тренажеров (спецпособий).

Неловкость движений дошкольников обнаруживается в ходьбе, беге, прыжках, во всех видах практической деятельности. Они ходят неуклюже, шаркая ногами. С трудом овладевают такой детской забавой, как прыгалки. Нередко предметы непроизвольно выпадают из их рук. Поливая комнатные растения, они, расплескивают воду или льют ее в слишком больших количествах.

Слабое развитие моторики сказывается на других видах деятельности у детей с общим недоразвитием речи. Так, их рисунки выполнены нетвердыми, кривыми линиями, отдаленно передающими контур предмета.

Недостаточностью моторики в определенной мере обусловлены свойственные детям с общим недоразвитием речи нарушения произносительной стороны речи. Фонетически правильная устная речь предполагает точную координацию движений органов речи. Нарушения моторики, проявляющиеся в походке и ручной деятельности детей, находят свое отражение и в их речевой деятельности.

Уровень развития мелкой моторики один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики умеет логически рассуждать: у него достаточно развиты память и внимание, связная речь. Учителя отмечают, что первоклассники часто испытывают серьезные трудности с овладением навыка письма. Техника письма требует сложной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания.

Нарушения общей моторики, артикуляционной, мелкой может создать трудности в овладении письменной речью, привести к возникновению негативного отношения к учебе, к осложнениям в адаптационный период к школьным условиям.

Список использованной литературы

1. Воспитание и обучение в детском саду / Под общ. ред. А.В.Запорожец, Т.А.Маркова. – М.: Педагогика, 1986. – 278 с.
2. Иванова О.А. О развитии речи детей / О.А.Иванова // Дошкольное воспитание. – 1987. – №8. – С.82-89.
3. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология / Л.Ф.Обухова. – М.: Пед. общество России, 2000. – 580 с.

Котелевская А.О.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКОРОГОВОРОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

В дошкольном возрасте происходит очень важный, уникальный для развития ребенка процесс овладения родным языком. Успехи в языковом развитии малыша в этот сравнительно короткий период жизни поразительны. ребенок усваивает родной язык, прежде всего подражая

живой разговорной речи окружающих. Сокровищница богатейшего русского языка открывается перед ними и в блестящих произведениях устного народного творчества. Совершенные образы его – пословицы, загадки, сказки, потешки, скороговорки – он не только слышит, но повторяет и усваивает. Они входят в его язык и сознание в доступном для него содержании. разговорный язык и произведения устного народного творчества тесно переплетаются в своем влиянии на ребенка. Наблюдается одна закономерность: сильнее их влияние там, где произведения словесного творчества органично вплетены в живой разговорный язык.

Дошкольное детство - большой отрезок жизни ребенка. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно, кроме того, не менее сильно он стремится к самостоятельности. Из этого противоречия рождается игра - самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых. Для моделирования этой жизни необходимы речевые средства, таким образом, именно речь является (в нашем исследовании - речевые игры и упражнения) средством социализации дошкольника.

Л.С. Выготский в теории культурно-исторического развития психики обращал внимание на то, что любой дефект, ограничивая ребенка в общении с окружающим миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества, тем более, если он не обладает достаточным уровнем развития речи [2, с.65].

Развитие речи является основным направлением построения программы дошкольного воспитания и образования. Базовый компонент дошкольного образования даёт обоснование коммуникативной компетенции дошкольника.

Под речевой компетенцией в дошкольной лингводидактике понимается умение ребенка адекватно и уместно практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя с этой целью речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности [1, с.12].

О проявлении у дошкольников большой чуткости к слову, к его звучанию, значению и употреблению свидетельствуют многочисленные исследования и высказывания лингвистов, психологов, писателей (А.М.Богущ, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, В.С. Мухина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, К.И. Чуковский, Д.Б. Эльконин и другие).

В русском фольклоре удивительным образом сочетаются слово, музыкальный ритм, напевность. С давних пор русская дошкольная педагогика признает его огромное воспитательное и развивающее значение. В работе с детьми надо широко использовать все виды фольклора (сказки, песенки, потешки, скороговорки, пословицы...) Знакомя ребенка с ними, мы тем самым приобщаем его к обще человеческим нравственным и культурным ценностям.

Заучивание и произнесение скороговорок как одной из форм русского потешного фольклора является едва ли не самым интересным занятием для ребенка. Желание детей применять формы языка, хорошо звучащие, поддающиеся быстрому произношению, но в то же время такие, которыми непросто овладеть, особенно часто наблюдается в возрасте 2 до 6 лет. Эта

потребность может быть удовлетворена использованием скороговорок. (Съел молодец тридцать три пирога, да все с творогом). По мнению Е.И.Тихеевой. «Упражнения в артикуляции нужны не всем детям. Они излишни для детей, владеющих гибким, хорошо функционирующим голосовым аппаратом; но эти дети с особой охотой изощряются в произношении трудных скороговорок. Детям же яс языком неповоротливым они необходимы и полезны как прекрасная гимнастика речи, но к ним нужно и относиться как к гимнастике, не злоупотреблять ими и ни в коем случае не надоедать».

Таким образом использование скороговорок полезно как для совершенствования речи детей с нормальным речевым развитием, так и для коррекционной работы с детьми, имеющими речевую патологию.

Произнесение и заучивание скороговорок вызывает значительные трудности у детей – логопатов. Это в первую очередь связано с несовершенством функционирования их артикуляционного аппарата, бедностью словарного запаса, непониманием смысла слов в произносимых фразах (особенно в ускоренном темпе), с нарушением фонематических процессов (главным образом, анализа и синтеза).

Благодаря использованию скороговорок успешнее решаются важные коррекционно-образовательные и воспитательные задачи, а именно:

- *формирование общеречевых умений и навыков путем совершенствования артикуляционной моторики и артикуляционного праксиса;

- *совершенствование фонетической стороны речи путем коррекции звукопроизношения на этапах автоматизации и дифференциации звуков, исправления дефектов звуконаполняемости и слоговой структуры слов, формирования просодической стороны речи;

- *обогащение и актуализация словаря;

- *развитие памяти, слухового внимания и сукцессивных функций;

- *развитие фонематических процессов;

- *профилактика нарушений чтения и письма в дошкольном возрасте;

- *приобщение ребенка к истокам русской народной культуры.

Следует отметить, что использование скороговорок эффективно в тех случаях, артикуляторные расстройства имеют первичную моторную природу. Это в основном варианты моторной дислалии (механической и функциональной), «стертая» форма дизартрии, а так же возрастные нарушения звукопроизношения. Проговаривание скороговорок полезно и детям, имеющим другие формы речевой патологии. Прием проговаривания скороговорок :

- *произнесение скороговорок должно быть на плавном длительном выдохе;

- *исключается быстрое проговаривание речевого материала (ребенку дается инструкция: «Говори плавно, медленно, понятно»).

Затруднения в проговаривании скороговорок могут служить для специалистов диагностическим критерием в ходе логопедического обследования ребенка. С этой целью старшему дошкольнику предлагается повторить две группы скороговорок:

- 1.Содержащих наиболее трудные для произношения звуки (У Сени и Сани в сетях сом с усами. У елки иголки колки.)

- 2.Создающих повышенную нагрузку на переключательные способности артикуляционного аппарата (Купи кипу пик. Сыворотка из-под простокваши. Ткет ткач ткани на платки Тане).

Зная, какие скороговорки вызывают у ребенка наибольшие трудности, можно судить о том, какие церебральные системы страдают в

большой степени: премоторные (больше нарушено переключение) или кинестетические (дефектное произношение сложных звуков).

В связи с тем, что скороговорки являются наиболее сложным для проговаривания в фонетико- фонематическом плане речевым материалом, перед их использованием целесообразно провести подготовительную работу.

Список использованной литературы

1. Бурлакова М. К. Советы логопеда / К. М. Бурлакова.—М. : Просвещение, 2001. - 112 с.
2. Фомичёва М. В. Воспитание у детей правильного произношения / М.В.Фомичева. – М. : Просвещение, 1981. - 98 с.

Кулинич К.Е.

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФФН

Актуальность проблемы. На современном этапе развития логопедии остро стоит вопрос о резком росте речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Среди всех речевых дефектов фонетико-фонематическое недоразвитие является наиболее распространённым. По данным исследования Т.Б.Филичевой, среди 5128 дошкольников в разных регионах России было выявлено 1794 ребёнка с ФФН, что составляет 34,98% общего числа детей.

Фонетико-фонематическое недоразвитие – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками.

Несформированность фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок испытывает значительные затруднения не только в процессе овладения произносительной стороной речи, но и в процессе звукового анализа слов, овладения грамотой, т. к. только после достижения определенного (стартового) уровня фонематического восприятия ребёнок может полноценно овладеть звуковым анализом и синтезом, а впоследствии - навыками письма и чтения. Многочисленными исследованиями Н. А. Никашиной, А. К. Марковой, Г. И. Жаренковой, Л., Г. А. Каше и др. было подтверждено предположение, сделанное в 40-х годах 20 века отечественными учеными Р. Е. Левиной и Р. М. Боскис. Они утверждали, что в преобладающем большинстве случаев причиной дисграфии и дислексии является несовершенство фонематического восприятия и как следствие – несформированность навыков звукового анализа и синтеза.[1, с.135-154].

Таким образом, без умения чётко дифференцировать на слух фонемы родного языка невозможно овладеть и навыками звукослогового анализа и синтеза, усваивать грамоту. Возникающие трудности овладения

звукослоговым анализом и синтезом слов у дошкольников, в дальнейшем могут привести к дисграфии.

Изложение основного материала исследования. Наиболее полно понятие звуковой культуры речи, задачи работы по ее воспитанию раскрываются в работах, А. М. Бородич, А. И. Максакова, М. Ф. Фомичевой и многих других ученых.

Л.С. Волкова говорит о том, что в усвоение звуковой стороны языка входят два взаимосвязанных процесса: процесс развития произносительной стороны речи и процесс развития восприятия звуков речи.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов Д.Б. Эльконина, А.Р.Лурия, Д.Н. Богоявленского, Ф.А. Сохина, А.Г. Тамбовцевой, Г.А.Тумаковой и других ученых подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка - на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции [2, с.500-511].

Состояние фонематического восприятия детей влияет на овладение звуковым анализом, так считали Р. Е. Левина и В. К. Орфинская, таким образом они на основе психологического изучения речи детей пришли к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Левина выделила и описала ФФН. Фонетико-фонематическое недоразвитие — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. К этой категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом.

Дети с ФФН – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Р.Е.Левина, Г.А.Кашеотводят большую роль формированию фонематического восприятия, т.е. способности воспринимать звуки речи (фонемы).

По данным Т.А.Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов [3, с.56].

Выделяют несколько уровней фонематического развития детей. Первоначально формируется фонематическое восприятие, под которым понимается процесс узнавания и различения звуков речи. При восприятии речи слова не расчленяются, их звуковой состав не осознаётся. Позднее дети овладевают фонематическим анализом и синтезом.

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени - звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни М.Ф.Фомичева:

- первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

- вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезии вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие - важнейший механизм развития произношения.[4, с.32-43].

Исследователи Т. А. Ткаченко, М. Ф. Фомичева и др. в фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития;

- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;

- при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков. Т.е. чем больше количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

Такие недостатки мешают правильно воспринимать речь как самому говорящему, так и слушающему. У детей с ФФН наблюдаются значительные затруднения в восприятии звуков. Недоразвитие фонематического слуха приводит к нарушению звукового анализа слов, что осложняет обучение чтению и письму. Своевременное выявление детей с ФФН, своевременное обучение позволяет скорректировать дефект и подготовить детей к школе.

Звуковой анализ предполагает умение дифференцировать звуки на слух и в произношении, способность выделять в многообразии звуков, произносимых в живой речи, фонемы, характерные для данного языка [5, с.4-19].

Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует планомерного специального обучения. Подвергаемая звуковому анализу речь из средства общения превращается в объект познания.

Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проигрывании.

Он же указывает, что под звуковым анализом понимается:

- 1) определение порядка слогов и звуков в слове,
- 2) установление различительной роли звука,
- 3) выделение основных качественных характеристик звука.

Таким образом, процесс фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений является более сложным, чем фонематическое восприятие. Вследствие этого А.К. Маркова,

А.Е.Ольшанникова, Д.Б. Эльконин, рассматривают фонематический анализ и синтез как сложное умственное действие.

Выводы. Развитие в дошкольном возрасте осознания звуковой стороны языка является центральным моментом всего его усвоения, так как оно повышает возможности ориентировки ребенка в сложных соотношениях грамматических форм, за которыми всегда лежат отношения одних звуковых форм к другим. Но оно важно еще и потому, что представляет одну из самых существенных предпосылок нового этапа в овладении звуковой стороной речи, этапа, связанного с обучением грамоте.

Список использованной литературы

1. Буланин Л. Л. Фонетика современного русского языка / Л.Л.Буланин.- М., 1970. - 154 с.
2. Волкова Л.С .Логопедия :учебник для вузов / Л.С. Волкова. - М: Владос, 2009 . - 511 с.
3. Чевелёва Н.А. Пути развития фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи / Н.А. Чевелева. - М.,1986. - 56с.
4. Филичева Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М., 2000. - 43 с.
5. Ткаченко Т. А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза: альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4 – 5 лет / Т.А. Ткаченко. - М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2005.- 19 с.

Ларионова К.А.

ОСОБЕННОСТИ ИЗЛОЖЕНИЯ СВЯЗНОГО ТЕКСТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

На современном этапе, ситуация, сложившаяся в нашей стране в системе обучения детей младшего школьного возраста, показывает, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети с общим недоразвитием речи. Имея полноценный слух и интеллект, они, как правило, не готовы к усвоению школьной программы из-за несформированности всех сторон речей - лексической, грамматической и фонетической. Эти дети составляют основную группу по неуспеваемости. Основная причина – недостатки в развитии звуковой и смысловой сторон речи.

В настоящее время в основу начального курса русского языка положено развитие речи учащихся. Письменная речь, так же как и устная, служит основным средством развития мышления. Она не только выражает готовую мысль, но и помогает в развитии мышления. Это имеет большое значение для умственного развития и коррекции психических процессов детей с нарушениями речи.

Связная письменная речь младших школьников была предметом изучения многих авторов (Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Яковлева В.И.). Характеризуя ее, авторы указывали ряд своеобразных черт. Они отмечали, что для письменных изложений школьников с нарушениями речи свойственны фрагментарность, пропуски важных деталей, неточное или неправильное употребление некоторых слов и выражений, наличие синтаксических и грамматических ошибок [4].

Именно в младшем школьном возрасте ребенок начинает обучаться письменной речи, которая в противоположность устной, требует детального восприятия, обдумывания высказывания. Поэтому, обучаясь письменной речи, школьник значительно продвигается в своем развитии. Таким образом, необходимо всестороннее исследование проблемы развития связной письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи, т.к. это будет способствовать успешной учебной деятельности и развитию учеников.

Важным видом работы по развитию речи является изложение. Благодаря ему ребенок обогащает свою устную и письменную речь, развивает логическое мышление, учится содержательно и убедительно высказывать собственные мысли. Оно служит средством закрепления в детской памяти содержания прочитанного во всех его деталях и связях и средством усвоения логики образца и его языковых средств.

Одним из важных видов работы по развитию связной речи младших школьников является написание изложений. Ребенок, пересказывая своими словами небольшие отрывки художественных произведений, впечатления окружающего мира, обогащает свою устную и письменную речь, развивает логическое мышление, учится содержательно и убедительно высказывать собственные мысли. Эмоционально-экспрессивная, логичная, отвечающая всем языковым нормам речь – основной показатель интеллектуального уровня развития ребенка [1].

Важным этапом овладения письменно-речевой деятельностью по мнению Российской Е.Н., является готовность к усвоению новых знаний. Поэтому успешность овладения навыками изложения собственных мыслей в письменной форме у младших школьников зависит от уровня их готовности к самостоятельной письменной речи, которая предполагает сформированность устно-речевых, операциональных и функциональных предпосылок письменно-речевой деятельности [2].

Неполноценность развития речи, а также вторичные психические наслоения приводят к нарушению правильного взаимодействия компонентов речевой деятельности. Поэтому у школьников с общим недоразвитием речи обнаруживается неподготовленность к овладению навыками чтения и правильного письма.

Для изучения уровня сформированности навыков изложения связного текста у младших школьников с общим недоразвитием речи, нами были использована методика диагностики состояния готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи с качественно-количественной системой оценки, предложенная Российской Е.Н. [3].

Анализ письменных работ младших школьников проводился с целью выявления уровня сформированности навыков изложения связного текста. Общее количество всех работ (их было 15) было принято за 100%.

По результатам исследования мы выявили высокий уровень сформированности навыков изложения только у 7% детей. Работы данных детей отличались полнотой раскрытия темы, все основные смысловые звенья были воспроизведены без сокращений, без привнесений. Общее количество предложений в изложении было 10, среднее количество слов 5. У данных детей в письменных работах отмечаются незначительные орфографические и пунктуационные ошибки: слитное написание частиц с глаголами («незахотела», вместо «не захотела»), пропуск запятой при перечислении однородных определений. Композиционная структура изложения сохраняется. Присутствует зачин, основная часть и заключение.

Текст изложен с помощью простых, но распространенных предложений. Используемые в изложении слова используются в соответствии с их лексическим значением. Текст изложение, максимально приближен к тексту-образцу.

Полученные нами данные показывают, что 13% детей имеют средний уровень сформированности навыков изложения. В работах данных детей тема была раскрыта, но смысловые звенья были воспроизведены с незначительными сокращениями. Достоверность изложения и композиционная структура не были нарушены. Текст изложен простыми не распространенными предложениями. У данных детей в работах отмечались следующие ошибки: орфографические («прохдил» вместо «проходил», «ниго», вместо «него» «нехотела» вместо «не хотела», «пушыстым», «хваст», написание первого слова в предложении с маленькой буквы), пунктуационные (пропуск запятой в сложных предложениях). Общее количество предложений в изложении было равно 6, а среднее количество слов 7.

У 80% детей был выявлен низкий уровень сформированности навыков изложения. В своих работах школьники не смогли раскрыть тему полностью, нарушали достоверность, последовательность событий и композиционную структуру изложения, выпускали при воспроизведении основные смысловые звенья, приносили дополнительную информацию, искажающую смысл. Также в изложении допускались множественные ошибки как дисграфические, орфографические, так и пунктуационные («пиньке» вместо «пеньке», «палоской», «забралосьна» вместо «забралась на» «ел» вместо «ель» и др.). В нескольких работах отмечалось полное отсутствие знаков препинания. Общее количество предложений в работах данных детей не превышало 7.

Таким образом, полученные нами результаты изучения навыков изложения связного текста у младших школьников с общим недоразвитием подтверждают теоретические данные, которые доказывают, что навыки изложения связного текста у большинства младших школьников с общим недоразвитием речи находится на низком уровне сформированности. Полученные результаты показывают необходимость проведения с данными детьми коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи и формированию навыков изложения связного текста.

Список использованной литературы:

1. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников [Текст] : Учеб. пособие / М.Р. Львов. - М.: АСТ, 2004.
2. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов. / Е.Н.Российская. - М.: Айрис-пресс, 2005.
3. Российская Е.Н. Диагностика состояния готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи [Текст] : учеб. пособие / Е. Н. Российская. - М.: Айрис-пресс, 2004.
4. Яковлева В.И. Сборник текстов для изложений в начальных классах [Текст] : Учеб. пособие для учителей / В.И. Яковлева. - М.: Просвещение, 2009.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Логопедическая работа с детьми-дизартриками базируется на знании структуры речевого дефекта при разных формах дизартрии, механизмов нарушения общей и речевой моторики, учёте личностных особенностей детей.

Успех логопедических занятий во многом зависит от их раннего начала и систематичности проведения.

Работа над звукопроизношением строится с учётом следующих положений:

1. Зависимость от формы дизартрии, уровня речевого развития и возраста ребёнка.
2. Развитие речевой коммуникации. Формирование звукопроизношения должно быть направлено на развитие коммуникации, школьной и социальной адаптации ребёнка.
3. Развитие мотивации, стремления к преодолению имеющихся нарушений, развитие самосознания, самоутверждения, саморегуляции и контроля, чувства собственного достоинства и уверенности в своих силах.
4. Развитие дифференцированного слухового восприятия и звукового анализа.
5. Усиление перцепции артикуляционных укладов и движений путём развития зрительно-кинестетических ощущений.
6. Поэтапность. Начинают работать с тех звуков, артикуляция которых у ребёнка более сохранная. Иногда звуки выбирают по принципу более простых моторных координаций, но обязательно с учётом структуры артикуляционного дефекта в целом, в первую очередь работают над звуками раннего онтогенеза.
7. При тяжёлых нарушениях, когда речь полностью не понятна для окружающих, работа начинается с изолированных звуков и со слогов. Во всех случаях необходима автоматизация звуков во всех контекстах и в различных речевых ситуациях.
8. У детей с поражением ЦНС важное значение имеет предупреждение тяжёлых нарушений звукопроизношения путём систематической логопедической работы в доречевом периоде.

Этапы работы.

1. Подготовительный.

Цели: подготовка артикуляционного аппарата к формированию артикуляционных укладов; воспитание потребности в речевом общении; развитие и уточнение пассивного словаря; коррекция дыхания и голоса.

Задачи: развитие сенсорных функций, особенно слухового восприятия и звукового анализа, а также восприятия и воспроизведения ритма.

2. Формирование первичных коммуникативных произносительных навыков.

Цель: развитие речевого общения и звукового анализа.

Задачи: коррекция артикуляционных нарушений (расслабление мышц речевого аппарата, выработка контроля над положением рта, развитие артикуляционных движений, развитие голоса); коррекция речевого дыхания; развитие ощущений артикуляционных движений и артикуляционного

праксиса; нормализация просодической стороны речи, т. е. преодоление расстройств ритма, мелодики и интонационной стороны речи.

Артикуляционная гимнастика.

Артикуляционная гимнастика является основой формирования речевых звуков – фонем – и коррекции нарушений звукопроизношения любой этиологии и патогенеза; она включает упражнения для тренировки подвижности органов артикуляционного аппарата, отработки определённых положений губ, языка, мягкого нёба, необходимых для правильного произнесения как всех звуков, так и каждого звука той или иной группы. Упражнения должны быть целенаправленными: важно не их количество, важны правильный подбор упражнений и качество выполнения. Для каждого ребёнка комплекс упражнений составляется логопедом индивидуально.

При проведении артикуляционной гимнастики большое значение имеет тактильно-проприоцептивная стимуляция, развитие статико-динамических ощущений, чётких артикуляционных кинестезий

На начальных этапах работу проводят с максимальным подключением других, более сохранных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного). Многие упражнения проводят с закрытыми глазами, привлекая внимание ребёнка к проприоцептивным ощущениям. Артикуляционная гимнастика дифференцируется в зависимости от формы дизартрии и тяжести поражения артикуляционного аппарата.

Перед работой по развитию подвижности речевой мускулатуры проводят упражнения для мимических мышц лица. Уже с дошкольного возраста у ребёнка развивают произвольность и дифференцированность мимических движений и контроль за своей мимикой. Ребёнка учат по инструкции закрывать и открывать глаза, хмурить брови, надувать щёки, проглатывать слюну, закрывать и открывать рот.

Для развития достаточной силы мышц лица, губ используют специальные упражнения с сопротивлением, применяя стерильные салфетки, трубочки. Ребёнок обхватывает трубочку губами и старается её удержать, несмотря на попытки взрослого вытянуть её изо рта.

Артикуляционная гимнастика языка начинается с воспитания активного прикосновения кончиком языка к краю нижних зубов. Затем развивают общие, менее дифференцированные движения языка вначале в пассивном плане, затем в пассивно-активном и, наконец, активные движения.

Стимуляция мышц корня языка начинается с их рефлекторных сокращений путём раздражения корня языка шпателем. Закрепление осуществляют произвольными покашливаниями.

Важным разделом артикуляционной гимнастики является развитие более тонких и дифференцированных движений языка, активизация его кончика, отграничение движений языка и нижней челюсти. Развитие артикуляционной моторики ведётся систематически, длительно, используются общий комплекс и специфические упражнения. Работа облегчается использованием игр, которые подбираются в зависимости от характера и степени тяжести поражения артикуляционной моторики, также с учётом возраста ребёнка.

Работа над голосом.

Используются упражнения, направленные на развитие координированной деятельности дыхания, фонации и артикуляции.

Работа над голосом начинается после артикуляционной гимнастики и массажа, расслабления шейной мускулатуры, выполнения движений головой во все стороны.

Большое значение для коррекции голоса имеет активизация движений мягкого нёба: глотание капель воды, покашливание, зевота, произнесение гласного [а] на твёрдой атаке. Упражнения проводятся перед зеркалом, под счёт. Приёмы: стимуляция задней части языка и нёба лёгкими похлопывающими движениями с помощью языкового депрессора; обучение произвольному глотанию: педагог из пипетки капает против задней стенки глотки капли воды, голова ребёнка несколько откинута назад. Стимулируются кашлеподобные движения, зевание, нёбный и глоточный рефлекс.

Для голосообразования большое значение имеют движения челюстей: открывание и закрывание рта, имитация жевания. Используют челюстной дрожательный рефлекс: лёгкие постукивающие ритмичные движения по подбородку вызывают движение нижней челюсти вверх. Используются также упражнения по опусканию нижней челюсти. Затем эти упражнения выполняются с одновременным произношением различных звуковых сочетаний.

Для укрепления мышц нёбной занавески используются упражнения в чередовании её расслабления и напряжения. Ребёнка просят до окончания зевательного движения отрывисто произнести звук [а], а при широко открытом рте перейти от произношения звука [а] к звуку [п], задерживая воздух под давлением. Внимание ребёнка привлекается к ощущению состояния нёбной занавески.

Используют упражнения по развитию силы, тембра и высоты голоса: прямой счёт с постепенным усилением голоса и обратный счёт с постепенным его ослаблением. Речевые упражнения сочетаются с движениями.

Работа над дыханием.

Дыхательная гимнастика начинается с общих дыхательных упражнений, цель которых увеличить объём дыхания и нормализовать его ритм.

Ребёнка учат дышать при закрытом рте. Проводятся упражнения по тренировке носового выдоха. Следующее упражнение направлено на развитие преимущественно ротового вдоха. Педагог закрывает ноздри ребёнка и просит его вдыхать через рот до того момента, когда он его попросит произнести отдельные гласные звуки или слоги.

Используются упражнения с сопротивлением. Ребёнок вдыхает через рот. Педагог кладёт руки на грудную клетку ребёнка, как бы препятствуя вдоху в течение 1 – 2 секунд. Это способствует более глубокому и быстрому вдоху и более удлинённому выдоху.

Ребёнка просят задерживать вдох, добиваясь быстрого и глубокого вдоха и медленного продолжительного выдоха.

Упражнения проводят ежедневно по 5 – 10 минут. Дыхательные упражнения какое-то время проводятся без речи как под музыку, так и без неё. Они сочетаются с движениями рук, туловища, головы. Затем в эту работу включаются фонационные упражнения. После вдоха через нос следует медленный выдох с одновременным произнесением щелевых согласных звуков изолированно и в сочетании с гласными. Постепенно в эти упражнения включается речевой материал, произносимый на выдохе. Сначала это слоги и слогосочетания с различными гласными, а затем

навыки слитного произнесения слогов переносятся на слова, словосочетания и предложения, при произношении которых может меняться ритм и темп речи. Особое значение приобретает характер движений, выполняемых одновременно с проговариванием речевого материала. Они должны быть слитными, плавными, переходящими одно в другое. Это способствует стабилизации длительного выдоха.

При дыхательной гимнастике стараются не переутомлять ребёнка, следят, чтобы он не напрягал плечи, шею; дыхательная гимнастика проводится до еды, в хорошо проветренном помещении.

Работа над темпом.

При работе над темпом речи формируют умения:

- двигаться в заданном темпе;
- чередовать движения в различном темпе;
- сочетать движения с проговариванием в нужном темпе;
- проговаривать речевой материал без движений в заданном темпе.

Если упражнения связаны со слоговым материалом, то темп усваивается на простых движениях: ходьба, прыжки, взмахи руками. Когда используются слогосочетания, слова, словосочетания, считалки, скороговорки, то характер движений становится более разнообразным. Отметим, конечно же, у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата не всё будет получаться, они будут нуждаться в значительной поддержке со стороны учителя, но у детей улучшается настроение, повышается мотивация к выполнению речевых упражнений.

Работа над ритмом.

Развитие чувства ритма необходимо для формирования и коррекции произношения. Воспроизведение различных ритмов помогает исправлять ошибки в расстановке словесного ударения. Восприятие детьми ритмической структуры развивается постепенно. С детьми с ДЦП можно использовать такое ритмическое движение, как отхлопывание руками или одной рукой по какому-нибудь предмету. Ударному слогу должен соответствовать более громкий хлопок, неударному – тихий.

Итак, работа по развитию устной речи проводится в комплексе. Она включает в себя развитие общих речевых навыков и произносительных навыков. Работа над просодикой – многосторонняя.

Работая над дыханием, формируют длительный выдох, необходимый для речевого дыхания.

Работая над голосом, детей учат пользоваться голосом нормальной силы, изменять силу голоса в зависимости от обстановки.

Большинство речевых упражнений сочетаются с выполнением упражнений по общей двигательной активности.

Коррекция звукопроизношения.

Используется принцип индивидуального подхода. Способ постановки и коррекции звука выбирается индивидуально. При нарушениях произношения нескольких звуков важна последовательность в работе. В первую очередь для коррекции отбираются те фонемы, которые в определённых контекстах могут произноситься правильно, а также те, моторные координации которых наиболее просты. Или выбирается звук, наиболее легко поддающийся коррекции, например звук, который отражённо произносится правильно.

Перед вызыванием и постановкой звуков важно добиваться их различия на слух. Моделируя ребёнку тот или иной артикуляционный уклад, логопед стимулирует вызывание изолированного звука, затем его

автоматизирует в слогах, словах и в контекстной речи. Необходима тренировка слухового восприятия, ребёнок должен научиться слушать самого себя, улавливать разницу между своим произношением и нормализованным звуком.

Существует несколько приёмов постановки звуков при дизартрии. Наиболее распространённым является метод так называемой фонетической локализации, когда логопед языку и губам ребёнка пассивно придаёт необходимую позицию для того или иного звука. Используются зонды, плоские пластинки для языка и целый ряд других приспособлений. Внимание ребёнка привлекается к ощущению положений. Затем он выполняет движения самостоятельно при некоторой помощи педагога и без неё.

При работе над звукопроизношением опираются на знание артикуляционных укладов родного языка, анализ структуры нарушений звукопроизношения у каждого ребёнка (кинетический анализ) и на специфические приёмы постановки отдельных звуков.

Основными методами работы являются: двигательно-кинестетический и слухо-зрительно-кинестетический. В процессе логопедической работы устанавливаются межанализаторные связи между движением артикуляционных мышц и их ощущением, между восприятием звука на слух, зрительным образом артикуляционного уклада данного звука и двигательным ощущением при его произнесении. Все методы коррекционной работы основаны на закономерностях развития фонетико-фонематической системы языка в норме.

Первая группа звуков, которые необходимо поставить и закрепить в речи, включает в себя фонемы, наиболее лёгкие в артикуляционном плане и далёкие друг от друга акустически. Это звуки а, п, у, м, к, ы, н, х, в, о, т, с, л.

Следующая группа звуков, которые предстоит изучать, составляют фонемы сложные по артикуляции. Это звонкие, шипящие согласные, аффрикаты и звук р.

При формировании звукопроизносительных умений и навыков в различных ситуациях речевой коммуникации, предупреждении и преодолении вторичных нарушений речи логопед проводит работу по автоматизации и дифференциации звуков, формированию произносительных навыков в различных ситуациях общения. Звуки закрепляются в словах и предложениях. Для автоматизации используется приём одновременного проговаривания звука и изображения его символа – письмо и говорение. Эти упражнения способствуют усилению звука, обогащению его моторным действием. Для детей, которые не могут писать, звук произносится одновременно с похлопыванием пальцами или постукиванием ног.

Затем новый звук закрепляется в различных слогах.

Постепенно переходят от простых упражнений к более сложным, убыстряя темп упражнений.

При работе над звукопроизношением важно выявить сохранные компенсаторные возможности ребёнка (сохранные звуки, артикуляционные движения, звукосочетания и слова, в которых звуки произносятся правильно). Работа строится на эти сохранные звенья.

Коррекция звукопроизносительной стороны речи сочетается с работой над её выразительностью. Работа проводится путём подражания. Ребёнка учат ускорять и замедлять темп речи в зависимости от содержания высказывания, равномерно чередовать ударные и безударные слоги,

выделять паузами или повышением голоса отдельные слова или группы слов.

Содержание и методы работы видоизменяются в зависимости от характера и тяжести дизартрии, от общего уровня речевого развития. При сочетании дизартрии с речевым недоразвитием осуществляется комплексная программа логопедических занятий, включающая фонетическую работу, развитие фонематического слуха, работу над словарём, грамматическим строем, а также специальные мероприятия, направленные на предупреждение или коррекцию нарушений письменной речи.

Мельник П.А.

ОСОБЕННОСТИ ГОЛОСОВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ДИЗАРТРИИ

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время происходит увеличение числа детей с дизартрией, в структуре дефекта которой страдает не только звукопроизношение, но и вся просодическая структура речи, поэтому необходимо глубоко изучить эту область для создания эффективных средств воспитания и обучения данной категории детей, что представляется актуальной проблемой исследования.

Дифференциальная диагностика дизартрии и других нарушений звукопроизношения различного этиопатогенеза чрезвычайно затруднена. Фонетические нарушения при дизартрии, являясь выраженными и внешне сходными по своим проявлениям с другими звукопроизносительными расстройствами, вместе с тем имеют свой специфический механизм. Они с трудом поддаются коррекции, отрицательно влияют на формирование других компонентов речевой функциональной системы, затрудняют процесс школьного обучения детей.

К настоящему времени проблема повышения эффективности процесса коррекции голосовых нарушений у детей с дизартрией является недостаточно изученной.

Исследования ряда ученых, занимающихся проблемой речевого недоразвития у детей показали, что проявление неполноценности языковых систем у таких детей, как правило, сопровождается нарушениями неречевых процессов, тесно связанных с речевыми, среди которых важное место занимает память (Е. Ф. Архипова, И. Т. Власенко, Ю. Ф. Гаркуша, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Соболевич и др.).

Объект исследования – дети дошкольного возраста с дизартрией.

Предмет исследования – средства и методы развития голоса при работе с дошкольниками с дизартрией.

Задачи работы:

- выявить причины и особенности проявления дизартрии;
- дать психолого-педагогическую характеристику детей с минимальными проявлениями дизартрии;
- охарактеризовать нарушения голоса у дошкольников с дизартрией;
- дать характеристику базы и методик исследования;
- провести анализ результатов обследования голоса дошкольников с дизартрией;
- обосновать содержание и направления коррекционной работы

по преодолению голосовых нарушений у детей с дизартрией;

– проанализировать эффективность программы по преодолению голосовых нарушений у дошкольников с дизартрией.

В процессе написания работы были использованы методы теоретического анализа, научного обобщения, моделирования, психолого-педагогический эксперимент, графический метод.

Нарушение речевой функции – это одно из отклонений, негативно отражающихся на всех сторонах жизни и деятельности ребенка. К наиболее часто встречающимся тяжёлым нарушениям речи относится дизартрия, основными симптомами которой являются дефекты звукопроизношения и голоса в сочетании с нарушениями артикуляционной моторики, речевого дыхания.

Дизартрия (речедвигательное расстройство) – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевой мускулатуры. Дизартрия является следствием органического поражения центральной нервной системы, при котором расстраивается двигательный механизм речи. При дизартрии нарушено не программирование речевого высказывания, а моторная реализация речи.

Причинами дизартрии являются: органические поражения ЦНС в результате воздействия неблагоприятных факторов на развивающийся мозг ребенка во внутриутробном и раннем развитии.

Основные проявления дизартрии:

- расстройство артикуляции звуков;
- нарушение голосообразования;
- изменение темпа и ритма речи;
- изменение интонации.

Характерной особенностью дизартрии является нарушение голоса, что в значительной степени зависит от патологического состояния мышц гортани, особенно перстне-щитовидных, натягивающих истинные голосовые складки. При поражении этих мышц голос становится слабым, немелодичным.

В работе представлены результаты исследования подходов к коррекции голосовых нарушений у детей с дизартрией с использованием физических методов воздействия на периферический аппарат речи.

В процессе экспериментального исследования проведено изучение состояния восприятия и воспроизведения интонации детьми с дизартрией, а также модуляция высоты и силы голоса. Следует отметить, что на контрольном этапе предложенные задания вызвали значительные затруднения: дети плохо воспринимали интонацию, допускали многочисленные ошибки при ее воспроизведении. Практически у всех детей отмечалась слабость в модуляции голоса по силе и высоте.

На формирующем этапе была разработана система занятий, направления на преодоление голосовых нарушений у детей с дизартрией, которая включала упражнения, способствующие успешному преодолению трех синдромов дизартрии: артикуляторных расстройств, нарушения речевого дыхания, нарушений голоса.

Результаты контрольного эксперимента показали эффективности проведенных занятий: сократилось количество детей с низким уровнем и увеличилось кол-во детей с уровнем восприятия выше среднего, что свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы.

Список использованной литературы

1. Алексеева М.М. Речевое развитие дошкольников : учеб. пособие /

- М.М.Алексеева. – М.: Академия, 1998. – 160 с.
2. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособ. / Е.Ф.Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 224 с.
 3. Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л.С.Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / под ред. Ю. Б.Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 218 с
 4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н.Ефименкова. – М.: Владос, 2001. – 112 с

Мозговая С.Н.

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА ТЕКСТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В современной системе обучения важнейшей задачей является развитие познавательной деятельности учащихся.

Важная роль в ее развитии отводится урокам литературного чтения, на которых школьники знакомятся с художественной литературой. Содержание произведений выступает одним из важнейших средств воспитания, накопления знаний, развития познавательных процессов и творческого воображения. Многие исследователи (М.Р. Львов, М.Ф.Гнездилов, Т.А. Ладыженская, В.Г. Маранцман и др.) выделяют пересказ одним из главных средств развития мыслительных процессов. Пересказ содержания прочитанного, по словам М.Ф. Гнездилова довольно сложный акт переработки и воспроизведения воспринятого при чтении, предполагающий целый ряд мыслительных операций, а именно: оценка главных моментов, отбор из них наиболее значимых, комбинирование их в соответствии с планом или заданием.

Вопросам, связанным с работой над пересказом, были посвящены исследования Е.А. Адамович, В.Я. Коровиной, В.Я. Лемещенко, М.Р. Львов, М.И. Омороковой. Исследователи отмечали, что пересказ играет важную роль в различных областях предметно-практической деятельности и коммуникации.

В ходе пересказа школьники с общим недоразвитием речи должны выделить главное, понять идею, сюжет произведения, определить героев, мотивы их поступков, отобрать ключевые слова необходимые для передачи его содержания. Что в свою очередь требует от детей большой мыслительной деятельности.

В работах М.Ф.Гнездилова, Л.А. Одинаевой, В.В. А. Озолайте, Б.И.Пинского и др., описаны недостатки пересказов детей с нарушением речи: аграмматичность, неполная передача смысла прочитанного текста, несоблюдение последовательности, добавление выдуманных событий и др.

В связи с неразработанностью проблемы обучения младших школьников с нарушением речи пересказу на уроках чтения, незначительное число исследований, целью которых было изучение эффективных приемов преодоления трудностей в овладении пересказом, определяют актуальность нашего исследования.

Поэтому целью нашего экспериментального исследования стало изучение особенностей пересказа у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Для обследования навыка пересказа текста у младших школьников, нами была использована методика «Пересказ текста» В.П. Глухова, также мы выбрали текст Л.Н. Толстого «Косточка» [1; 3].

По результатам обследования мы выявили только у одного ребенка высокий уровень сформированности навыка пересказа текста. Пересказ отличался полнотой раскрытия темы, все основные смысловые звенья были воспроизведены без сокращений, без добавления новых фрагментов.

Полученные нами данные показывают, что 40% детей имеют средний уровень сформированности навыка пересказа. Для этого уровня характерен неполный пересказ, имеющий значительные сокращения (пропуск смысловых единиц текста), пересказ текста составлен с включением в него посторонней информации. Оценивая лексико-грамматическое оформление, также отмечались аграмматизм, неадекватное использование слов. Во время пересказа требуется помощь, в виде наводящих вопросов.

У данных детей в пересказе композиционная структура не были нарушены. Текст изложен простыми не распространенными предложениями. Пересказ был выполнен с помощью наводящих вопросов.

У 50% детей был выявлен низкий уровень сформированности навыка пересказа. Для этого уровня характерно большое количество ошибок связанные с бедностью словарного запаса (неточности употребления слов, неточности выбора лексического значения слова). Также при пересказе отмечались сокращение текста и отсутствие логической последовательности событий, искажение смысла, аграмматизм: ошибочное использование приставок глагола, неправильное согласование существительных с глаголами и прилагательными, лексические ошибки, связанные с бедностью словарного запаса, а также непониманием значений некоторых слов. Данные дети не смогли выполнить пересказ даже с помощью наводящих вопросов.

Таким образом, полученные нами результаты изучения навыков пересказа текста у младших школьников с общим недоразвитием показали, что навыки пересказа текста у большинства школьников с общим недоразвитием речи находится на низком уровне сформированности. Полученные результаты подтверждают исследования таких ученых как:

Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович указывают, что при пересказе короткого текста обучающиеся с общим недоразвитием речи не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают существенные для изложения детали, нарушают последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова [2].

Также О.С. Ушакова считала, что в пересказе школьников возникают пропуски, искажения, перестановки материала и пересказ не соответствует содержанию и структуре оригинала. Обучающийся не умеет самостоятельно вычленять образное писание, сравнение, и опускает их, от этого его пересказ становится схематичным обедненным. Поэтому в его активный словарь поступает далеко не весь языковой материал произведения [4].

Список использованной литературы

1. Глухов В.П. Исследование особенностей связной речи младших школьниковс задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов // Логопедия. – 2005. - № 3.

2. Корицкая Е.Г. Нарушение речи у дошкольников [Текст]: пособие для воспитателей детского сада / Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович. – М.: Просвещение, 2002.

3. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22 т. [Текст] / Л.Н. Толстой. - М.: Художественная литература, 2007.

4. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: Пособие для воспитателя детского сада. / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2004.

Моисеева А.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В системе задач по развитию речи детей дошкольного возраста словарная работа занимает одно из ведущих мест. Слово обеспечивает содержание общения. Внеситуативно - личностный тип общения, складывающийся в старшем дошкольном возрасте, характеризуется особым содержанием, мотивом и задачами, которые могут быть решены различными средствами. Значительное место среди них занимает эмоционально-оценочная лексика, обозначающая эмоции и чувства, внутренние переживания человека, нравственные качества.

Формирование эмоционально-оценочной лексики является важным условием эмоционального развития и нравственного воспитания. Впервые проблема обогащения речи детей эмоционально-оценочной лексикой была поставлена в исследованиях кафедры методики дошкольного воспитания и обучения МГУ в начале 80-х годов XX века в работах М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной. В них овладение эмоционально-оценочной лексикой рассматривается как условие формирования социально активной личности старшего дошкольника. Подчеркивается важность усвоения этой лексики в единстве с нравственным развитием ребенка, интенсивным накоплением опыта нравственного поведения детей, совершенствованием их социальных контактов с окружающими.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) используют в активной речи общеизвестные, часто употребляемые в обиходе слова и словосочетания. Эмоциональная лексика используется детьми с речевыми нарушениями фрагментарно и лишь в устойчивых стереотипных сочетаниях. При определении и назывании эмоциональных состояний дети испытывают значительные трудности.

Особенности речевого развития детей с ОНР оказывают влияние и на коммуникативную сферу – такие дети в редких случаях являются инициаторами общения, обычно мало разговаривают со сверстниками, не сопровождают игровые ситуации развернутыми речевыми высказываниями. Всё это свидетельствует о некоторых проблемах социализации детей с ОНР, возникновение которых связано с неумением выражать свои эмоции, заявить о своих желаниях, сделать выбор и т.п. Без своевременного компетентного воздействия со стороны взрослого у таких детей могут закрепиться формы поведения, характерные для социально неуверенных детей: замкнутости, зависимости от поведения и выбора других детей в установлении контакта.

Несмотря на то, что созданы теоретические основы изучения лексической стороны речи детей, имеющих речевые расстройства, до настоящего времени проблема развития эмоциональной лексики не решена. Можно констатировать тот факт, что в настоящее время созданы программы, практические пособия, направленные на развитие навыков эмоциональной сферы у дошкольников, не имеющих речевой патологии. Формирование же эмоциональной лексики фрагментарно: предусмотрено усвоение доступных антонимов (добрый – злой); употребление слов с эмоционально-оценочным значением; введением в речь детей слов, обозначающих моральные качества людей, оценку их поступков, оттенки значений.

Иными словами, до настоящего времени практическими работниками дошкольных образовательных учреждений не используются методы поэтапного формирования эмоциональной лексики у детей с ОНР, которая позволяет ребёнку-дошкольнику наиболее точно оценить и выразить свои переживания и чувства других людей, героев сказок, стихов и рассказов.

Таким образом, становится очевидным противоречие между признанием необходимости формирования эмоционально-оценочной лексики для эмоционально-нравственного развития детей старшего дошкольного возраста, с одной стороны, и недостаточной разработанностью методического аспекта этого вопроса с детьми с ОНР, с другой.

Несмотря на то, что созданы теоретические основы изучения лексической стороны речи детей, имеющих речевые расстройства, до настоящего времени специфика развития эмоциональной лексики представлена недостаточно. Не исследованы в полном объеме ее специфические особенности ее понимания и употребления, отсутствуют методы и приемы коррекционной работы, направленные на ее обогащение.

Нами было проведено экспериментальное исследование направленное на определение уровня сформированности эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Исследование проводилось на базе Детский сад №17 г. Севастополя. В исследовании приняли участие 10 дошкольников (6–7 лет), с диагнозом - ОНР 3 уровень речевого развития.

Методика для проведения констатирующего эксперимента состояла из трех серий заданий:

- Описание предмета на основе представлений о нем;
- Описание предмета, изображенного на картинке;
- Описание натурального предмета.

Качественный анализ данных показывает, что больше всего дети называли оценочные прилагательные. Меньше всего прилагательных, обозначающих материал, величину и форму. Например, про лимон говорили: невкусный, кислый; про лису прилагательных этой группы было больше всего: хитрая, добрая, плохая, хищная; про варежки – хорошие, красивые и др. Менее всего дети называли прилагательные, обозначающие материал, величину и форму, т. к. без наглядной опоры детям трудно представить их. Прилагательных, обозначающих цвет, было много. Эта категория прилагательных легче, поскольку два предмета имеют определенный цвет, а цвет варежек дети могли легко представить.

Перейдем к анализу следующей серии – описание предмета, изображенного на картинке количество употребленных детьми прилагательных возросло. Это говорит о том, что по картинке детям легче описать предмет.

Качественный анализ: возрастает количество прилагательных всех категорий на 1 – 2 слова. По картинке детям легче описать предмет, т. к. отчетливо проявляются некоторые его признаки – цвет, форма, величина. Но по-прежнему больше всего оценочных прилагательных, а меньше – обозначающих материал, величину и форму.

Обратимся к анализу данных третьей серии – описание натурального предмета. Дети называли в среднем 4 прилагательных по представлению. Этот показатель выше предыдущего. Анализ данных таблицы показывает, что в третьей серии эксперимента дети назвали самое большое количество прилагательных.

Качественный анализ выполнения последней серии детьми экспериментальной группы показывает значительное увеличение употребления прилагательных, обозначающих материал. На основе восприятия натурального предмета этот его признак легче распознается детьми. Практически на том же уровне осталось употребление прилагательных, обозначающих цвет. Этот признак во всех трех методиках оставался достаточно стабильным и часто употребляемым. Употребление оценочных прилагательных остается довольно высоким. Употребление разнофакторных прилагательных и прилагательных, обозначающих величину и форму остается практически на том же уровне.

Нами было выявлено, что во всех сериях эксперимента лидируют по количеству употребления оценочные прилагательные, затем идут прилагательные, обозначающие цвет, причем это довольно часто употребляемая категория прилагательных, которая на протяжении всего эксперимента остается довольно высокой. Меньше всего дети употребили прилагательные, обозначающие материал, величину и форму. Но их количество постепенно увеличивается по мере того, как методика становится легче.

Таким образом, был проведен констатирующий эксперимент и выявлены количественные и качественные показатели уровня развития активного словаря прилагательных у детей с ОНР. Эти данные позволяют нам сделать выводы об уровне развития активного словаря, которые можно сформулировать следующим образом:

- количество употребленных прилагательных детьми низкое, но оно увеличивается по мере того как методика становится легче;
- наибольшие трудности наблюдались у детей при назывании прилагательных по представлению;
- появляется больше прилагательных, обозначающих материал, величину и форму, когда дети опираются на картинку или натуральный предмет;

Все это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности активного словаря эмоциональной лексики детей с ОНР, что подтверждает необходимость проведения с ними коррекционной работы, которая может осуществляться по следующим направлениям:

1. Обогащение словаря детей новыми словами, усвоение ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики;
2. Закрепление и уточнение словаря. У детей слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому необходимо углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием;

3. Активизация словаря. Важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Это происходит только в том случае, если оно будет закреплено и воспроизведено ими в речи. Новое слово должно войти в словарь в сочетании с другими словами, чтобы дети привыкли употреблять их в нужных случаях.

Формирование активного словаря эмоциональной лексики детей с ОНР может состоять из трех блоков: изучение и уточнение эмоциональных состояний доступных возрасту; развитие паралингвистических средств общения; формирование интонационной стороны речи.

Список использованной литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебное пособие для студентов / Г.А.Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; под ред. Л.С. Волковой. - Москва : ВЛАДОС, 2009. - 530 с.
2. Галкина-Федорчук Е.М. Современный русский язык / Е.М.Галкина-Федорчук, К.В. Горшкова. Н.М. Шанский. – М.: Учпедгиз, 2009. – 410 с.
3. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / И.Ю.Кондратенко. - СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.

Наливайко А.О.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ СТЕРТОЙ ФОРМЕ ДИЗАРТРИИ И СЛОЖНОЙ ДИСЛАЛИИ

Актуальность проблемы. Речь — это важнейшая творческая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами.

На сегодняшний день проблема нарушений речи у детей на разных этапах развития, особенно в дошкольном периоде, является одной из *актуальных тем исследования*. Ведь с каждым годом число детей с нарушениями речи, к сожалению, не уменьшается, а растет. Это связано с различными причинами, факторами (наследственного, эндогенного и экзогенного характера), которые воздействуют на организм ребенка как в период пренатального, натального, так и постнатального развития.

Наиболее распространенными нарушениями речи в дошкольном возрасте являются стертая форма дизартрии и сложная дислалия, ведущим проявлением которых является нарушение произносительной стороны речи.

Правильная речь – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения: письменная речь формируется на основе устной, и дети, имеющие недостатки звукопроизношения, попадают в зону риска, ведь у них повышается возможность возникновения нарушения процессов письма и чтения.

Поэтому вопросы раннего выявления и коррекции нарушений речи являются не просто важными, а первостепенными в современной логопедии.

Изложение основного материала исследования. Исследованием развития речи занимались такие ученые как Е.Ф. Архипова, Л.С. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Р.Е. Левина, О.В. Правдина, А.М. Смирнова, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и многие другие.

Нормальное развитие речи без нарушений может быть представлено в нескольких аспектах, связанных с постепенным овладением языком.

Первый аспект – развитие фонематических процессов и формирование навыков произнесения фонем родного языка.

М.Ф.Фомичёва подчёркивает, что восприятие и воспроизводство звуков родного языка – это согласованная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов, где хорошо развитый фонематический слух позволяет выработать чёткую дикцию – подвижность и тонкую дифференцированную работу артикуляционных органов, обеспечивающих верное произношение каждого звука .

Звукопроизношение - это процесс производства звуков речи, осуществляемый согласованной работой трех отделов периферического речевого аппарата (дыхательного, голосообразовательного и артикуляционного), при регуляции со стороны ЦНС (центрального речевого аппарата) [2, с.126].

Формирование произносительной стороны речи – сложный процесс, в ходе которого ребёнок учится воспринимать обращённую к нему речь и управлять своими речевыми органами для её воспроизводства. Произносительная сторона, как и вся речь, формируется у ребёнка в процессе коммуникации, поэтому ограничение речевого общения приводит к тому, что произношение формируется с задержками [3, с. 119].

Л. В. Нейман выделил несколько *этапов в развитии произносительной стороны речи* у ребенка. Первыми звуками ребенка являются крики, которые представляют собой безусловно-рефлекторную реакцию на действие сильных раздражителей. Эти крики ребенок начинает издавать тотчас после рождения на свет, и они служат основой для последующего развития звукопроизносительной речи. К началу третьего месяца у ребенка появляется лепет, ранняя стадия которого представляет собой, в отличие от крика, реакцию на раздражители положительного характера. Ведущую роль в последующем развитии произносительных навыков у ребенка начинает играть слух, при помощи которого ребенок воспринимает речь окружающих и контролирует свое произношение.

В конце первого года жизни у ребенка появляются осмысленные звукосочетания. На основе подражания и в результате активного воздействия окружающих устанавливается связь между предметами и явлениями внешнего мира и звучанием обозначающих их слов, а также кинестетическими ощущениями, возникающими при произнесении этих слов.

Наряду с лепетными словами ребенок начинает произносить вполне правильно такие несложные в фонетическом отношении слова, как баба, мама, папа, дядя и т.п. Однако, расширяя постепенно свой словарный запас, ребенок еще в течение долгого времени (до 4—5 лет) весьма несовершенно произносит большинство усвоенных им слов. Многих звуков ребенок еще не произносит или произносит их неправильно. Из согласных взрывные появляются в речи раньше, чем согласные. Из согласных взрывные усваиваются раньше фрикативных, глухие — раньше звонких, мягкие —

раньше твердых. Позже всех других появляются в речи шипящие (ш, ж, ч, щ) и вибранты (р и р') [4, с.165-166].

Второй аспект – овладение словарным запасом и правилами синтаксиса. Активное овладение лексическими и грамматическими закономерностями начинается у ребенка в 2-3 года и заканчивается к 7 годам. В школьном возрасте происходит совершенствование приобретенных навыков на основе письменной речи. Ко второму аспекту непосредственно примыкает **третий**, связанный с овладением смысловой стороны речи. Наиболее ярко он выражен в период школьного обучения.

В настоящее время дислалия определяется как нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата.

Дислалия является одним из самых распространенных дефектов речи. По данным советского ученого Е. Ф. Рау, дефекты звукопроизношения наблюдаются у 15 — 25% дошкольников и у 5 — 7% младших школьников.

Существует несколько классификаций данного нарушения произношения. В зависимости от локализации нарушения и причин, обуславливающих нарушение выделяют:

Механическую дислалию - нарушение звукопроизношения при отклонении в строении артикуляционного аппарата. Иногда ее называют органической. Проблемой механической дислалии занимались такие ученые, как О.В. Правдина, Л.В. Спирина, М.Е. Хватцев, А.В. Ястребова.

- *Функциональную дислалию* - нарушение звукопроизношения, обусловленное слабостью основных нейродинамических процессов при нормальном физическом слухе и нормальном строении периферического речевого аппарата. Фонематический слух ребенка может быть снижен.

В зависимости от того, каким является дефект - фонематическим или фонетическим - функциональную дислалию можно подразделить на следующие виды: акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая.

По количеству нарушенных звуков дислалия делится *на простую и сложную*. Если в произношении отмечается до четырех дефектных звуков, - это простая дислалия, если пять звуков и более — сложная дислалия.

Если дефект выражается в нарушении произношения звуков одной артикуляционной группы (например, свистящих), — это мономорфная дислалия. Если же он распространяется на две и более артикуляционные группы (например, ротацизм, сигматизм и ламбдацизм), — это полиморфная дислалия.

Нарушения звукопроизношения у детей могут проявляться либо в отсутствии тех или иных звуков, либо в их искажениях, либо в заменах. Отсутствие звука в речи может выражаться в его выпадении в начале слова (например, вместо рыба ребенок говорит «ыба»), в середине (пароход — «паоход») и в конце (шар — «ша»).

Искажение звука выражается в том, что вместо правильного произносится звук, которого нет в фонетической системе русского языка. Например, велярный р, когда вибрирует тонкий край мягкого нёба, или увулярный р, когда вибрирует маленький язычок, межзубный с, боковой ш, двугубный л и др.

Звук может заменяться другим звуком, имеющимся в фонетической системе языка. Замены эти могут быть следующими:

- 1) замена звуков, одинаковых по способу образования и различающихся по месту артикуляции, например замена взрывных заднеязычных к и г взрывными переднеязычными т и д.;
- 2) замена звуков, одинаковых по месту артикуляции и различающихся по способу образования, например фрикативного переднеязычного с переднеязычным взрывным т («танки» вместо санки);
- 3) замена звуков, одинаковых по способу образования и различающихся по участию органов артикуляции, например с губно-зубным ф («фумка» вместо сумка и т. п.);
- 4) замена звуков, одинаковых по месту и способу образования и различающихся по участию голоса, например звонких звуков глухими («пулка» вместо булка, «субы» вместо зубы);
- 5) замена звуков, одинаковых по способу образования и по активному действующему органу артикуляции и различающихся по признаку твердости и мягкости, например мягких твердыми и твердых мягкими [5, с. 32-35].

Стертая дизартрия - речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга (Л.В. Лопатина).

Фонетические и просодические нарушения при стертой дизартрии обусловлены паретичностью или спастичностью отдельных групп мышц артикуляционного, голосового и дыхательного отдела речевого аппарата. Наиболее распространенным нарушением является дефект произношения свистящих и шипящих. Дети со стертой дизартрией искажают, смешивают не только артикуляционно сложные и близкие по месту и способу образования звуки, но и акустически противопоставленные. Достаточно часто отмечаются межзубное произнесение, боковые призвуки. Дети испытывают трудности при произношении слов сложной слоговой структуры, упрощают звукозаполняемость, опуская некоторые звуки при стечении согласных [1, с.10-11].

У рассматриваемой категории детей отмечается негрубая неврологическая симптоматика в виде стертых парезов, гиперкинезов, нарушений мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуры. При функциональной дислалии отклонений со стороны центральной нервной системы не отмечается. Нарушения вегетативной нервной системы в большей степени отмечаются при дизартрии, а в меньшей - при дислалии.

В настоящее время проблема стертой дизартрии детского возраста интенсивно разрабатывается в клиническом, нейролингвистическом, психолого-педагогическом и коррекционно-логопедическом аспектах. Чтобы отграничить стертую дизартрию от сложной дислалии, необходимо комплексное медико-педагогическое исследование: анализ медико-педагогической документации, изучение анамнестических данных.

Сравнивая симптоматику речевых и неречевых признаков у детей с дислалией и дизартрией, можно определить диагностические значимые отличия.

Так, у детей со стертой дизартрией кроме нарушения звукопроизношения отмечаются нарушение голоса и его модуляций, слабость речевого дыхания, выраженные просодические нарушения. Вместе с тем в разной степени нарушаются общая моторика и тонкие дифференцированные движения рук. Выявленные моторная неловкость,

недостаточная координированность движений служат причиной отставания формирования навыков самообслуживания, а несформированность тонких дифференцированных движений пальцев рук является причиной трудностей при формировании графомоторных навыков.

В исследованиях, посвященных проблеме речевых нарушений при стертой дизартрии, отмечается, что нарушение звукопроизношения и просодики являются стойкими и во многих случаях не поддаются коррекции. Данные нарушения оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи, затрудняют процесс школьного обучения детей, снижают его эффективность. Установлена взаимосвязь между самим нарушением произносительной стороны и формированием фонематических и грамматических обобщений, формированием лексики, связной речи.

В работе О.Ю. Федосовой проводится сопоставление дислалии и стертой дизартрии. При сложной функциональной дислалии страдает артикуляция только согласных звуков, четкое нарушение артикуляции определенных звуков в различных условиях их реализации, закрепление сформированных звуков не вызывает затруднений, не отмечается нарушений темпо-ритмической организации речи, изменения дыхания не типичны, фонационные расстройства не отмечаются, дискоординация дыхания, голосообразования и артикуляции отсутствует.

При легкой степени псевдобульбарной дизартрии возможно смазанное неясное произношение гласных звуков с легким носовым оттенком, изолированно звуки могут быть сохранены, а в речевом потоке произносятся искаженно, неясно, процесс автоматизации затруднен: поставленный звук может не использоваться в речи, характерен ускоренный или замедленный темп речи, дыхание поверхностное, отмечается речь на вдохе, укорочен фонационный выдох, страдает координация указанных процессов.

Отграничение от дислалии проводится на основании выделения трех ведущих синдромов (синдромы артикуляторных, дыхательных и голосовых расстройств), наличия не только нарушения звукопроизношения, но и расстройств просодической стороны речи, специфических нарушений звукопроизношения с трудностью автоматизации большинства звуков, а также с учетом данных неврологического обследования (наличие признаков органического поражения ЦНС) и особенностей анамнеза (указания на наличие перинатальной патологии, особенности доречевого развития, крика, голосовых реакций, сосания, глотания, жевания и т. д.) [1, с.31-34].

Выводы. Наиболее распространенными нарушениями речи в дошкольном возрасте являются стертая форма дизартрии и сложная дислалия, ведущим проявлением которых является нарушение произносительной стороны речи. При сложной функциональной дислалии страдает артикуляция только согласных звуков, закрепление сформированных звуков не вызывает затруднений, не отмечается нарушений темпо-ритмической организации речи, нет изменений дыхания, фонационные расстройства не отмечаются, а при стертой дизартрии возможно смазанное неясное произношение гласных звуков с легким носовым оттенком, изолированно звуки могут быть сохранены, а в речевом потоке произносятся искаженно, процесс автоматизации затруднен, характерен ускоренный или замедленный темп речи, дыхание поверхностное, отмечается речь на вдохе, укорочен фонационный выдох, страдает координация указанных процессов.

Список использованной литературы

1. **Архипова Е.Ф.** Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 332 с.
2. **Дудьев В.П.** Психомоторика: словарь-справочник / В.П. Дудьев. - М.: ВЛАДОС. - 2008. – 366 с.
3. **Лалаева Р.И.** Формирование правильной речи у дошкольников/ Р.И.Лалаева. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 224 с.
4. **Нейман Л.В.** Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.В. Нейман, М.Р. Богомилский / Под ред. В.И. Селиверстова. - М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
5. **Филичева Т.Б.** Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

Ожогова Н.Н.

ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ НА КОРРЕКЦИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольное детство - самый благоприятный период для развития речи - от ее содержания и до орфоэпических качеств, что в дальнейшем определяет личность человека, свидетельствует об уровне его культуры. Развитие речи детей, начиная с раннего возраста, является одним из ведущих разделов общеобразовательной работы в детском саду.

Речь маленьких детей в период ее формирования всегда отличается недостатками звукопроизношения. Причиной может являться недостаточная сформированность речевого, или фонематического слуха, т.е. способности воспринимать на слух и точно дифференцировать все звуки речи. Очень важно, чтобы окружающая ребенка речевая среда была вполне полноценной. Воспитание чистой речи у детей дошкольного возраста - задача большой общественной значимости, и серьезность ее должны осознавать и родители, и педагоги.

У большинства детей звукопроизношение к четырем-пяти годам достигает языковой нормы. Однако в силу индивидуальных, социальных и патологических особенностей развития у некоторых детей возрастные несовершенства произношения звуков не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта.

Значение ритмического и логоритмического воздействия на детей дошкольного возраста подчеркивали многие исследователи. В.М.Бехтерев выделял такие цели ритмического воспитания, как выявление ритмических рефлексов и зрительные установления равновесия в деятельности нервной системы ребенка, умение приспособить организм ребенка отвечать на определенные раздражители, как слуховые, так урегулирование неправильных и лишних движений.

Профессор В.А.Гиляровский считал, что логопедическая ритмика оказывает влияние на общий тонус, на моторику, на настроение, она способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы. По мнению Е.В.Чаяновой, Е.В. Коноровой логопедическая ритмика развивает внимание, память. А В.А.Гринер и

немецкие исследователи К.Колер и К.Швабе указывали, что логопедическая ритмика может быть использована как музыкотерапия. О значении логоритмики для коррекции речи детей писали В.А.Гринер, Н.С.Самойленко, Н.А.Власова, Д.С.Озерецковский, Ю.А.Флоренская. Они подчеркивали, что логопедическая ритмика воздействует на физическое, интеллектуальное и эстетическое воспитание ребенка. Первое понимание логоритмики основано на использовании связи слова, музыки и движения.

Логопедическая ритмика исходит из общих методологических основ логопедии и дефектологии и является одним из ее разделов. Она, изучает закономерности развития, воспитания, а также нарушения психомоторных функций в синдроме речевой патологии. Важнейшей задачей, определяющей особую значимость логопедической ритмики, как одного из звеньев логопедической коррекции, является формирование и развитие у детей с речевой патологией двигательных способностей, как основы воспитания речи, перевоспитания и устранения речевых нарушений.

Во всех формах организации логоритмических занятий внимание воспитателя, логопеда и музыкального руководителя направляется на всестороннее развитие ребенка, на перевоспитание и устранение неречевых нарушений в двигательной и сенсорной сферах, на развитие или восстановление речи, на способность проявлять в своей деятельности стремление к творчеству.

Логопедическая ритмика развивается и обогащается все новыми знаниями, получаемыми путем исследования различных функциональных систем детей с речевой патологией, их развития при наличии того или иного нарушения. Следовательно, логопедическая ритмика, познавая закономерности развития и нарушения двигательных систем человека, их связей с развитием и нарушениями речеслуховой и речедвигательной систем, содействует совершенствованию всей коррекционно-воспитательной и восстановительной работы с детьми, имеющими дефекты речи.

>Развитие движений в сочетании со словом и музыкой представляет собой целостный воспитательно-коррекционный процесс. Логоритмическое воспитание детей непосредственно связано с нравственным воспитанием, формированием моральных чувств и сознания, с развитием морально-волевых качеств: доброжелательности и взаимопомощи, целеустремленности, формирует у детей богатство эстетического чувства.

В логоритмическом воспитании можно выделить два основных звена. Первое - развитие, воспитание и коррекция неречевых процессов у детей с речевой патологией, а именно: слухового внимания, слуховой памяти, оптико-пространственных представлений, координации движений, чувств темпа и ритма в движении, воспитание и перевоспитание личности, характера. Второе - развитие речи и коррекцию речевых нарушений: воспитание темпа и ритма дыхания и коррекцию речевых нарушений в зависимости механизмов, симптоматики расстройства и методики его устранения.

В содержание первого звена логоритмического воспитания входит развитие восприятия, слухового внимания и слуховой памяти, которое начинается от различения отдельных звуков музыкальных детских инструментов, музыкальных игрушек к последующему целостному осознанному восприятию музыкальных произведений, к дифференцированному восприятию высоты звука, ритма, динамики музыки. Для выяснения и развития интонационно-слухового опыта ребенка

необходимо определить общее настроение музыкального произведения, его жанр. С этой целью можно исполнить, например, пьесы П.И.Чайковского из детского альбома «Новая кукла» и др. Для выяснения и развития звуковысотного слуха у детей, им предлагается узнать знакомую мелодию, а затем спеть любимую песню, сначала в сопровождении фортепиано, а потом без аккомпанемента.

Среди детей младшего дошкольного возраста мало детей с высоким уровнем развития комплекса музыкальности, ведь ведущими компонентами музыкальности являются: музыкальный слух (ритмический, гармонический, мелодический), творческое воображение, эмоциональность, чувство целого.

Как свидетельствуют исследования, воспринимающий ритмический слух практически развит хорошо у всех детей, а вот воспроизводящий - довольно слабо. Творческое воображение развито у 80% детей. Его характеризуют свобода, смелость выбора темы, желание создавать, практически отсутствуют образы подражания. Виды творческой деятельности детей очень разнообразны: рисование, сочинение сказок, песен, игры и т.д. Следовательно, у детей преобладает образный тип восприятия и творческий вид воображения.

Приведенные данные необходимо учитывать в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, с тем, чтобы не проводить жесткой зависимости между имеющимся речевым расстройством и недостаточностью развития музыкальности.

Занятия по логопедической ритмике предоставляют широкие возможности для развития оптико-пространственных представлений и навыков, зрительной ориентировки на говорящего. В двигательном-музыкальных упражнениях организующим фактором протекания движения во времени является музыка, которая определяет и пространственные рамки выполнения движения. Двигательно-пространственные упражнения являются конечным результатом творческого проявления детей. Основными элементами в двигательном-пространственных упражнениях является речь с ее естественным ритмом, танцевальные движения и жесты. Особое внимание в них уделяется ритму речи, акценту, выражению мелодии. Самой простой двигательном-пространственной схемой является одночастная музыкальная схема, являющаяся замкнутым целым: строфа стихотворения, поговорка и т.д.

Логопедическая ритмика способствует развитию координации общих движений, тонкой произвольной моторики и мимики лица. Развитие координации движений предполагает овладение ребенком двигательными умениями и двигательными навыками. Они совершенствуются при использовании музыки, которая оказывает влияние на качество исполнения, улучшается выразительность движения, ритмичность, четкость, плавность, слитность. Эмоциональная окрашенность движений вследствие восприятия музыки придает им энергию или мягкость, большой размах или сдержанность, а создание с помощью музыки и движений определенных образов способствует развитию мимики и пантомимики.

Еще одним аспектом воздействия логопедической ритмики в звене неречевых процессов является воспитание чувства ритма в движении. У человека имеется врожденная, естественная склонность к осуществлению ритма. Уже маленький ребенок умеет двигаться согласно ритму музыки. По мнению Карла Орфа, при восприятии музыкального ритма у детей возникают такие движения, как щелчки пальцами, топание и т.д. Ребенок, организуя с помощью ритма эти естественные движения, совершенствует их

двигательную координацию. Акустические эффекты движения можно условно записать в нотах, чтобы потом воспроизвести. Чувство ритма имеет три основных компонента:

- 1) чувство темпа - способность к восприятию и воспроизведению темпа следования опорных звуков;
- 2) чувство метра - способность к восприятию и воспроизведению акцентированных и не акцентированных звуков;
- 3) чувство ритмического рисунка - способность к восприятию и воспроизведению отношений длительности звуков и пауз.

Логоритмические занятия способствуют воспитанию личностных качеств детей с речевыми расстройствами (подражательность, инициатива, самостоятельность, коллективизм), воспитанию волевых качеств (смелость, настойчивость, решительность, выдержка). Эти качества формируются под влиянием, как примера педагогов, так и через целенаправленный подбор музыкальных и речевых упражнений. Под специально подобранную музыку, на основе своих собственных представлений дети могут создавать фантастические рассказы, песенки с танцевальными, двигательными композициями, с плясками и т.д. Г.А.Волкова и Н.А.Власова считали, что подобные детские фантазии являются проявлением внутренней потребности выражения психического состояния. Правильно развивающиеся дети в наибольшей степени проявляют творческие способности. С возрастом желание фантазировать, импровизировать у детей связывается с определенным видом деятельности. Если в развитии ребенка есть известные нарушения, то возникает ограничение творческих способностей.

Второе звено логоритмического воздействия составляют развитие речи и коррекция речевых нарушений. Эта система логоритмического воспитания реализуется через организацию направленных занятий с детьми в зависимости от их речевого нарушения и предлагает:

1. воспитание и развитие темпа и ритма дыхания. Темп и ритм воспитываются в процессе двигательных упражнений сначала без речи, затем с речью;
2. способствует развитию фонематического восприятия у детей с разными речевыми нарушениями. Восприятие музыки различной тональности, громкости, темпа и ритма создает основу для совершенствования фонематических процессов. Произношение под музыку текстов, насыщенных оппозиционными звуками, способствует развитию слухопроизносительной дифференциации фонем;
3. воспитание темпа и ритма с помощью логоритмики необходимо выделить в специальный раздел коррекционной работы. Музыкальный руководитель создает своеобразную музыкально-двигательно-речевую основу, которую логопед и воспитатель совершенствуют на своих занятиях в чисто речевом плане. Например, ритмизированное произношение имен и под хлопки, и в пении. Вместо имен можно подобрать названия цветов, деревьев, животных и т.д. в соответствующем ритме;
4. коррекция речевых нарушений осуществляется как с учетом двигательных возможностей детей с речевой патологией, так и при целенаправленном подборе речевого материала для логоритмических или музыкально-ритмических занятий.

Понимание, логоритмики основано на использовании связи слова, музыки и движения. Логоритмика - это система движений в сочетании с музыкой и словом. Занятия логопедической ритмикой укрепляют у детей с речевыми нарушениями костно-мышечный аппарат, развивают дыхание,

воспитывают правильную осанку. С помощью занятий логоритмикой дети с речевой патологией усваивают теоретические знания в области метроритмики, музыкальной культуры, музыкального восприятия и впечатлительности.

Сочетание музыки, движения и слова в логоритмике различно. Но какова бы не была доля музыки и слова, музыки и движения в упражнениях, в комплексе они формируют и упорядочивают двигательную сферу ребенка, его деятельность, положительно влияют на личность. Координированные, целенаправленные и экономные движения вызывают у ребенка чувство удовлетворения. Ритм воспринимается многими органами перцепции - кинетическими ощущениями, тактильными, зрительными, слуховыми. Эти сильные стимулы создают дополнительную мотивацию к исправлению речи. Важно еще и то, что в детском возрасте нормализация двигательной сферы ребенка и коррекция речевых нарушений осуществляется неосознанно, ненавязчиво и естественно. Выполнение ритмических упражнений на фоне положительного эмоционального возбуждения способствует воспитанию правильной речи, поскольку речь воспроизводится из стремления к общению, к участию в игре и т.д.

Система логоритмических средств варьирует на занятиях в зависимости от речевого нарушения, состояния двигательной сферы ребенка, от коррекционных задач каждого этапа логопедической работы, целей и задач логоритмического занятия.

Таким образом, с помощью логоритмики воспитываются общие и речедвигательная функции детей. Методические приемы варьируются в зависимости от нарушения речи, но сводятся к одному: к максимальному использованию музыкального и двигательного ритма в целях оздоровления речевой мелодии, речевого ритма, просодии и пантомимической речи. Логоритмическая работа направлена не только на устранение нарушений речи и двигательной сферы ребенка, но и способствует музыкальному развитию детей.

Рябова А.С.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время число детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией, в частности детей с общим недоразвитием речи, увеличилось. Так как такие дети отличаются недостаточным развитием мелкой моторики, плохой координацией движений, недостаточностью самоконтроля и пространственно-временной ориентировки, то у них будут возникать трудности в овладении графомоторными навыками.

Проблеме развития графомоторной деятельности детей посвящены работы М.М. Безруких, А.Д. Ботвинникова, В.А. Илюхиной, Е.В. Гурьянова и других. А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова изучали психофизиологическую структуру процесса письма, М.Е. Хватцев, М.Е. Боскис, Р.Е. Левина изучали зависимость между нарушениями письма, с одной стороны, а дефектами устной речи, с другой стороны.

Навык письма – это сложный навык. Он включает координированные тонкие движения руки. Актуальность проблемы заключается в том, что

полноценное моторное и речевое развитие залог успешного освоения грамоты и чтения. Письменная речь формируется на основе устной, и дети, страдающие общим недоразвитием речи и моторной недостаточностью, являются потенциальными детьми с нарушениями письма и чтения.

По мнению М.М. Безруких, графический навык – это определённые привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения. Если графомоторный навык сформирован правильно, то ребенок будет писать буквы разборчиво, красиво, четко и быстро, если же графомоторный навык будет сформирован неправильно, то возникают определенные трудности на письме: неразборчивый, небрежный почерк, медленный темп написания слов. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но порой невозможна [1].

Успешность обучения ребенка старшего дошкольного возраста навыкам письма во многом зависит от сформированности мелкой моторики пальцев рук и общей моторики кисти пишущей руки. Практически 1/3 от площади двигательной проекции в коре больших полушарий головного мозга занимает проекция кисти руки. Она расположена в непосредственной близости от речевой моторной зоны. Именно это позволяет говорить об эффективности тренировки тонких движений пальцев рук для развития активной речи.

На фоне нарушений почти всех сфер речевой системы у детей с общим недоразвитием речи, также наблюдается некоторое отставание в двигательной сфере. Нарушается общая и мелкая моторика.

Нарушение общей моторики проявляется в снижении скорости и ловкости выполнения движений, нарушена координация некоторых движений, также отмечается неуверенность в выполнении каких – либо двигательных упражнениях.

При нарушении мелкой моторики наблюдается недостаточная координация пальцев рук, обнаруживается замедленность, застревание на одной позе, сложность переключения с одного движения на другое. Так же при соматической ослабленности ребенка отмечается вялость всего организма, в том числе и кистей рук. Отсюда можно увидеть неаккуратность ребенка при рисовании, штриховке и т.д [2].

Особенности формирования графомоторного навыка у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи можно пронаблюдать в нашем исследовании, которое проводилось на базе МДОУ детский сад комбинированного вида № 15 г. Белгорода. Экспериментальную группу составили дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

При исследовании состояния сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР мы использовали следующие методики:

- методика «Дорожки» (по Л.А. Венгеру);
- методика «Домик» (по Н.И. Гуткиной);
- графическая проба «Заборчик»;
- проба Н.И. Озерецкого «Кулак – ребро – ладонь»;
- проба на перебор пальцев.

В результате анализа проведенного эксперимента мы получили следующие данные: 20% группы имеют высокий уровень сформированности графомоторных навыков, 70% средний уровень и 10% группы - низкий уровень.

При выполнении методики «Дорожки» дети делали выходы за пределы «дорожки». Линия была неровная, дрожащая, очень слабая, так же наблюдалось многократное проведение по одному и тому же месту рисунка. Это может говорить о слабости мышц кисти руки и о несформированности мелкой моторики. Методики «Домик» и «Заборчик» вызвали затруднения у многих детей. Не все элементы домика срисовали правильно. Некоторые элементы были не такого же размера как на образце. Это может свидетельствовать о несформированности пространственного восприятия. Пробы на динамический праксис показали что у детей страдает способность переключения с одного движения на другое. Дети либо путали движения, либо делали правильно, но долго задумывались над следующим движением. Во время перебора пальцев, дети не всегда могли соединить пальцы сразу, иногда промахивались. Это может свидетельствовать об отставании в развитии мелкой моторики.

Исходя из проведенного исследования, можно выделить следующие особенности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- сильный, или наоборот слабый нажим на ручку;
- отставание в развитии мелкой моторики;
- нарушения в пространственном восприятии;
- дрожание при письме;
- частое отрывание ручки от бумаги;
- неспособность быстро переключаться с одного движения на другое;
- нарушения произвольного внимания.

Таким образом, данные результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости разработки методических рекомендаций для развития графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи.

При разработке методических рекомендаций важно отметить, что формирование графомоторных навыков во многом зависит не только от логопеда, но и от воспитателей и родителей. Реализация комплексного подхода необходима при активном участии в нем родителей, которые должны закреплять знания и умения, полученные детьми во время занятий, в процессе повседневной жизни.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и данных экспериментального исследования нами были разработаны методические рекомендации по развитию графомоторных навыков для старших дошкольников с общим недоразвитием речи, основанные на исследованиях И.Е. Светловой (3).

Развитие графомоторных навыков осуществляется в 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе особое внимание уделяется развитию мелкой моторики кистей рук. Для этого используются различные упражнения, а также можно использовать функциональный массаж кистей рук. На основном этапе рекомендуется развивать зрительно – пространственную координацию, умение ориентироваться на листе бумаги, зрительную и моторную координацию. На заключительном этапе основная работа уделяется рисованию по точкам, штриховке, дорисовыванию различных предметов, а также правильному написанию букв.

Таким образом, необходимо начинать развивать мелкую моторику с самого раннего детства со всеми детьми. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для тренировки пальцев рук необходима организация специальных игр, заданий и упражнений. О важности их

включения в систему специальной подготовки говорят и известные ученые. Работа по развитию графомоторных навыков должна быть систематической и комплексной, и осуществляться в следующих основных направлениях работы с детьми: развитие мелкой моторики руки; тренировка зрительно-моторных и слухо-моторных координаций; обучение ориентировки на листе бумаги; выполнение графических упражнений. Поэтому в дошкольном возрасте важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

Список использованной литературы

1. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму. [Текст] / М.М.Безруких. – М.: Просвещение, 2002.
2. Гаврина, С.Е. Развиваем руки - чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. [Текст] / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г.Топоркова, С.В.Щербинина. - Издательство: АСТ Харвест., 2008. - 24с.
3. Светлова И.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. [Текст] / И.Е. Светлова. - М.: Эксмо-Пресс, 2001. -71 с.

Саницкая О.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Своевременное овладение правильной речью имеет огромное значение для формирования полноценной личности ребенка и его успешного обучения в школе. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития и формирования речи у детей, а ее недостатки в это время легче и быстрее преодолеваются.

Важное место при устранении нарушений речи, как основной формой коррекционного обучения занимают логопедические занятия, способствующие постепенному развитию всех компонентов речи и подготовке к школе. Обучение правильной речи требуют регулярных, последовательных занятий, которые позволяют сформировать у ребенка определенный динамический стереотип. Для этого имеются различные методы и приемы, традиционно используемые в логопедической практике, при этом глобальная информатизация общества и повсеместная компьютеризация открывает новые варианты обучения, они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций.

В настоящее время одной из основных задач учителя-логопеда является поиск и разработка новых, более эффективных методов и приемов работы с детьми основанных на компьютерных технологиях. Современная действительность добавила перспективное средство для успешной коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи – это информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

В основу использования ИКТ в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения,

разработанные Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониным и др.

Компьютерные технологии, к которым относятся ИКТ принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. В последние годы ведется открытая дискуссия о содержании, форме, методах специального обучения и характере профессионального мышления специалистов. Каждая новая задача развивающего обучения трансформируется в проблемы метода, разработки обходных путей обучения, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с особыми познавательными потребностями (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Кулишов, О.И. Кукушкина и др.).

Анализ литературы показывает, что средства ИКТ представляют для специалиста не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции, в частности использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать ИКТ в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности.

Систематическое и целенаправленное внедрение в коррекционно-образовательный процесс специальных компьютерных программ позволяют развивать фонематические процессы, мелкую моторику, способствуют активизации у детей концентрации внимания, памяти, мышления, расширяют словарный запас и кругозор детей, увеличивают речевую активность, формируют навыки правильной речи.

При использовании информационно-коммуникативных технологий на логопедических занятиях ставятся следующие задачи:

Задачи ознакомительно-адаптационного цикла:

1. ознакомление детей с компьютером и правилами поведения при работе с ним;
2. знакомство детей с компьютерными программами;
3. преодоление психологического барьера между ребёнком и компьютером с помощью создания ситуации успеха;
4. формирование у детей начальных навыков работы на компьютере с использованием манипулятора «мышь».

Задачи коррекционно-образовательного цикла:

- 1) формирование и развитие у детей речевых и языковых средств: звукопроизношения, просодических компонентов речи, фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, связной речи;
- 2) формирование и развитие навыков учебной деятельности: осознание цели, самостоятельное решение поставленных задач, достижение поставленной цели, оценка результатов деятельности;
- 3) развитие знаковой функции сознания;
- 4) развитие психических функций.

Задачи творческого цикла:

1. развитие воображения;
2. развитие познавательной активности.

Использование ИКТ в логопедии осуществляется на основе следующих принципов: принцип полисенсорного подхода к коррекции

речевых нарушений; принцип развивающего и дифференцированного обучения детей; принцип системности и последовательности обучения; принцип доступности обучения; принцип индивидуального обучения; принцип объективной оценки результатов деятельности ребёнка; принцип игровой стратегии и введение ребёнка в проблемную ситуацию; принцип воспитывающего обучения; принцип интерактивности компьютерных средств обучения.

На логопедических занятиях специалистами используются различные компьютерные ресурсы. Чаще всего это могут быть, как готовые продукты, так и самостоятельно-разработанные инструментари.

Внедрение современных компьютерных технологий в логопедическую практику позволяет сделать работу логопеда более продуктивной и эффективной. Компьютерные технологии являются еще одним эффективным способом формирования правильной речи и коррекции ее недостатков. Использование ИКТ органично дополняет традиционные формы работы логопеда, расширяя возможности организации взаимодействия логопеда с другими участниками образовательного процесса, что позволяет значительно повысить эффективность коррекционной работы.

Очень важно позаботиться о снижении до минимума отрицательного влияния компьютера на детей. При разработке индивидуальных программ коррекционного курса и проведении занятий с применением компьютерных игр, необходимо учитывать санитарно-гигиенические требования к организации учебных занятий с использованием ИКТ и использовать здоровьесберегающие технологии. Практика показывает, что использование ИКТ в работе учителя-логопеда дает возможность посмотреть на свою работу с новых позиций, переосмыслить методические приемы, обогатить свои знания и умения, активизировать динамику развития навыков правильной речи у детей и всего коррекционно-образовательного процесса в целом.

Список использованной литературы

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М. : Модэк, 2002.
2. Вренева Е. П. Ресурсы информационно-компьютерных технологий в обучении дошкольников с нарушениями речи / Е.П. Вренева // Логопед. – 2010. – № 5.
3. Репина, З. А. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения / З.А. Репина, Л.Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – № 5.
4. Фадеева Ю.А. Образовательные проекты в группе для детей с ОНР / Ю.А. Фадеева, И.И. Жилина. - М., 2012.

Сергеева А.С.

ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Актуальность проблемы: В настоящее время достаточно полно освещены аспекты развития речи, а также речемыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи, однако, до сих пор не сложилось

полного представления характеризующего особенности освоения образных средств языка старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, а также методах их коррекции, что является актуальной проблемой логопедии в настоящее время.

Под образными средствами языка понимают выразительно-образительные качества речи, сообщаемые ей лексическими и грамматическими средствами (экспрессивной лексикой, особыми аффиксами, тропами и фигурами). А.А. Потебня отмечает, что образность строится на основе элементарной художественной мысли, в роли которой выступает сравнение. Образность речи создается благодаря употреблению слов в переносном значении [3]. П.В. Палиевский утверждает, что образная выразительность речи – это умение ярко, убедительно, сжато передать мысль, это способность воздействовать на людей не только интонациями, отбором фактов, общим настроением рассказа, но и построением фразы, выбором слов.

Общее недоразвитие речи рассматривается как сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, бедный словарный запас, аграмматизм, дефект произношения и фонемообразования [5].

П.В. Палиевский отмечает, что троп является средством образности речи. Троп – это слово или выражение, употребляемое в переносном значении для создания художественного образа и достижения большей выразительности. К тропам относятся такие приемы, как эпитет, сравнение, олицетворение, метафора, метонимия, гиперболы и литоты [2].

Вопросы освоения образных средств языка дошкольниками с ОНР освещены в исследованиях В.А. Ковшикова, В.П. Глухова, Е.В.Белобородовой, Г.В. Бабиной, Т.А. Пескишевой, Л.Б. Халиловой и т.д..

В.А. Ковшиков указывает на то, что у детей с ОНР имеет место неправильный выбор семантических признаков слова, а именно: нарушение синонимической, гипонимической, парциальной и антонимической дифференциации при сохранном понимании лексического значения слова. В.А. Ковшиков выделяет зависимость поиска слова от его связей с другими словами в предложении.

Многие исследователи в области логопедии такие как: Е.В.Белобородова, Г.В. Бабина, Ю.Ф. Гаркуша, Т.В. Захарова отмечают, что у детей с ОНР имеют место трудности в овладении экспрессивными языковыми средствами.

Ребенок с ОНР не может лексически и грамматически правильно оформить мысль, пересказать текст, сохраняя авторские слова и выражения, составить связный рассказ по картине, используя образные средства языка в следствии несформированности речевых операций таких как: замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала [5].

Е.М. Мастюкова отмечает, что у детей с ОНР нарушена отраженная речь, в следствии несформированности речевой подражательности. Кроме того, имеют место нарушения всех произвольных форм речи, а также ее семантической стороны.

Е.В. Белобородова проанализировав ряд исследований пришла к выводу, что у детей с ОНР имеет место низкий уровень сформированности образной выразительности. Усвоение образности языка является фрагментарным, нарушена способность к анализу оттенков значения и активного использования образных средств языка в речи [1].

На основе анализа ряда исследований Е.В. Белобородова выделила нарушения формирования лексики у детей с ОНР, такие как: неточное употребление слов, трудности актуализации словаря, ограниченность словарного запаса, расхождение объема пассивного и активного словарного запаса, несформированность семантических полей, нарушение процесса тематического отбора и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания. При этом имеет место задержка в формировании семантических полей: ребенок не замечает разницу между ядром и периферией семантического значения слова, испытывает трудности при адекватном использовании лексических единиц; в объяснении их значения. Е.В. Белобородова отмечает, что для детей с ОНР характерны трудности при усвоении синтагматических и парадигматических связей [1].

С.Н. Шаховская выделяет различную природу несформированности словаря: от непонимания до затруднения повторения и невозможности самостоятельного высказывания с употреблением синонимов, антонимов, обобщающей лексики [5].

Т.А. Пескишева отмечает, что дошкольники с ОНР имеют трудности в толковании значений пословиц, понимании скрытого смысла образных выражений, а также в особенностях понимания и употребления фраз с переносным значением. Также для дошкольников с ОНР характерны трудности в выборе существенных для описания предмета признаков, подборе слов для выражения своих мыслей, в доказательстве своих суждений в употреблении абстрактных понятий [4].

Т.Б. Филичева утверждает, что дети с ОНР III уровня речевого развития длительное время испытывают трудности в использовании фразеологических оборотов в самостоятельной речи [5].

По мнению Л.Б. Халиловой, для детей с ОНР характерны трудности различения переносных значений слов, в следствии слабого семантического ассоциирования, ограниченности словарного запаса, замедленности темпа перехода от конкретных значений к абстрактным. Исходя из этого, Л.Б.Халилова разработала классификацию семантических нарушений, которые проявляются тремя вариантами:

1. Нарушение парадигматических связей между единицами языка, обусловленные недочетами семантической группировки элементов его лексической сферы на основе их ассоциативного сходства;
2. Нарушения эпидигматических связей слов, связанные с ошибками при образовании лексических значений исходных единиц, неточным использованием определенных правил, формальных операций, действующих в языке;
3. Нарушения синтагматических связей между языковыми знаками, обусловленные трудностями группировки слов с учетом их расположения в речи относительно друг другу (65).

Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой выделены особенности организации семантических полей у дошкольников с ОНР такие как: случайный, немотивированный характер ассоциаций; ограниченное количество смысловых связей вследствие малого объема семантического поля, трудность выделения ядра семантического поля.

Т.А. Пескишева указывает на то, что при ОНР главным нарушением являются трудности овладения знаковой формой языка. Отсюда следует, что у детей с ОНР в процессе порождения речевого высказывания могут быть несформированными операции отбора и комбинирования. Эти трудности приводят к нарушению языкового оформления высказывания [4].

При изучении лексико – грамматических возможностей детей с ОНР Л.Ф. Спинова приходит к выводу, что у них имеет место ограниченность понимания смысловых связей между словами и дефицит знаний семантики многозначных слов. У детей с ОНР накапливается лишь отдельные языковые операции, которые не образуют систему. По мнению Л.Ф.Спиновой, чем ниже уровень речевого развития, тем больше встречается замен одного названия другим, причем заменяемые слова являются менее удачными и подходящими по смыслу.

Г.В. Бабина выделяет у детей с ОНР дефицит возможности в использовании глаголов в качестве изобразительно–выразительных средств из-за ряда трудностей таких как: недостаточный уровень сформированности системных связей лексических единиц; нарушение развития чувства языка, низкий уровень понимания функциональных возможностей образных слов и выражений, отсутствие ощущения смыслового сдвига в случаях ошибочного употребления в тексте глаголов с переносным значением.

И.Ю. Кондратенко указывает на то, что частота употребления эмоциональной лексики у детей с ОНР в два раза меньше, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием. В ходе изучения ассоциативного словаря детей И.Ю. Кондратенко отметила преобладание парадигматических ассоциаций, которые в свою очередь делятся на: 1) ассоциации, выражающие антонимические и синонимические отношения; 2) ассоциации, основанные на отношении подобия; 3) ассоциации, в основе образования которых лежат родовидовые отношения; 4) ассоциации, выражающие отношения «часть – целое».

Таким образом, усвоение образных средств языка дошкольниками с ОНР с точки зрения психолингвистики зависит от уровня развития воображения и его особенностей. В области развития творческого воображения у детей с ОНР имеется ряд особенностей таких как: инертность, недостаточная подвижность, быстрая истощаемость комбинаторных функций воображения, более низкий уровень пространственного оперирования образами. С точки зрения логопедии, процесс овладения образными средствами языка дошкольниками с ОНР зависит от объема лексического запаса, сформированности обобщений, способности понимания переносных значений, организации лексических полей. Так как дети с ОНР в этих аспектах имеют особенностей, то это обуславливает дополнительную коррекционную работу логопеда над образностью речи детей.

Список использованной литературы

1. Белобородова Е.В. Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е.В. Белобородова. – М., 2007. – 138 с.
2. Палиевский П.В. Литература и теория [Текст]/ П.В. Палиевский. – М.: Сов. Россия, 1979. – 288 с.
3. Потеня А.А. Мысль и язык [Текст]/А.А. Потеня. – М.: Лабиринт, 2007. – 256с.
4. Пескишева Т.А. Особенности восприятия и понимания произведений малых фольклорных жанров детьми старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / Т.А. Пескишева // Логопедия XXI века: материалы симпозиума с международ. участием, СПб 20–21 апр.2006г. –СПб. 2006. – С. 116-119.

5. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2008. –224с.

Степенко Н. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ СВИСТЯЩИХ ЗВУКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ ПО СРЕДСТВАМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ

Проблема формирования правильного произношения свистящих звуков у дошкольников является наиболее актуальной на сегодняшний день. Исследованиями в данной области занимались многие отечественные и зарубежные логопеды, дефектологи, педагоги, такие как Архипова Е. Ф., Богомолова А. Г., Беккер К. П., Винарская Е. Н., Волкова Л. С., Левина Р. Е., Лопатина Л. В., Правдина О. В. Рау Е. Ф., Совак М., Филичева Т. Б., Фомичева М. Ф., Хватцев М. Е., Чевелёва Н. А. и др.

Формирование звуковой структуры у детей с нормальным речевым онтогенезом отражены в работах Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, К. Зика, Е.И. Исениной, Г.М. Ляминой, А.К. Марковой и др. Труды Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, О.В. Правдиной, С.Л. Рубинштейна раскрывают психолого – педагогические особенности и механизмы формирования звукопроизношения у детей, а также положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей. Положения о системном подходе к анализу речевых нарушений рассматривали Левина Р.Е. Лубовский В.И. Работы Ткаченко Т.А., Филичевой Т.Б., Чевелевой Н.А., Чиркиной Г.В. посвященные воспитанию и обучению детей с дислалией. Теоретические и методологические труды специалистов в области нарушения речи и речевых нарушений описаны Е.Ф. Архиповой, Л.В. Бондарко, А.М. Гвоздевым, Л.Р.Зиндер, Р.Е. Левиной, И.А. Поваровой, Н.Д. Светозаровой, Т.Б. Филичевой, М.Е. Хватцевым, Г.В. Чиркиной, Л.В. Швачкиным Н.Х. Щербой. Труды Волковой Л.С., Мироновой С.В., Правдиной О.В., Филичевой Т.Б., Хватцева М.Е., Чиркиной Г.В. раскрывают характер нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их устранения.

Многие авторы отмечают неравномерный, скачкообразный характер речевого развития у детей. Оно может замедляться, останавливаться, а в ряде случаев иногда наблюдается регрессия (А.Н. Гвоздев; Д.Б. Эльконин и др.), что связано не только с состоянием здоровья и особенностями наследственной программы, но также с потоком информации, поступающим по различным информационным каналам. Существует определенная последовательность в развитии как предречевых вокализаций, так и в усвоении грамматических категорий.

Как показали исследования Н.И. Жинкина, Р.В. Тонковой-Ямпольской, определенные успехи у детей первого года жизни в усвоении интонаций подготавливают ребенка к дальнейшему овладению звуком, слогом. Детский лепет имеет интонационные структуры, которые впоследствии прослеживаются в речи. Данные В.И. Бельтюкова и А.Д.Салаховой показали, что последовательность появления групп звуков в

лепете и словесной речи одна и та же. Лепет необходим для образования артикуляционного контроля. При этом в период с 0.3 до 0.5-0.6 мес. происходит качественный скачок в развитии вокализаций ребенка. В.И.Бельтюков и А.Д. Салахова называют этот этап периодом синтагматической организации речи, который заключается в соединении голосовых элементов (синтагм) в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. Авторы называют лепет первой тренировкой ребенка в выстраивании линейной структуры звуковых комплексов. Г.М. Лямина отмечает, что более или менее стабильно воспроизводя слоговую структуру слова, ребенок значительно варьирует его звуковой состав. Она выделяет ряд факторов, от которых зависит устойчивость или переменчивость заполнения звуками структуры слова: возраст испытуемых, сложность звукового состава слова, трудность выполнения инструкции взрослого.

Е.А. Аркин указывает на многочисленные дефекты, искажающие произношение и структуру слова. Наиболее распространенным, по мнению автора, является пропуск звуков. Ребенок при малейшей трудности прибегает к этому удобному приему. Другой тип дефектов произношения – замена одних звуков другими, когда еще не усвоенные звуки заменяются уже усвоенными. Система «субституция» у ребенка базируется на артикуляционном родстве звуков. Распространенным типом ошибок является также и перестановка звуков в слове.

А.Н. Гвоздев отмечает, что овладение произношением тех или иных звуков служит условием для того, чтобы ребенок использовал их в качестве фонем, как звуко-смыслоразличителей. Свидетельством усвоения ребенком нормы произношения является контролирование им как своей, так и чужой речи на основе принятых речевых образцов.

А.А. Леонтьев считает, что овладение правильным произношением происходит по эвристическому типу, путем «прилаживания» к речевым образцам взрослых.

К концу раннего детства ребенок практически овладевает основными фонемами родного языка.

В целом произнося первые слова, ребенок воспроизводит их общий звуковой облик, обычно в ущерб роли в нем отдельных звуков. Все исследователи детской речи единодушны в том, что фонетический строй речи и словарь дети усваивают не параллельно, а последовательными скачками. Освоение и развитие фонетической системы языка идет вслед за появлением слов как семантических единиц. То есть, если сказать кратко, овладение звуковой (фонетической) стороной речи происходит при усвоении под влиянием семантики (А.Н. Гвоздев, Н.И. Швачкин и др.). И только благодаря семантике звуковые элементы слов становятся предметом усвоения. На начальной стадии формирования речи семантическую нагрузку несут в основном ритм и интонация, а в дальнейшем - звуковой рисунок слова.

Становление речевого общения происходит постепенно, вместе с развитием ребёнка. Формирование правильного произношения у детей – это сложный процесс. Детям предстоит научиться управлять своими органами речи, воспринимать обращенную к нему речь, осуществлять контроль за речью окружающих и собственной речью. В норме к 4-5 годам ребёнок должен овладеть четким произношением всех звуков речи. Но у многих детей этот процесс задерживается. Также формирование речи взаимосвязано с развитием всех психических функций детей. Для обеспечения

нормального речевого общения необходимо правильное звукопроизношение всех групп звуков.

У детей дошкольного возраста одним из самых распространенных дефектов речи является дислалия. У дошкольников с дислалией возникают различные нарушения звукопроизношения. Это неумение произносить тот или иной звук, искажения уже имеющегося звука, замена одного звука другим. Хотя отдельные недостатки произношения звуков в словах у дошкольников и являются естественной физиологической закономерностью, однако условия жизни и среда, в которой воспитывается ребёнок, оказывают огромное влияние на развитие звуковой стороны речи: благоприятные условия и правильная речь взрослых всегда ускоряют его, а неблагоприятные - задерживают. К 4 - 5 годам, когда завершается формирование фонематического восприятия, нарушенное звукопроизношение считается патологией. С этого возраста и должна начинаться целенаправленная логопедическая работа по устранению дислалии.

Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохраненной иннервации речевого аппарата.

Недостаточно ясная речь дошкольника всегда затрудняет его общение с окружающими, а также может вызвать другие дефекты речи, влияет на личность ребёнка. При нарушении произносительной стороны речи возникают дефекты фонетического оформления речи. Для формирования правильного произношения свистящих звуков у детей дошкольного возраста, необходимо своевременное выявление уже имеющихся трудностей звукопроизношения. Своевременное выявление и преодоление дефектов произношения обеспечит нормальное формирование как произносительной стороны речи дошкольника так и всего личностного развития в целом. Поэтому очень важно своевременно выявлять и исправлять различные нарушения звукопроизношения, именно в дошкольном возрасте.

В настоящее время каждый третий ребенок имеет дислалию, а каждый четвёртый – нарушение звукопроизношения свистящих звуков, и нуждается в формировании правильного звукопроизношения этих звуков. Так как звукопроизношение свистящих звуков нарушено, то создаются препятствия для общения ребенка с окружающими его людьми. Кроме того, воспитание правильного звукопроизношения имеет очень большое значение для дальнейшего развития дошкольника. При дислалии нарушения звукопроизношения свистящих звуков могут быть обусловлены различными этиологическими факторами, иметь разную степень проявления. Поэтому необходим поиск наиболее эффективных путей для формирования правильного звукопроизношения свистящих звуков. Так как ведущей деятельностью у детей в этом возрасте является игра, то и работа по преодолению звукопроизносительных нарушений должна строиться по средствам игровых приемов. Использование нетрадиционных специальных игровых приёмов будет способствовать более быстрому и эффективному преодолению речевых расстройств у детей дошкольного возраста с дислалией.

Список использованной литературы

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы / Е.А.Аркин ; ред. А.В.Запорожец, В.В.Давыдова. – М. : Просвещение, 1968. – 445 с.

2. Бельтюков В.И. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы звуков / В.И. Бельтюков, А.Д. Салахова // Вопросы психологии. – М. : 1975. – № 5. – С.71-76.

3. Винарская Е.Н. Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи / Е.Н. Винарская // Язык и человек. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – С.55 - 62.

4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. . Гвоздев.– М. : АПН РСФСР, 1961. – 471 с.

5. Жинкин Н.И. Механизм речи / Н.И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

6. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.

Теплинская С.О.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Актуальность выбранной проблемы определяется особенностью формирования всей фонематической системы ребенка, а в дальнейшем и процессом овладения устной и письменной речью включая развитие фонематического восприятия.

Целью исследования является изучение особенностей формирования фонематических процессов и их коррекция у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Предмет исследования: особенности развития фонематических процессов у старших дошкольников с ФФН.

Объект исследования: особенности формирования навыков фонематического восприятия и звуковой культуры у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В контрольную группу (К.Г.) было зачислено 10 детей с нормальным речевым развитием (возраст – 5-6 лет), посещающих муниципальное дошкольное учреждение д/с комбинированного вида г. Луганска. Данные о детях экспериментальной группы приведены в приложении 1. В экспериментальной группе принимало участие 10 детей с ФФН 6-го года жизни с нормальным слухом и интеллектом, посещающих логопедическую группу детского сада.

Анализ анамнестических данных показывает, что у некоторых обследованных матерей не было существенных осложнений в течении беременности, родов, не было отмечено задержки в моторном и речевом развитии, родителей беспокоили неправильное произношение ребенком отдельных звуков (ш, р) и легкий аграмматизм; другие опрошенные отмечали некоторое отставание в раннем моторном и речевом развитии ребенка, негрубую патологию течения беременности; третьи указывали на серьезные отклонения в протекании беременности, в родах, отмечали некоторую задержку в раннем развитии детей.

При обследовании 20 дошкольников 5—6-летнего возраста были выявлены следующие трудности:

1. недоразвитие общей и мелкой моторики;

2. несформированность движений органов артикуляционного аппарата и, как следствие, нарушение звукопроизношения;
3. недоразвитие мимических мышц;
4. нарушение просодических компонентов речи:
5. диафрагмального и речевого дыхания;
6. силы и высоты голоса;
7. темпа и ритма речи;
8. недоразвитие фонематического слуха и восприятия;
9. недостаточное развитие лексико-грамматических компонентов речи; связной речи.

Первичное обследование, анализ медицинской документации дошкольников с ФФН и составленное на его основе логопедическое заключение позволяет наглядно и убедительно провести анализ результатов обследования фонематических процессов ребёнка, выявить общее и индивидуальное в развитии детей с ФФН.

Методика комплексного обследования сформированности фонематических процессов включает четыре серии заданий.

Первая серия – звукопроизношение и речевая коммуникация.

Изучение звукопроизношения и речевой коммуникации детей с ФФН и в норме на констатирующем эксперименте начинается со знакомства с ребенком, беседы и анкетирования родителей по поводу раннего речевого и моторного развития детей.

На первом этапе детям предлагается рассказать о себе, о своей семье, о любимой игрушке или знакомое стихотворение. Оценивается, насколько грубо страдает произношение, понятна ли речь для окружающих, каков уровень представлений ребенка об окружающем, соответствует ли он возрастной норме.

2 Исследование уровня развития фонематических процессов детей с ФФН и нормальным речевым развитием

Характеристика детей с ФФНР и с детьми контрольной группы дана в таблице

Экспериментальная группа			Контрольная группа		
№ ребенка	Возраст	Заключение логопеда	№ ребенка	Возраст	Заключение логопеда
1 – й	5 лет, 9 мес.	ФФНМ.	1 – й	6 лет, 2 м.	Речь в пределах возрастной нормы
2 - й	5 лет, 10мес.	ФФНМ.	2 - й	6 лет, 3 м.	Речь в пределах возрастной нормы
3 - й	6 лет, 4 мес.	ФФНМ.	3 - й	6 лет, 1 м.	Речь в пределах возрастной нормы

4 – й	6 лет, 2 мес.	ФФНМ.	4 – й	6 лет, 4 м.	Речь в пределах возрастной нормы
5 - й	6 лет, 3 мес.	ФФНМ.	5 - й	6 лет, 2м.	Речь в пределах возрастной нормы
6 - й	6 лет, 4 мес.	ФФНМ.	6 - й	6 лет, 4 м.	Речь в пределах возрастной нормы
7 - й	6 лет, 2 мес.	ФФНМ.	7 - й	6 лет, 4 м.	Речь в пределах возрастной нормы
8 - й	6 лет, 2 мес.	ФФНМ.	8 - й	5 лет, 11 м.	Речь в пределах возрастной нормы
9 – й	5 лет, 11 мес.	ФФНМ.	9 – й	6 лет, 3 м.	Речь в пределах возрастной нормы
10-й	6 лет, 2 мес.	ФФНМ.	10-й	6 лет, 2 м.	Речь в пределах возрастной нормы

Сравнение результатов обследования в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах

Группа	Фонем. восприятие	Артикуляционное	Произношение звуков	Слоговая структура	Грамматическое строение речи	Словосочетание	Связанная речь
ЭГ	74%	77 %	74 %	84 %	78 %	79 %	81 %
КГ	92 %	91 %	92 %	90%	91 %	93 %	93 %
Разница в показателях	18 %	14 %	18 %	6 %	13 %	14 %	12 %

Как видно по результатам сравнения все показатели в экспериментальной группе более низкие, нежели в контрольной группе. Особенно страдает фонематическое восприятие и произношение звуков – разница между результатами в ЭГ и КГ составляет 18 %.

Анализ результатов и данных, полученных в ходе эксперимента, позволил сделать следующие выводы

Дети с ФФН при средних показателях речевого развития всей группы имеют низкий уровень речевого развития, в сравнении со своими сверстниками с нормальным речевым развитием, которые показали более высокие результаты, их общий уровень характеризуется достаточным уровнем речевого развития

Выявление несформированности языковых средств позволило определить подавляющее направление коррекционно-логопедической работы в целях максимального овладения навыками речевого оформления словосочетаний и предложений - основных единиц языка.

Список использованной литературы

1. Балобанова В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. / В.П.Балобанова, Л.Г. Богданова, Л.В.Венедиктова.– СПб: Детство-пресс, 2001. - 240с.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. / А.Н.Гвоздев. – М: Детство-пресс, 2007. - 472с.
3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / специалисты факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена . – СПб.: Детство-Пресс, 2000. – 184 с.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. / Л.Н.Ефименкова. – М.: Просвещение, 2005. – 112 с.
5. Жукова Н.С. Преодоление задержки речевого развития. / Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева. – М.:, 2003. – 222 с.

Толмачева К.В.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ОРФОГРАФИЕЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С РАЗНЫМИ ПРОФИЛЯМИ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МОЗГА

Успешное овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками лежит в основе усвоения учебных программ по различным предметам. Орфографически правильное письмо является важнейшим не только для школьной адаптации, но и в целом для приобщения к языковой культуре. За последние десятилетия заметно возросло число детей, испытывающих трудности в обучении. Одним из проявлений школьной неуспеваемости является стойкое нарушение в усвоении и использовании правил орфографии.

Отметим, что почти все логопеды в своей практике обращали внимание на орфографические ошибки в письме детей и в структуру занятий по преодолению дисграфии включали коррекцию орфографических ошибок. Но в то же время целенаправленная работа по преодолению затруднений детей в усвоении орфографии логопедами не проводилась. В последнее десятилетие появились исследования, относящие стойкое безграмотное письмо к проявлениям общего недоразвития речи. Проблемой стойких орфографических ошибок заинтересовались логопеды, нейропсихологи. Данному нарушению присвоен термин дизорфография.

В настоящее время дизорфография является наименее изученным проявлением нарушений письма. Выявляется большое количество детей, имеющих стойкое тотальное количество именно орфографических ошибок, причём, общих для речевой группы детей.

Исследованию дизорфографии в отечественной науке отведено особое место. Ее исследованием занимались: О.И. Азова, Р.И. Лалаева, И.В.Прищепова, О.Б. Иншакова, А.А. Назарова, Т.Г. Визель и др.

Р.И. Лалаева и И.В. Прищепова приводят общее определение и раскрывают сущность дизорфографии. Ряд работ по теоретическому и практическому исследованию дизорфографии принадлежит О.И. Азовой, которая отмечает, что основную категорию детей с дизорфографией составляют ученики 3-4 классов школ, в то время как большинство исследований обращается к исследованию дизорфографии на начальных этапах овладения детьми орфографией.

В последнее время активно изучается специфика межполушарного взаимодействия у детей с нарушениями речи, что позволяет прогнозировать особенности дальнейшего развития письменной речи и определять пути эффективной коррекционной помощи.

Вопросы взаимосвязи межполушарной асимметрии с разными сторонами психической деятельности рассматривали в своих работах такие отечественные ученые, как Б.Г. Ананьев, Н.П. Бехтерева, Н.Н. Брагина, В.Л.Деглин, Т.А. Доброхотова, Е.Д. Хомская и др.

Активно изучается вопрос о связи нарушений речи с разной выраженностью латеральных признаков (Т.В. Гудкова, Е.И. Николаева). Имеются также исследования, которые подтверждают взаимосвязь между особенностями профиля латеральной организации (ПЛО) и нарушениями письменной речи (М.М. Безруких, Г.М. Вартапетова, О.Б. Иншакова и др.).

Но взаимосвязь ПЛО и дизорфографии остается недостаточно изученным вопросом, поэтому выбранную нами тему «Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи с разными профилями латеральной организации мозга», можно рассматривать как актуальную.

Дизорфография проявляется как изолированно, так и в структуре сложного нарушения – общего недоразвития речи (ОНР). Нарушение усвоения правописания у младших школьников с ОНР часто сочетается с нарушениями устной и письменной речи. Речевая патология отрицательно влияет на усвоение всех правил правописания. Прежде всего, страдают те виды письма, которые предполагают достаточно быструю актуализацию орфографических знаний и умений, активизацию мнестических процессов, включение анализа и синтеза в языковую деятельность (сочинение, письменный рассказ по картинке, изложение и др.). Также Младшие школьники с дизорфографией затрудняются и в использовании уже имеющихся орфографических знаний, способов проверки орфограмм, не могут быстро актуализировать нужный ряд однокоренных слов. Низкий уровень морфологических обобщений вызывает затруднения в подборе родственных слов, необходимых для реализации ряда орфографических правил (4).

Нами были проанализированы исследования в области изучения профилей латеральной организации мозга и их взаимосвязь с нарушениями речи, мы нашли сведения о том, что расстройства письменной речи в основном связаны с патологией левого полушарий, однако на разных этапах развития письменной речи включаются механизмы, находящиеся в правом

полушарии. Также к нарушениям письменной речи может привести задержка в формировании асимметрии мозга или отклонение от распространенного типа доминантности полушарий по речи [2].

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей проявления дизорфографических ошибок у младших школьников с общим недоразвитием речи с разными профилями латеральной организации мозга.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Выявить дизорфографические ошибки у младших школьников с ОНР.

2. Изучить особенности распределения профилей латеральной организации мозга у младших школьников с ОНР.

3. Установить взаимосвязь между ПЛО и дизорфографическими ошибками у младших школьников с ОНР.

Исследование проводилось в 2015 учебном году на базе МБОУ «СОШ №7» г. Белгорода.

В эксперименте принимали участие 20 учащихся 3 класса, имеющих заключение ПМПК общее недоразвитие речи.

Изучение особенностей овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи с разными профилями латеральной организации проходило в 3 этапа.

На первом этапе мы изучали дизорфографические ошибки у младших школьников с ОНР. В ходе исследования нами был использован такой метод, как анализ продуктов речевой деятельности детей, полученных в ходе написания диктантов по методике О.Б. Иншаковой, А.А. Назаровой (3). В процессе этого исследования мы выявили, что все обследуемые дети имеют дизорфографию. Наибольшее количество детей было с легкой степенью выраженности дизорфографии, чуть меньше с тяжелой и небольшое количество детей со средней степенью выраженности дизорфографии.

Наибольшее количество ошибок было сделано на орфограммы, которые обусловлены морфологическим принципом письма, а именно: ошибки написания безударной гласной в корне; ошибки написания в слове проверяемых парных согласных; ошибки написания приставок; ошибки, отражающие единообразное написание окончаний; неправильный перенос слов. А также, были допущены ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма: неправильное написание традиционных сочетаний *жи-ши*, ошибки написания словарных слов; ошибки написания удвоенных согласных в слове; неправильное написание предлогов; отсутствие заглавной буквы в именах собственных.

На втором этапе эксперимента осуществлялось изучение ПЛО у детей с общим недоразвитием речи. За основу были взяты рекомендации Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой (1), предлагающих при определении ПЛО использовать четыре показателя - ведущая рука, нога, ухо, глаз, также для определения индивидуального профиля латеральной организации мы ориентировались на классификацию Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой, включающую следующие группы: 1) абсолютные правши. В данной группе четыре показателя - ведущие рука, нога, глаз, ухо - «правые»; 2) преимущественные правши, три показателя из четырех - «правые»; 3) смешанный профиль, в котором различным образом распределены показатели, например смешаннорукость сочетается с ведущей правой ногой, симметричным ухо и левым глазом; или 2 правых асимметрии и 2 левых асимметрии 4) симметричный профиль (все показатели

симметричны), функции их равны; 5) преимущественные левши (три из четырех показателей - «левые»); 6) абсолютные левши (все показатели «левые»).

При изучении особенностей профиля латеральной организации мозга у младших школьников с ОНР было выявлено, что у них преобладают «абсолютные правши» и «смешанные профили», в меньшей степени имеются «абсолютные левши», «преимущественные левши» и «преимущественные правши».

На третьем этапе, при установлении взаимосвязи между ПЛО и дизорфографическими ошибками у младших школьников с ОНР нами было выявлено, что наибольшее количество дизорфографических ошибок допускают дети с профилями ППЛЛ, ЛЛПП и ЛЛЛЛ, почти у всех этих детей была выявлена тяжелая степень выраженности дизорфографии, а наименьшее количество дизорфографических ошибок допускают дети с профилями ПППП, ПППЛ, у них наблюдалась легкая или средняя степень выраженности дизорфографии.

Таким образом, установить взаимосвязь между различными ПЛО и типами дизорфографических ошибок у младших школьников с ОНР оказалось сложно, так как почти все дети допускали ошибки написания безударной гласной в корне, написания в слове проверяемых парных согласных, были ошибки написания словарных слов и др., поэтому такая взаимосвязь требует более глубокого изучения.

Список использованной литературы

1. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека [Текст] / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова //2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Медицина, 1988. — 240 с.
2. Голод В.И. Функциональная асимметрия мозга у детей с нарушением речевого развития [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / В.И.Голод. – М., 1984.
3. Иншакова О.Б. Методика выявления дизорфографии у младших школьников [Текст] / О.Б. Иншакова, А.А. Назарова. – М.: В.Секачев, 2013.- 72 с.
4. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников [Текст]: учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. – СПб: КАРО, 2006 – 62 с.

Ченцова С.В.

СОСТОЯНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. Именно в дошкольном возрасте закладываются предпосылки для письменной речи, последующего речевого, языкового, личностного развития ребёнка. У детей старшего дошкольного возраста все чаще имеются нарушения речи, связанные с формированием глагольного словаря.

По мере овладения языком, речь проходит несколько этапов развития, формирование глагольного словаря занимает одно из основополагающих мест в этом процессе, постепенно превращаясь в развернутую систему языка. Глагол является базой и основополагающим элементом для появления других частей речи у ребёнка.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина отмечают, что при формировании лексического строя речи у детей с ОНР необходимо уделять внимание развитию глагольного словаря, так как предикат отображает отношение объекта к действительности: «Предикат – это основа фразы и основа внутренней речи» [4]. Глагол – это «фундамент», на котором держится всё. Но нарушение в овладении глагольным словарным запасом приводит к значительным трудностям в овладении речи, это отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, что в будущем служит препятствием при овладении школьной программой.

Для изучения состояния глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами было организовано и проведено исследование. Оно проводилось в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речевого развития МБДОУ 41 д/с комбинированного вида г. Белгорода. В эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 6-7 лет, имеющих заключения ПМПК «общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития».

Для изучения состояния глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы использовали модифицированные методики Е.Ф. Архиповой, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жуковой, Н.В. Серебряковой, Г.В. Чиркиной (2;3;5).

Исследование состояния активного словаря:

Задание 1. «Скажи, кто что делает?».

Задание 2. «Скажи, кто как подает голос?».

Задание 3. «Скажи, что делают ...?».

Исследование пассивного словаря:

Задание 4. Инструкция: «Покажи, кто ...?».

Задание 5. «Покажи, кто ...?».

Задание 6. «Покажи, кто ...?».

Задание 7. «Покажи, чем ...?».

Исследование сформированности семантического поля:

Задание 8. Нахождение общих названий, действий.

Задание 9. Дополнение к глаголу.

Задание 10. Объяснение значения слова.

Задание 11. Исследование понимания близких по значению глаголов.

Задание 12. Называние противоположных по значению слов-действий.

Исследование грамматических форм глаголов.

5. Словоизменение (согласование):

Задание 13. Изменение глаголов по лицам.

Задание 14. Обследование умения понимать глаголы в единственном и множественном числе.

Задание 15. Изменение глаголов прошедшего времени по родам и числам.

Задание 16. Дифференциация и образование глаголов совершенного и несовершенного вида.

6. Словообразование:

Задание 17. Образование возвратных глаголов.

1. Называние действий;
2. Подбор к названиям действий тех предметов или лиц, которые могут выполнять это действие.

Задание 18. дифференциация приставочных глаголов.

Задание 19. Образование приставочных глаголов противоположного значения.

1. Называние действий;
2. Подбор к названиям действий картинок.

Задание 20. Образование глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо.

Задание 21. Подстановка слов в предложении.

Задание 22. Подбор к названиям действий картинок.

Задание 23. Исследование образования глаголов со значением пересечения пространства или предмета.

1. Подстановка слов в предложении;
2. Подбор к названиям действий картинок.

Задание 24. Исследование образования глаголов со значением начала действия.

Задание 25. Исследование образования глаголов со значением конца действия.

Задание 26. Образование глаголов от других частей речи.

1. Просим ребенка называть действия.
2. Исследование словообразования глаголов от имен существительных.
3. Исследование словообразования глаголов от прилагательных.

Анализируя результаты выполнения заданий, мы смогли отметить следующее:

При выполнении заданий 8-12 ни один ребенок не показал высокого уровня.

Подбор дополнений к глаголу (Задание 9) затруднен, и находится на среднем уровне 60% обследуемых, ниже среднего 20% и низком 20% уровне развития. Дети подбирают слова к словам - действиям, которые являются для них бытовыми, повседневными (идет, прыгает).

О несформированности лексической системности говорят и результаты выполнения задания 8 (добавление слова к двум словам). 20 % – низкий уровень, 10% – ниже среднего, 50% детей – средний уровень и 20% – уровень выше среднего.

Подбор и называние близких слов-действий (Задание 11) находится на среднем 60% и ниже среднего 40% уровне. Дети с трудом подбирают нужные слова- действия, большинство детей заменяет названия действий близкими по ситуации и внешним признакам: «шьет, вяжет, вышивает» - «шьет»; «варит, жарит, печет» – «готовит кушать».

Наибольшую трудность для детей составили задания на объяснение слова (Задание 10). В процессе обследования дошкольников были выявлены следующие типы объяснения глаголов: парадигматические связи (объяснение слова путём подбора лексемы, близкой или далёкой по значению, синонимизация), синтагматические связи (толкование лексемы путём включения её в контекст), лексико-семантический компонент (объяснение значения слова через указание на место слова в семантическом поле) и неадекватные реакции (описание ситуации, подбор однокоренных слов, жесты, случайные ответы, повторы слов-стимулов, отказы).

При подборе антонимов для предъявленного слова-действия (Задание 12) в полном объеме задание не выполнил никто (40% – уровень ниже среднего, 10% – средний и 50% – уровень выше среднего).

Наиболее частые ошибки при изменении глаголов настоящего времени по лицам (Задание 13) допускались при согласовании глаголов с местоимениями ты, мы, они («ты идешь», «мы идут», «они сидят»).

Ошибок на понимание формы единственного и множественного числа глаголов не обнаружено (Задание 14).

Образование глаголов прошедшего времени мужского и женского рода прошедшего времени (Задание 15) у 30% ниже среднего уровня развития, у 30% на высоком и у 40% выше среднего.

Исследование на дифференциацию и образование глаголов совершенного и несовершенного вида выявили у всех детей средний уровень развития.

Задание 17 (образование возвратных глаголов) показало, что дети достаточно хорошо понимают заложенные отношения, редко допускают ошибки в образовании возвратных глаголов. Однако часто заменяли глаголы другими, схожими по значению и ситуации.

При исследовании на дифференциацию и образование приставочных глаголов (Задания 18 - 23) дети показали в основном средний и ниже среднего уровни, когда им самим требовалось подобрать глагол и приставки к нему, а также в задании на исправление ошибок в употреблении приставок. В этих заданиях дети с трудом подбирали нужный глагол. С исправлением ошибок так же никто не справился (80% – средний уровень, 10% – ниже среднего и 10% низкий уровень). Таким образом, мы видим, что образование и употребление нужных по смыслу приставочных глаголов у детей затруднено.

При исследовании способности образования глаголов от других частей речи (Задание 24) у детей выявлены средний и ниже среднего уровни. Дети с трудом выполняли задание на образование глаголов от других частей речи или употребляли вместо глагола другое слово, не соблюдали формальных условий при образовании нового слова.

Для количественной и качественной оценки выполнения заданий мы использовали систему баллов, предложенную в работе Е.Ф. Архиповой (1) и условную норму равную 4 баллам.

Критерии оценки:

4 балла (высокий уровень) - все задания выполнены правильно.

3 балла (уровень выше среднего) - задания выполнены в пределах 75%.

2 балла (средний уровень) - задания выполнены в пределах 50%.

1 балл (уровень ниже среднего) - задания выполнены в пределах 25% - 50%

0 баллов (низкий уровень) - задания не выполнены.

Далее при количественно-качественном анализе результатов выполненных заданий, мы определили уровень развития предикативного словаря у детей.

У 70% обследуемых был выявлен средний уровень развития глагольного словаря, у 20% – низкий, у 10% – выше среднего.

Результаты обследования представлены на рисунке.

Уровень развития глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи

Таким образом, при обследовании глагольного словаря дошкольников с ОНР выявлено:

1. Бедность активного словаря;
2. Дети не владеют близкими по смыслу глаголами, не всегда правильно понимают и используют значение префиксальных глаголов;
3. Затруднено различение вида глаголов совершенного и несовершенного вида, изменение глаголов настоящего времени по лицам (я иду, ты идешь, он идет, она идет, они идут, мы идем, вы идете);
4. Ошибки при образовании глаголов мужского и женского рода прошедшего времени;
5. Дети не могут подобрать слова с противоположным значением, испытывают затруднения в образовании приставочных глаголов, неправильно образуют глаголы от других частей речи.

Систематическая коррекционная работа по обогащению глагольного словаря необходима для дальнейшего обучения в школе детей с общим недоразвитием речи. Работа логопеда должна быть направлена на создание наилучших условий для обогащения глагольного словаря ребёнка.

Список использованной литературы

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2007. – 224 с.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.
3. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: КнигоМир, 2011. – 320 с.
4. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 224 с.
5. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Г.В. Чиркина. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

Чигрина И. А.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФФН СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Состояние звукопроизношения этих детей характеризуется следующими особенностями:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например: вместо [с], [ш] - [ф], вместо [р], [л] - [л`], [й], вместо – глухих; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т`], [д], [д`]. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создаёт условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребёнка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме.

Количество неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа – до 16 – 20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие ([с]- [с`], [з]- [з`], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); [т`] и [д`]; звуки [л], [р], [р`]; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твёрдых звуков; отсутствует согласный [й]; гласный [ы].

2. Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчётливый звук, вместо [ш] и [с] - мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] - нечто вроде смягчённого [ч].

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведёт к искажению смысла слова, называют фонематическим.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребёнок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребёнок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребёнка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой - искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

4. Искажённое произношение одного или нескольких звуков. Ребёнок может искажённо произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов [1, с. 87].

Причиной искажённого произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или её нарушения. Это фонетическое нарушения, которые не влияют на смысл слов.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях развитию фонематического слуха.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть – они говорят «катиль» или «катеть», вместо велосипед – «сипед» [2, с. 56].

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с ФФН наблюдаются: общая смазанность речи, нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, употребление предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными).

Проявления речевого недоразвития у данной группы детей выражены в большинстве случаев не резко. И только при специальном обследовании речи выявляются разнообразные ошибки [3, с. 65].

Воспитательные возможности театрализованной деятельности широки. «Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения». [5, с. 53]

С умственным развитием тесно связано и развитие речи. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, её интонационный строй, исполняемая роль, произносимые реплики, ставят малыша перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, её грамматический строй.

Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения. Позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно, от лица какого-нибудь персонажа. Это помогает познать мир не только умом, но и сердцем, преодолеть робость, неуверенность в себе, застенчивость.

Посредством театрализованной деятельности дети овладевают особенностями выражений родного языка, его звучанием, гармонией, словесными формами – вопросом, ответом, диалогом, беседой, повествованием. Ребенок практически осваивает нужную форму [4, с. 44].

Список использованной литературы

1. Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новоселовой. – М. : Просвещение, 1989. – 286 с.
2. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар / Э. Г. Чурилова. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2004. – 160 с.: ил.
3. Мигунова Е. В. Театральная педагогика в детском саду / Е.В.Мигунова. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
4. Волкова Г. А. Психолого-логопедическое обследование детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова. – СПб. : Сайма, 1993. –94 с.
5. Бархин К.Б. Развитие речи и изучение художественных произведений : Рабочая кн. для учащихся педтехникумов и учителей : допущено науч.-пед. секцией гос. учен. совета / К.Б. Бархин. – М. : Работник просвещения, 1927. – 181 с.

Шевченко Т.С.

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Фразеологизмы следует отличать от свободных словосочетаний. Чтобы уяснить их принципиальные отличия, остановимся на особенностях употребления фразеологизмов в речи.

Важнейшей особенностью фразеологизмов является их воспроизводимость: они не создаются в процессе речи (как словосочетания), а используются такими, какими закрепились в языке.

Фразеологизмы всегда сложны по составу, они образуются соединением нескольких компонентов (попасть впросак, вверх тормашками, кровь с молоком). Важно подчеркнуть, что компоненты фразеологизмов несут на себе ударение. Поэтому в строгом значении термина нельзя называть фразеологизмами употребляемые вместе, но пишущиеся раздельно служебное и знаменательное слова типа под мышкой, до смерти, с кондачка, которые имеют лишь одно ударение. Сложность состава фразеологизмов

наводит на мысль об их сходстве со свободными словосочетаниями (ср.: попасть впросак – попасть в ловушку). Однако компоненты фразеологизма или не употребляются самостоятельно («просак», «тормашки»), или изменяют во фразеологизме свое обычное значение (например, кровь с молоком означает «здоровый, с хорошим цветом лица, с румянцем»).

Фразеологическая стилистика изучает употребление в речи сложных по составу языковых единиц, имеющих устойчивый характер (ломать голову, сгущать краски, кот заплакал, на вес золота, прожиточный минимум, шоковая терапия). При этом главное внимание уделяется стилистическим свойствам и выразительным возможностям фразеологизмов. В центре внимания фразеологической стилистики предупреждение речевых ошибок при употреблении фразеологизмов.

Чем образнее речь, тем она ярче, живее, интереснее, тем сильнее воздействует на того, к кому она обращена. Говорить образно и эмоционально — значит использовать в речи такие сочетания, в основе которых лежит образное восприятие мира. В таких сочетаниях, как в зеркале, отражаются самобытный взгляд русского народа на мир и оценка действительности, которые передаются из поколения в поколение вместе с употреблением этих сочетаний в речи. Так, устойчивое выражение заварить кашу, означающее 'затянуть сложное, хлопотное или неприятное дело', невозможно дословно перевести ни на один другой язык мира, так как сначала необходимо будет объяснить, что такое каша (например, в европейских языках нет одного слова для обозначения данного блюда) и как она готовится. Затем придется уточнить, что само выражение имеет весьма опосредованное отношение к кулинарии: «кашей» в XVII веке назывался званый обед, праздник по поводу именин или свадьбы, организация которого требовала больших усилий и приносила много хлопот хозяевам дома. (Кстати, именно эту же «кашу» вспоминают в другом устойчивом выражении расхлебывать кашу 'распутывать сложное и хлопотное дело'.) Такого рода дословно непере译имые устойчивые выражения, существующие в каждом языке, и называют «фразеологизмами».

Под фразеологизмами понимают устойчивые образные, эмоционально заряженные, обладающие целостным значением словосочетания, которые, в отличие от обычных сочетаний слов, не создаются в речи, а воспроизводятся.

Происхождение фразеологических словосочетаний не всегда можно легко установить. По происхождению одни фразеологизмы являются собственно русскими, другие — заимствованными. Своими корнями они часто уходят в глубокую древность.

Большинство фразеологизмов исконно русского происхождения. Так, например, выражение антимонию разводить, означающее "бесконечно спорить, говорить долго и бессодержательно", по свидетельству ученых, восходит к XV в.. История возникновения этого выражения очень интересна. Однажды настоятель монастыря Василий-Валентин заметил, что свиньи жиреют от употребления сурьмы. Зная, что подчиненные ему монахи в результате своей беспутной жизни худеют, Валентин решил испытать на них действие сурьмы. Вскоре после употребления сурьмы монахи стали умирать, что дало повод назвать сурьму *antimoine* ("против монахов"). Но Валентин не успокоился на этом и велел химикам искать пропорции, то есть разбавлять сурьму водой. Возникло выражение: разводить антимонию. Опыты оказались безрезультатными, но с тех пор и до настоящего времени

всякие долго продолжающиеся разговоры, не дающие никаких результатов, обозначаются выражением антимонии разводиться.

Многие фразеологизмы эквивалентны одному слову (ср.: раскинуть умом – подумать, кот наплакал – мало, пятое колесо в телеге – лишний). Эти фразеологизмы имеют нерасчлененное значение. Однако есть и такие, которые можно приравнять к целому описательному выражению (ср.: садиться на мель – попадать в крайне затруднительное положение, нажимать на все педали – прилагать все усилия для достижения цели или выполнения чего-либо). Для подобных фразеологизмов, как заметил Б.А. Ларин, «исходными оказываются свободные обороты речи, (...) прямые по значению. Семантическое обновление наступает обычно в силу все более вольного, переносного употребления: от конкретного значения к абстрактному».

Фразеологизмы характеризует постоянство состава. В свободных словосочетаниях одно слово можно заменить другим, если оно подходит по смыслу (ср.: читаю книгу, просматриваю книгу, изучаю книгу, читаю роман, читаю повесть, читаю сценарии). Фразеологизмы такой замены не допускают. Никому не придет в голову вместо кот наплакал сказать «кошка наплакала», вместо раскинуть умом – «разбросить умом» или «раскинуть головой». Правда, есть фразеологизмы, которые имеют варианты, например наряду с фразеологизмом раскинуть умом употребляется его вариант раскинуть (пораскинуть) мозгами; параллельно используются фразеологизмы от всего сердца и от всей души. Однако существование вариантов некоторых фразеологизмов не означает, что в них можно произвольно заменять слова. Закрепившиеся в языке варианты фразеологизмов тоже характеризуются постоянным лексическим составом и требуют точного воспроизведения в речи.

Постоянство состава фразеологизмов позволяет говорить о «предсказуемости» их компонентов. Так, зная, что в фразеологизме используется слово закадычный, можно предсказать другой компонент – друг; слово заклятый подсказывает используемое вместе с ним слово враг и т.д. Фразеологизмы, которые не допускают никакого варьирования, относятся к абсолютно устойчивым сочетаниям.

Большинству фразеологизмов свойственна непроницаемость структуры: не допускается включение в них новых слов. Так, зная фразеологизмы потупить голову, потупить взор, нельзя сказать: низко потупить голову, еще ниже потупить печальный взор. Однако есть и такие фразеологизмы, которые допускают вставку отдельных уточняющих слов (ср.: разжигать страсти – разжигать роковые страсти, намылить голову – хорошенько намылить голову). В некоторых фразеологизмах возможен пропуск одного или нескольких компонентов. Например, говорят пройти сквозь огонь и воду, отсекая конец фразеологизма и медные трубы, или выпить чашу до дна вместо выпить горькую чашу до дна. Редукция фразеологизмов в таких случаях объясняется стремлением к экономии речевых средств и специального стилистического значения не имеет.

Фразеологизмам присуща устойчивость грамматического строения, в них обычно не меняются грамматические формы слов. Так, нельзя сказать бить баклушу, вытачивать лясу, заменив формы множественного числа баклуши, лясы формами единственного числа, или употребить полное прилагательное вместо краткого во фразеологизме на босу ногу. Однако в особых случаях вариации грамматических форм во фразеологизмах

возможны (ср.: греть руку – греть руки, слыханное ли дело – слыхано ли дело).

Фразеологические средства языка, как и лексика, находят применение в различных функциональных стилях и, соответственно, имеют ту или иную стилистическую окраску.

Самый большой стилистический пласт составляет разговорная фразеология (без году неделя, во всю ивановскую, водой не разольешь), она используется преимущественно в устной форме общения и в художественной речи. К разговорной близка просторечная фразеология, более сниженная (вправить мозги, чесать языком, у черта на куличках, драть глотку, задирать нос).

Другой стилистический пласт образует книжная фразеология, которая употребляется в книжных стилях, преимущественно в письменной речи. В составе книжной фразеологии можно выделить научную (центр тяжести, щитовидная железа, периодическая система), публицистическую (шоковая терапия, прямой эфир, черный вторник, закон джунглей), официально-деловую (минимальная зарплата, потребительская корзина, давать показания, конфискация имущества).

Можно выделить и слой общеупотребительной фразеологии, которая находит применение как в книжной, так и в разговорной речи (время от времени, друг друга, иметь значение, иметь в виду, сдержанное слово, Новый год). Таких фразеологизмов немного. В эмоционально-экспрессивном отношении все фразеологизмы можно подразделить на две группы. Большой стилистический пласт составляют фразеологизмы с яркой эмоционально-экспрессивной окраской, которая обусловлена их образностью, использованием в них выразительных языковых средств. Так, фразеологизмы разговорного характера окрашены в фамильярные, шуточные, иронические, презрительные тона (ни рыба ни мясо, сесть в лужу, только пятки засверкали, как снег на голову, из огня да в полымя); книжным присуще возвышенное, торжественное звучание (обагрить руки в крови, уйти из жизни, возводить в перл создания).

Другой стилистический пласт составляют фразеологизмы, лишенные эмоционально-экспрессивной окраски и употребляемые в строго номинативной функции (компостировать билет, железная дорога, военно-промышленный комплекс, взрывное устройство, повестка дня). Таким фразеологизмам не свойственна образность, они не содержат оценки. Среди фразеологизмов этого типа много составных терминов (ценные бумаги, валютные операции, удельный вес, магнитная стрелка, знаки препинания, вирусный грипп). Как и все термины, они характеризуются однозначностью, образующие их слова выступают в прямых значениях.

Большинство фразеологизмов имеет строго закрепленный порядок слов. Например, нельзя поменять местами слова в выражениях ни свет ни заря; битый небитого везет; все течет, все изменяется; хотя смысл, казалось бы, не пострадал, если бы мы сказали: «Все изменяется, все течет». В то же время в некоторых фразеологизмах возможно изменение порядка слов (ср.: набрать в рот воды – в рот воды набрать, не оставить камня на камне – камня на камне не оставить). Перестановка компонентов обычно допускается во фразеологизмах, состоящих из глагола и зависящих от него именных форм.

Неоднородность структурных признаков фразеологизмов объясняется тем, что фразеология объединяет довольно пестрый языковой материал,

причем границы фразеологических единиц очерчены недостаточно определенно.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авилова Полина Александровна, студентка НИУ БелГУ Белгородский государственный национально-исследовательский университет (г. Белгород)

Алтухова Алина Романовна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Андреева Полина Евгеньевна, студентка НИУ БелГУ Белгородский Государственный Национальный Исследовательский Университет (г. Белгород)

Бахмут Наталья Юрьевна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Берестова Мария Андреевна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Веретенникова Наталья Сергеевна, студентка НИУ БелГУ Белгородский государственный национально-исследовательский университет (г. Белгород)

Власенко Анастасия Эдуардовна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Возная Ирина Александровна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Волкова Людмила Владимировна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Вродливец Алёна Александровна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Григорьева Людмила Ивановна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Гомонова Наталья Николаевна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск) «**Особенности словообразования у дошкольников с ОНР**»

Гунченко Д. С., студентка НИУ БелГУ Белгородский государственный национально-исследовательский университет (г. Белгород)

Дубовская Елена Сергеевна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Евтушенко Анастасия Николаевна, студентка ФГАОУ ВО «ЮФУ»

Житникова Татьяна Сергеевна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Заварзина Елена Александровна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Завьялова Валерия Александровна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Загорская Анастасия Олеговна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Землянская Инна Владимировна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Иванова Эвелина Владимировна, студентка НИУ БелГУ Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

Исмаилова Юлия Александровна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Калита Екатерина Олеговна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Кондруцкая Светлана Владимировна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Костылева Анастасия Валерьевна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Котелевская Анна Олеговна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Кривошеева Анастасия Александровна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Кулинич Карина Евгеньевна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Ларионова Ксения Александровна, студентка НИУ БелГУ Белгородский Государственный Национальный Исследовательский Университет (г. Белгород)

Машковская Ангелина Руслановна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Мащенко Людмила Юрьевна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Мозговая Светлана Николаевна, студентка НИУ БелГУ Белгородский Государственный Национальный Исследовательский Университет (г. Белгород)

Моисеева Анна, студентка НИУ БелГУ Белгородский Государственный Национальный Исследовательский Университет (г. Белгород)

Наливайко Анна Олеговна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Нестеренко Алина Андреевна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Никоненок Алина Романовна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Новак Елена Васильевна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Ожогова Надежда Николаевна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Рябова Анна Сергеевна, студентка НИУ БелГУ Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

Саницкая Ольга Николаевна, старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко».

Секирина Инна Михайловна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Сергеева Анна Сергеевна, студентка НИУ БелГУ Белгородский государственный национально-исследовательский университет (г. Белгород)

Соколова Анжелика Александровна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Сотникова Елизавета Павловна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Степенко Надежда Александровна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Субботина Ирина Владимировна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Теплинская Светлана Олеговна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Толмачева Ксения Владимировна, студентка НИУ БелГУ Белгородский государственный национально-исследовательский университет (г. Белгород)

Третьякова Светлана Николаевна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Удовыченко Любовь Васильевна, студентка Северо-Кавказский федеральный университет

Фролова Екатерина Алексеевна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Ченцова Светлана Викторовна, студентка НИУ БелГУ Белгородский государственный национально-исследовательский университет (г. Белгород)

Чигрина Илона Андреевна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Шардакова Алина Константиновна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск) «

Шарова Кристина Александровна, студентка НИУ БелГУ Белгородский государственный национально-исследовательский университет (г. Белгород)

Шевченко Тамара Сергеевна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Шевякова Светлана Анатольевна, студентка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Шленчак Александра Михайловна, магистрантка ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Редакционная коллегия выпуска:

- 1. Хрусталева Наталья Михайловна** – и. о. ректора ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат химических наук, доцент.
- 2. Трегубенко Елена Николаевна** – проректор по научно-педагогической работе ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.
- 3. Ротерс Татьяна Тихоновна** – и. о. проректора по научно-педагогической работе ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.
- 4. Турянская Ольга Федоровна** – директор Института последипломного образования и дистанционного обучения ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.
- 5. Скляр Павел Петрович** – директор Института философии и проблем человека ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», доктор психологических наук, профессор.
- 6. Бойченко Павел Константинович** – заведующий кафедрой лабораторной диагностики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор медицинских наук, профессор.
- 7. Ершова Ирина Борисовна** – профессор кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор медицинских наук.
- 8. Рудь Мария Валентиновна** - директор Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент.
- 9. Черных Лариса Анатольевна** – заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат психологических наук, доцент.
- 10. Онопченко Светлана Владимировна** – ученый секретарь ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент.

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ, ЛОГОПЕДИИ, ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

МАТЕРИАЛЫ II МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

30 марта 2016 г.

г. Луганск

Ответственный за выпуск:

кандидат психологических наук, доцент **Черных Л. А.**

Материалы публикуются на языке оригинала

Подписано к печати 22.03.2016

Формат 60x84 1/16. Бумага офсет. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 46,97. Тираж 200 экз. Зак. № 9.

Издатель и изготовитель

**Издательство Луганского государственного университета
имени Тараса Шевченко»**

«Альма матер»

ул. Оборонная, 2, м. Луганск, 91011. Тел./факс: (0642) 53-65-37.
alma-mater@list.ru

Свидетельство субъекта издательского дела

МИ-СГР ИД 000001 от 29.10.2015 г.