



Дата выхода: 30.04.2020 г.

Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»

№ 3(32) 2020

Учредитель:

**Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

**Зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство Эл № ФС77- 60273
от 19 декабря 2014 года**

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:

Бородина Т.С. – главный редактор

Караваева А.С. – редактор

Спиридонова О.И. – дизайнер

strizh@vspu.ru

8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ



Региональная научно-практическая конференция «Специальное и инклюзивное образование: проблематика научных исследований в регионе»

БОНДАРЕВА Н.В. Возможности внеурочной деятельности в развитии самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития	5
БРАТУХИНА А.А., ЯРИКОВА М.В. Формирование навыков словоизменения старших дошкольников с общим недоразвитием речи	9
ГАЛУШКИНА А.С., ЖАБИНА Е.М., АРТЕМОВА С.А. Технология включения мультимедийных средств в процесс обучения составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи	11
ДЕНИСОВА Н.Н. Формирование эмоционального опыта у детей 6–7 лет с нарушением интеллекта	15
ДМИТРИЕВА Е.А. Теоретические аспекты проблемы формирования выразительного чтения средствами театрализованной игры у младших школьников с общим недоразвитием речи	19
ДМИТРИЕВА Е.А. Влияние семейного воспитания детей с речевыми нарушениями на преодоление речевого дефекта	22
ЖЕНЖЕРА О.В. Развитие волевых качеств личности у детей с умственной отсталостью средствами продуктивных видов деятельности	25
ЖУЛИКОВА Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение младшего школьника с интеллектуальными нарушениями в процессе формирования потребности в заботе о себе	29
ЗИНЧЕНКО А.В. Логопедическая работа над анализом словесного состава предложения с дошкольниками с общим недоразвитием речи	33
ИБРАГИМОВА Н.С., АРТЕМОВА С.А. Использование приемов театрализованной деятельности в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня	37
ЛЮБУЩЕНКО В.А. Особенности проявления и коррекции страхов у детей с задержкой психического развития средствами игровой терапии	40
МАЖНИКОВА О.В. Использование элементов сказкотерапии в коррекционно-логопедической работе	44
МАКАРОВА Н.А. Диагностика языковой компетенции младших школьников при изучении имени существительного	48

МАКАРЦЕВА О.С. Предупреждение нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи IV уровня	52
МИХАЙЛОВА Л.А. Конструирование как средство коррекции недостатков мыслительной деятельности умственно отсталых школьников	55
МОЧАЛОВА Т.А. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей дошкольного возраста и его преодоление на основе моделирования коррекционно-развивающего процесса	59
РЫСАЛИЕВА А.К., ХВАСТУНОВА Е.П. Социальная адаптация школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами дистанционного обучения в условиях общеобразовательной школы	63
САЕНКО Н.И. Социальная адаптация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами детско-родительской беби-группы	66
СКУЙБЕДА Н.И. Формирование мотивации учения у детей с задержкой психического развития в условиях совместной деятельности	69
СУГРОБОВА Т.А. Предпосылки к овладению навыком чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи	73
ТЕЗЕНИНА Е.А. Значение логопедической работы по расширению семантического поля при формировании лексики детей с общим недоразвитием речи	76
УРЫВАЕВА Н.А. Активизация словаря прилагательных (признаков) дошкольников с общим недоразвитием речи средствами дидактической игры	79
ЦЫГАНОВА А.А. Особенности усвоения детьми с общим недоразвитием речи написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме	82
ЦЫГАНОВА А.А. Особенности читательской компетенции у младших школьников с дислексией	86
ЯШКИНА Е.А. Формирование номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи	88



Педагогика и методика обучения

ДРОБЖЕВ Д.В. Возможности вокально-хоровой деятельности в аспекте развития у подростков способности к исполнительской интерпретации	92
ЛАБОДИНА К.В. Экспериментирование как средство формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста	96

МАКАРОВА В.В. Диагностика языковой компетенции младших школьников при изучении имени существительного	100
--	-----



Физическая культура и спорт

КУШНЕРУК Д.В., КОРОБЕЙНИКОВА Е.И. Формирование ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре	105
НИКИШКИНА В.А. Влияние физической культуры на работоспособность мозга	108



Филологические науки

КАРПОВА А.М. Экспрессивная лексика как средство выразительности в творчестве М.М. Жванецкого	112
КОВАЛЕНКО К.С. Гендерные особенности речи персонажей в современных британских и немецких кинофильмах	115
СТЕЖКА Н.А. Анализ жанра портретного интервью (на материале французской прессы)	120



Экономические науки

МЯСОЕДОВ А.И. Формирование инновационной модели проектного финансирования в современных условиях	124
---	-----

**Региональная научно-практическая конференция
«Специальное и инклюзивное образование: проблематика
научных исследований в регионе»**

УДК 376

Н.В. БОНДАРЕВА

(bondarevannnn@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ***

Рассматривается суть понятий «самостоятельность» и «внеурочная деятельность» младших школьников с задержкой психического развития. Описывается самостоятельность в качестве стержневого свойства личности, которое тесным образом связано с качествами активности, ответственности.

Ключевые слова: самостоятельность, задержка психического развития, младшие школьники, внеурочная деятельность, формирование, личность.

Проявление ребенком активности и самостоятельности всегда вызывало интерес ученых и педагогов, а в последнее время эта тема стала более актуальной. Это связано не только с реализацией подходов к развитию, воспитательному процессу и обучению детей, но и главным образом с необходимостью решения вопросов и проблем подготовки молодого поколения к жизненным реалиям в современном обществе, а также в более ориентированном подходе к учебному процессу в образовательных заведениях [18].

Исследователь Г.И. Щукина рассматривает проявление самостоятельности как личную характеристику ученика как субъекта интеллектуально творческой деятельности. По мнению автора, такая деятельность будет являться основой для полноценных межсубъектных отношений, будет стимулировать желания и стремления к взаимодействию, контактам и общению. Также Г.И. Щукина определяет самостоятельность как обобщенное качество личности, проявляющееся в инициативности, критичности, правильной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение [24].

Педагоги XVII в. – Я.А. Коменский, Г.П. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. [2, 9, 11, 16, 20] – считали самостоятельность в обучающем процессе как основу в получении отличных знаний и навыков, как средство стимулирования самостоятельного мышления и полноценного развития обучающихся.

Исследователь В.А. Зебзеева отмечала, что проявление самостоятельности у детей младшего школьного возраста может постепенно меняться в отношении качества производимой деятельности, поэтому следует разделять исполнительскую, инициативную самостоятельность и творческую. Также исследователь акцентирует внимание на том, что исполнительское качество является самой простой формой самостоятельности. В.А. Зебзеева предполагает, что ребенок младшего школьного возраста может самостоятельно выполнить определенное задание, но при этом он будет основываться на образце выполнения взрослым человеком. Самостоятельность ребенка будет развиваться параллельно с исполнительской активностью. Это говорит о том, что младшие школьники, начинают при-

* Работа выполнена под руководством Сафроновой Е.М., доктора педагогических наук, профессора кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

менять свои знания и навыки, проявляют инициативу и выполняют задания уже без образца взрослого человека [10].

Высшая степень самостоятельности для детей такого возраста проявляется в том, что ребенок учится вносить в свою деятельность элементы творчества [5]. Очень важно своевременно анализировать результат работы учащихся, когда процесс корректировки их собственных знаний не закончен, это поможет сделать самостоятельную работу более эффективной и сформировать более правильные навыки самостоятельной деятельности.

Из вышесказанного мы приходим к выводу о том, что самостоятельная работа должна быть рассмотрена в качестве развития самостоятельности. Эффективность самостоятельной работы во внеурочной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) зависит от общих умений и познавательной деятельности. Учащимся нужно ориентироваться на развитие умений обобщать, классифицировать и систематизировать полученные знания.

ЗПР – это обратимые нарушения в области интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, которые сопровождаются определенными специфическими трудностями в процессе обучения [13]. В процентном соотношении, в детской популяции это составляет 15–16%.

Развитие психических функций в детском возрасте происходит достаточно неравномерно, поэтому заключение «задержка психического развития» ставится не ранее 4–5 лет, однако на практике это происходит позже – в процессе обучения в школе.

Изучением детей с ЗПР занимались еще с середины прошлого столетия такие ученые, как Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др. [8, 13, 15] Данными учеными были выявлены среди учащихся младших классов дети с отставанием в развитии и объединены в особую группу. При дальнейших исследованиях Т.М. Власова и М.С. Певзнер охарактеризовали их как детей с психофизическим и психическим инфантилизмом [15]. Этот подход имел развитие и в работах В.И. Лубовского, В.В. Лебединской, У.В. Ульенковой и др. [8, 13, 21].

Задержка психического развития – это не клиническая форма, а замедленный темп развития в соответствии с его фактическим возрастом. ЗПР является пограничным состоянием и может говорить о серьезных органических поражениях мозга. У части детей ЗПР может быть нормой развития, особым складом психики. Дети с такими нарушениями не могут без специальной помощи научиться читать, считать и писать.

Причины ЗПР могут быть достаточно разные: патология беременности, тяжелые соматические заболевания ребенка (гипотрофия, грипп, нейроинфекции, рахит), черепно-мозговые травмы и др. Иногда ЗПР имеет наследственный характер и в некоторых семьях диагностика данного заболевания происходит из поколения в поколение. Таким детям очень сложно соблюдать общепринятые нормы поведения, они не могут организовать свою деятельность. Как правило, у них часто возникают конфликтные ситуации в классе, им сложно выполнять школьные требования. Они не осознают себя учениками и не понимают мотивов и целей учебной деятельности.

Очень важна в воспитательном процессе таких детей организация внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность – это вся деятельность школьников, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и занятия, позволяющие в полной мере реализовать требования Федеральных Государственных образовательных стандартов общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [17].

В такой деятельности у ребенка появляется возможность проявить себя, показать свои качества, знания и умения, заинтересоваться такой деятельностью. Ученые Т.А. Власова, Б.А. Есипов, А.Г. Гогоберидзе отмечают, что самостоятельность детей младшего школьного возраста представляет собой комплекс умений, формируемых в различных видах деятельности [6, 8, 23]. Выделяются следующие критерии и показатели развития самостоятельности у детей с задержкой психического развития: 1) ког-

нитивный (к его показателям можно отнести наличие элементарного представления о самостоятельности как свойстве личности, понимание значимости самостоятельности); 2) мотивационно-потребностный, проявляющийся в таких показателях как стремление к решению задач без помощи взрослого, проявление инициативы и творчества в решении поставленных задач; 3) деятельностный, выражающийся в умении поставить и осуществить элементарное планирование, умении реализовать задуманное и проанализировать полученный результат.

Таким образом, самостоятельность детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития представляет собой комплекс навыков, которые формируются в различных видах деятельности, в том числе, и во внеурочной.

В работах таких исследователей, как Ю.К. Бабанского, В.А. Беликова, Б.П. Есипова, Б.И. Коротяева, В.В. Краевского [3, 4, 12, 14, 23], отражены научные подходы разрешения проблем развития самостоятельности у детей. У детей с ЗПР развитие самостоятельных навыков, в том числе и во внеурочной деятельности, проходит по четырем направлениям: познавательная, организационная, техническая, практическая самостоятельность. При проявлении определенных усилий у детей повышается качество их умений и знаний.

Самостоятельность – одно из главных качеств личности, которое позволяет ставить перед собой цели и добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность может проявляться не только в знакомых условиях, но и в новых, совершенно не знакомых, требующих нестандартных решений. Таким образом, проявление самостоятельности учащимися во внеурочной деятельности является частью образовательного процесса, которая проходит в свободное время как элемент образа жизни детей. Активная жизнедеятельность учащихся в такой деятельности способствует развитию самостоятельности. Именно принимая участие в жизни класса вне школы дети могут проявить себя, раскрыть свои личностные качества и стать более коммуникативными.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. 4-е изд. М.: Академия, 2014.
2. Астафьева Е.Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо // Историко-педагогический журнал. 2013. № 1. С. 160–172.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989.
4. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность. М.: Академия Естествознания, 2010.
5. Винник М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
6. Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. СПб.: Питер, 2019.
7. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. М.: Просвещение, 2011.
8. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М.: Педагогика, 1984.
9. Зауторова Э.В. Педагогические взгляды И.Г. Песталоцци на воспитание подрастающего поколения // Проблемы педагогики. 2018. № 5(37). С. 5–6.
10. Зебзеева В.А. Эколого-субкультурные практики детства: моногр. М.: ТЦ «Сфера», 2012.
11. Кондукторова Н.В. Педагогические идеи К.Д. Ушинского в современной системе образования // Образование и воспитание. 2016. № 5(10). С. 3–6.
12. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий: из опыта работы. 2-е изд. М.: Просвещение, 1989.
13. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология. 2006. № 3. С. 15–27.
14. Методология педагогики в контексте современного научного знания: сб. науч. тр. Междунар. науч.-теоретич. конф., посвящённой 90-летию со дня рождения В.В. Краевского (22 сент. 2016 г.). М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016.
15. Певзнер М.С., Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. М.: Изд-во СГУ, 2016.
16. Пережовская А.Н. Вклад Я.А. Коменского в развитие педагогической науки // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 27–30.
17. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35850). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?md=344FD7C94437CD2781A1DEB555369AD7&req=doc&base=LAW&n=175316&dst=100013&fld=134&REFFIELD=134&REFDST=1000004072&REFDOC=142304&REFBASE=LAW&stat=refcode%3D16876%3Bdstident%3D100013%3Bindex%3D4435#lg_r5rap03mp (дата обращения: 19.04.20).

18. Сарсекеева Ж.Е., Сафарова Н.Б., Полупан К.Л. Развитие самостоятельности младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1-2. С. 270–274.
19. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
20. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989.
21. Ульяновская У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: изучение и психокоррекция. СПб.: Питер, 2007.
22. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 18.04.20).
23. Шмыгина Л.Б. Б.П. Есипов и российская педагогика // Мир образования – образование в мире. 2001. № 2. С. 74–76.
24. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.
25. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.

NATALIA BONDAREVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**POTENTIAL OF EXTRACURRICULAR WORK IN THE DEVELOPMENT
OF INDEPENDENCE OF YOUNGER STUDENTS
WITH MENTAL RETARDATION**

The article deals with the essence of the concepts of “independence” and “extracurricular work” of younger students with mental retardation. There is described the independence as the main person's quality that is closely connected with the qualities of activity and responsibility.

*Key words: independence, mental retardation, younger students,
extracurricular work, development, person.*

УДК 376.3

А.А. БРАТУХИНА, М.В. ЯРИКОВА

(bratukhina.anastasiia@mail.ru, marinayar@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Рассматриваются проблемы формирования способности словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Описываются особенности становления грамматической стороны речи у детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: словоизменение, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, речевой материал, грамматический строй речи.

Формирование навыка словоизменения является одной из основных задач в процессе развития речи в дошкольном учреждении. Вопросами грамматического становления речи детей занимались следующие ученые: А.Г. Арушанова, Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова и Т.Б. Филичева [1, 3]. В своих трудах они указывали на то, что овладение грамматической стороной речи, а именно словоизменением, не может протекать без развитой интеллектуальной деятельности ребенка. Дети должны познать процесс сравнения, без которого невозможно дальнейшее развитие речи.

Проанализировав позиции авторов по проблеме формирования словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы пришли к выводу, что данный вопрос требует немедленного рассмотрения и поиска путей преодоления нарушений грамматической стороны речи [2, 4, 5].

Обследование проводилось в логопедической группе старших дошкольников с общим недоразвитием речи на базе МДОУ «Детский сад № 160 Советского района Волгограда». Исходя из трактовки термина «словоизменение», для проведения обследования нами были подобран речевой материал, включающий в себя следующие разделы: падежное управление, согласование частей речи в роде, числе и падеже. По каждому разделу подбирались задания, которые соответствовали принципам наглядности, доступности по возрасту.

Во время обследования падежного управления мы использовали задания на изучение навыка изменять слова по числам, родам, падежам, а также употребление предложно-падежных конструкций. Например: «Посмотри на картинки и ответь на вопросы: где стоит лампа? (на подоконнике); где лежат яблоки? (в тарелке); где спряталась кошка? (под кроватью)».

Обследуя навык согласования именных частей речи в роде, числе и падеже, мы изучали способность детей согласовывать именные части речи посредством следующих заданий: «Посмотри на картинку и скажи: какой предмет изображен? какие предметы изображены?» (желтая сумка – желтые сумки, красный шар – красные шары, зеленое ведро – зеленые ведра).

При обследовании навыка согласования глагола с именем существительным мы изучали навык изменения глагола по числам, а также согласование глагола и местоимения в настоящем времени. Например: «Взгляни на изображение и ответь на вопросы: мальчик пишет – дети пишут, девочка рисует – девочки рисуют».

Рассматривая способность детей к согласованию имени существительного с числительным, нами были использованы задания, направленные на согласование имени существительного и имени числительного по падежам, а именно: «Посмотри на картинки и скажи, сколько предметов изображено на картинке: два стола – пять столов, два тюльпана – пять тюльпанов, два зайчика – пять зайчиков».

В результате можно говорить о том, что все дети испытывают трудности в формировании грамматического строя речи. Дошкольники затруднялись изменять слова по числам, родам и падежам. Задания, которые требовали способность к словообразованию различных частей речи, также вызвали затруднения у детей. Переводя все показатели в проценты, можно привести следующие данные,

что в основном формирование способности грамматически правильно строить свою речь у старших дошкольников с системным недоразвитием речи соответствует низкому уровню (60%), у 40% дошкольников уровень формирования навыка словоизменения оказался на уровне ниже среднего.

После обследования нами была проведена коррекционно-логопедическая работа по формированию способности словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Коррекционно-логопедические занятия проводились нами 2,5 месяца, два раза в неделю. Всего было проведено 20 занятий, на двух из которых, первом и заключительном, мы проводили первичную и вторичную диагностику. На занятиях мы использовали наглядный дидактический материал, который включал в себя задания, направленные на формирование грамматических навыков речи старших дошкольников с речевой патологией.

В дальнейшем нами было проведено вновь обследование, которое должно было показать эффективность нашей коррекционно-логопедической работы по формированию способности словоизменения у дошкольников с системным недоразвитием речи. Конечный результат показал улучшение умения детей изменять части речи по числам, родам и падежам.

Из результатов повторного обследования следует, что развитие грамматической стороны речи кардинально изменилось, в основном дети продемонстрировали, что формирование навыка словоизменения у них соответствует высокому и выше среднему уровням (40%), а 20% детей продемонстрировали свои знания грамматического строя речи на среднем уровне.

Изучив проблему формирования грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы пришли к выводу, что процесс словоизменения у детей с системным недоразвитием речи почти всегда нарушен, именно поэтому дети данной категории могут в дальнейшем испытывать трудности в овладении письменной речью.

Таким образом, вопрос о формировании способности словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является наиболее важным, т. к. все дальнейшее развитие речи как устной, так и письменной зависит от точного формирования грамматического строя речи ребенка.

Проведенные нами занятия по формированию способности словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствуют об улучшении грамматического строя речи. Дети показали высокий уровень владения навыком словоизменения, что демонстрирует эффективность нашей работы.

Литература

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: формирование грамматич. строя речи: методич. пособие для воспитателей. 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2004.
2. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. 2004. № 1. С. 34–40.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Екатеринбург: Феникс, 2007.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999.
5. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. М.: Владос, 2004.

ANASTASIYA BRATUKHINA, MARINA YARIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF INFLEXION SKILLS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article deals with the issues of the development of the inflexion skills of senior preschool children with general speech underdevelopment. There are described the specific features of the development of the grammatical side of speech of the children with speech disorders.

Key words: *inflection, senior preschool children, general speech underdevelopment, speech material, grammatical structure of speech.*

УДК 376.37

А.С. ГАЛУШКИНА, Е.М. ЖАБИНА, С.А. АРТЕМОВА
(anna.galushkina.28@mail.ru, zhabina_lena@list.ru, art-sv_2010@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТЕХНОЛОГИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СОСТАВЛЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ РАССКАЗОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Рассматриваются и анализируются особенности связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Изучается опыт включения мультимедийных средств в процесс обучения составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи. Приводятся данные экспериментального изучения способов включения мультимедийных средств в процесс коррекционно-логопедической работы.

Ключевые слова: *связная речь, общее недоразвитие речи, мультимедийные средства, виды рассказов, дошкольники.*

Сформированные на достаточном уровне навыки связной речи являются важнейшим условием успешности формирования коммуникативных навыков, социализации и обучения ребенка в школе. Связная речь – это грамматически правильное развернутое высказывание, осознанное и понятное для окружающих. Развитие связной речи у дошкольников происходит в процессе самостоятельной речевой деятельности, а также в ходе коммуникативного взаимодействия со взрослым и сверстниками через составление различных видов рассказов, пересказов. Обладая хорошо развитыми навыками построения связных высказываний, ребенок может давать развернутые ответы на сложные вопросы, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов [2].

В исследованиях ученых и логопедов-практиков, таких как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и др. отмечается, что у большинства детей с общим недоразвитием речи навыки составления связных высказываний формируются в недостаточной мере и часто при обследовании отмечается уровень развития этих навыков, не соответствующий возрасту ребенка. Авторы определяют общее недоразвитие речи как различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [6, 9].

Длительные сроки преодоления нарушений связности высказывания подтверждают, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи формирование навыков построения различных рассказов и пересказов приобретает особую значимость из-за сложности структуры дефекта и превращается в непростую задачу, требующую длительной кропотливой работы логопеда, родителей и ребенка.

В связи с вышесказанным, возникает проблема повышения эффективности процесса обучения составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи. Для решения этой проблемы нами было организовано экспериментальное исследование, в ходе которого мы предположили, что процесс обучения составлению различных видов рассказов у дошкольников с общим недоразвитием речи будет проходить успешнее при использовании в коррекционно-логопедической работе мультимедийных средств.

Проводя теоретический анализ проблемы исследования, мы изучили содержание понятия мультимедийные средства и отметили, что мультимедиа (мультимедиа средства) – это компьютерные средства создания, хранения, обработки и воспроизведения в оцифрованном виде информации разных типов: текста, рисунков, схем, таблиц, диаграмм, фотографий, видео- и аудиофрагментов и т. п. [10].

По нашему мнению, мультимедийные средства в настоящее время приобретают особую роль в процессе коррекции нарушений связности высказывания, т. к. обладают значительными перспекти-

вами для изучения их как средств, приемов, и, возможно, даже методов коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Мультимедийные средства позволяют привлечь внимание детей, гибко реагировать на их затруднения, интересы, максимально учитывать уровень речевого развития, что, в свою очередь, позволяет быстро и максимально эффективно индивидуализировать процесс коррекционно-логопедической работы [10].

Использование мультимедийных средств в процессе обучения составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи предполагает опору на базовые психолого-педагогические и методологические положения отечественных исследователей А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. [7, 11]. Мультимедийные средства, как часть информационно-коммуникационных технологий, позволяют строить коррекционно-педагогический процесс с учетом ведущего вида деятельности, контролируя планомерное расширение зоны ближайшего развития ребенка в той области, в которой производится воздействие. Анализ работ современных исследователей С.А. Артемовой, И.К. Воробьева, Л.В. Омельченко, Г.И. Харченко, М.В. Гулаковой и др. показал, что информационные технологии, в том числе и технологии мультимедиа, все чаще применяются в педагогической практике [1, 2, 8, 10]. Исследования доказывают эффективность их применения и актуальность изучения коррекционного потенциала, так в настоящее время активно ведется разработка новых методик и поиск рациональных путей обучения для детей с особыми познавательными потребностями.

В настоящее время мультимедийные средства являются не частью коррекционного процесса, а представляют собой дополнительный вариант предъявления заданий в процессе коррекции речи ребенка, т. к. отсутствуют научно обоснованные коррекционные комплексы, рационально включающие средства мультимедиа, а также апробированные методические разработки. В то же время, логопед, применяющий в работе мультимедиа технологии, решает две важные задачи: формирует у детей опыт использования мультимедиа средств, отбора важной и необходимой информации из информационного потока, формирует базовые навыки использования информации, а также решает задачи развития и коррекции психофизиологических и речевых функций.

Целью проведенного нами исследования являлось изучение способов и эффективности включения мультимедийных средств в процесс обучения составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи. В его процессе были поставлены и решены следующие задачи: проанализировать научные основы обучения составлению различных видов рассказов детей с общим недоразвитием речи; изучить опыт включения мультимедийных средств в процесс обучения составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи; провести диагностику навыков составления различных видов рассказов у дошкольников с общим недоразвитием речи; организовать опытно-экспериментальную работу по обучению составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью мультимедийных средств; проанализировать результаты работы.

В экспериментальном исследовании принимало участие 10 детей с логопедическим заключением – общее недоразвитие речи. Диагностика навыков связной речи была проведена с использованием адаптированной методики О.Б. Иншаковой [5]. В ходе анализа результатов констатирующего эксперимента были получены следующие данные: низкий уровень развития навыков составления различных видов рассказов был выявлен у 60% детей, и 40% детей показали средний уровень развития изучаемого навыка. У детей с общим недоразвитием речи были отмечены значительные трудности в овладении навыками связной речи, в том числе значительные трудности при планировании и построении различных видов рассказов. У дошкольников в процессе выполнения заданий отмечалось большое количество смысловых пропусков и ошибок, выявлены многочисленные нарушения связности и последовательности изложения рассказа, трудности подбора лексических средств, необходимых для передачи замысла. Рассказы были недостаточно информативными, в них допускались пропуски элементов повествования, главных героев, фрагменты рассказов зачастую были незавершенными. Также были отме-

чены недостаточная логическая последовательность повествования, длительность пауз обдумывания, большинству детей потребовалась помощь для выполнения заданий, что говорит о наличии трудностей в программировании содержания развернутых высказываний.

Исходя из результатов обследования детей, была спланирована и проведена коррекционная работа по обучению детей различным видам рассказов. При планировании комплекса занятий мы опирались на программу В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой [3, 4]. В основу разработанной нами программы эксперимента были положены следующие основополагающие закономерности: построение занятий с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста; учет речевой активности педагога, как примера для подражания; применение разнообразных речевых игр; активное применение средств мультимедийной наглядности, отбор методов и приемов коррекционной работы с учетом задач и этапа коррекционного обучения дошкольников.

Работа по развитию обучения составлению различных видов рассказов велась по следующим направлениям: закрепление умения составлять предложение по картинке, формировать способность детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и умение переносить их в виде законченной фразы – высказывания, формирование умения составлять связный сюжетный рассказ по серии сюжетных картинок, формирование умения составлять рассказ на основе личного опыта, творческое рассказывание, формирование умения составлять описательный рассказ.

Занятия проводились в течение двух с половиной месяцев два раза в неделю. Было спланировано и проведено 20 занятий. Традиционная методика обучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи была трансформирована за счет включения мультимедиа технологий в коррекционно-логопедический процесс. Нами были использованы в различных комбинациях для обучения составлению рассказов-описаний, рассказов по сюжетной картине, рассказов из собственного опыта следующие виды мультимедиа технологий: презентации, тематические мультфильмы, видеоролики, компьютерные программы, компьютерная наглядность, музыкальные отрывки, была создана система оценки сформированных умений при помощи мультимедийных средств.

После окончания коррекционной работы, нами был проведен контрольный эксперимент, целью которого являлось выявление динамики развития умения составления различных видов рассказов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На констатирующем этапе эксперимента высокий уровень развития связной речи у детей экспериментальной группы выявлен не был, средний уровень отмечен у 60% детей, низкий уровень – у 40% детей. Контрольный эксперимент показал, что на высоком уровне находится 20%, на среднем уровне – 60%, на низком уровне – 20%. Данные диагностики позволяют сделать вывод о достаточно высокой эффективности проведенного курса занятий, необходимости продолжения дальнейшей коррекционной работы для достижения оптимальных результатов, а также о перспективности научных исследований в данном направлении.

Таким образом, мы пришли к выводу о целесообразности и необходимости использования для повышения эффективности коррекции нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи мультимедийных средств.

Литература

1. Артемова С.А. Культурные практики в процессе формирования коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2017. № 6(53). С. 6–8. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1512504468.pdf> (дата обращения: 19.02.2020).
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
3. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения пересказу // Дефектология. 1989. № 1. С. 69–76.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985.
5. Иншакова О.Б. Индивидуальное обследование самостоятельной устной речи детей старшего дошкольного возраста. М., 2016.

6. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии. М., 1968.
7. Леонтьев А.Н. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.
8. Омельченко Л.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед. 2008. № 4. С. 102–115.
9. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. М., 2004.
10. Харченко Г.И., Гулакова М.В. Использование современных мультимедийных технологий в процессе обучения // Наука. Инновации. Технологии. 2009. № 2. С. 175–180.
11. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.

ANNA GALUSHKINA, ELENA ZHABINA, SVETLANA ARTEMOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**TECHNOLOGY OF INCLUDING MULTIMEDIA MEANS IN THE TEACHING
PROCESS OF COMPOSING DIFFERENT KINDS OF STORIES
BY PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL
SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

The article deals with the analysis of the peculiarities of the coherent speech of preschool children with general speech underdevelopment. There is studied the experience of including multimedia means in the teaching process of composing different kinds of stories of preschool children with general speech underdevelopment. There are given the data of the experimental study of the ways of including multimedia means in the process of the special logopedic work.

Key words: *coherent speech, general speech underdevelopment, multimedia means, kinds of stories, preschool children.*

УДК 376

Н.Н. ДЕНИСОВА
(nutik.den@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА*

Определяется сущность эмоционального опыта. Описываются особенности его формирования у детей 6–7 лет с нарушением интеллекта. Приводятся данные диагностического исследования оценки уровней сформированности эмоционального опыта. Определены показатели исследуемого явления и направления коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: эмоциональный опыт, нарушение интеллекта, умственная отсталость, модальности, обобщение переживаний, межличностные отношения, дифференциация оттенков переживаний.

В качестве ведущего механизма внутренней регуляции психической активности человека и его поведения в науке учеными определены эмоции, отражающие в форме субъективных переживаний волнующие обстоятельства, ситуации или явления действительности, а также выступающие индикаторами состояний организма в зависимости от социальных воздействий, обеспечивают восприятие действительности, через призму мыслей, настроений, личностных установок.

Эмоциональный опыт людей достаточно изменчив в течении жизни, он активно обогащается в процессе его развития и в результате эмпатийного сопереживания эмоциональным состояниям других людей, в процессе идентификации с ними с целью стремления познать их внутренний мир и спрогнозировать конкретные эмоциональные реакции в разных жизненных ситуациях. П. Сэловей и Д. Карузо в структуру эмоционального опыта включили ряд способностей: распознавание собственных эмоций, владение эмоциями, понимание эмоций других людей, самомотивация [6].

А.И. Баркан под эмоциональным опытом ребенка понимает «эмоциональное проживание конкретного события или ситуации различного модального содержания (радостного, печального, страшного и пр.)» [1].

В.В. Лебединский отмечает, что использование обобщенного эмоционального опыта позволяет ребенку понять природу своих желаний и препятствий на пути к их удовлетворению [8].

Понятие «эмоциональный опыт ребенка», по мнению Н.А. Коваленко, включает: эмоциональные реакции на разных возрастных этапах, становление системы эмоциональной регуляции, а также приобретение ребенком навыка адекватного реагирования и оперирования эмоциональными переживаниями (определять, дифференцировать, называть и объяснять как собственные эмоции, так и переживания других людей) [7].

Становление эмоционального опыта имеет огромное значение для детей в 6–7 лет. Исследователи отмечают, что этот возраст является сензитивным, т. к. дети овладевают произвольностью, т. е. способностью управлять своими эмоциями. От того, насколько благоприятно в дошкольном возрасте сложился эмоциональный опыт ребенка, будет зависеть и весь ход его дальнейшего развития. В тоже время дошкольники отличаются впечатлительностью, отзывчивостью на все яркое, необычное. Л.С. Выготский назвал этот период «обобщением переживаний» [2].

Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний. Все данные новообразования во многом складываются под влиянием взаимодействия со сверстниками, т. к. со сверстником ребенок более эмоционален, непосредственен в выражении эмоций и чувств, чем в общении со взрослым. В процессе установления межличностных отношений со сверстниками ребенок испытывает наиболее яркие эмоции, и от того,

* Работа выполнена под руководством Федосеевой Е.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

какими они будут (положительными или отрицательными) во многом зависит формирование его эмоционального опыта [9].

Большой вклад в изучение эмоционального развития детей со сниженным интеллектом внесли исследования Д.Н. Исаева, С.Я. Рубинштейн [5, 10]. В силу интеллектуальной неполноценности эмоциональное развитие детей характеризуется рядом особенностей: эмоции поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и нередко резким изменениям, нет дифференцированных тонких оттенков переживаний, страдает понимание смысла, причины и мотивов поступков других людей, а также последствий своих поступков, их влияние на окружающих [10].

Ученые отмечают, что формирование эмоционального опыта детей с нарушением интеллекта зависит от многих факторов и условий, ведущим среди которых является установление межличностных отношений со сверстниками.

Исследование проблемы межличностных отношений представлено в работе И.П. Слободяник. Основная идея заключается в том, что независимо от того, на каком уровне межличностных отношений находится человек, он не способен обойтись без понимания собственного внутреннего мира, источников своих эмоциональных реакций, анализа эмоционального поведения участвующих в ситуации установления отношений индивидов. Собственное человеческое «Я» способно к самореализации только в процессе непрерывного диалога с окружающими людьми. Направленность эмоционального опыта ребенка зависит от социального статуса в среде сверстников от того, насколько социальная среда позволяет ощущать себя спокойным, уравновешенным, в какой степени возможно установить собственные нормы взаимоотношений со сверстниками. В общении между детьми достаточно быстро устанавливаются отношения, в процессе которых происходит градация на предпочитаемых и отвергаемых сверстников. Закрепление отрицательного эмоционального опыта у детей с нарушением интеллекта приводит к проявлению тяжелых эмоциональных состояний: агрессивности, замкнутости, тревожных состояний, аффективных реакций [11].

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: «Формирование эмоционального опыта у детей 6–7 лет с нарушением интеллекта».

В процессе исследования нами решались следующие задачи: изучение теоретических исследований по проблеме формирования эмоционального опыта детей 6–7 лет с нарушением интеллекта; определение особенностей становления межличностных отношений со сверстниками в возрасте 6–7 лет и их влияние на формирование эмоционального опыта ребенка; изучение уровня сформированности эмоционального опыта у детей 6–7 лет с нарушением интеллекта, реализация опытно-экспериментальной работы по формированию эмоционального опыта у детей 6–7 лет с нарушением интеллекта.

Исследовательская работа проходила на базе МДОУ «Детский сад № 19 Ворошиловского района Волгограда». В эксперименте принимали участие 10 детей с умственной отсталостью, возраст которых составлял 6–7 лет. Для оценки уровней сформированности эмоционального опыта были подобраны следующие диагностические методики: «Волшебная страна чувств» (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева) [3], «Цветные домики» (О.В. Хухлаева) [12], «Назови и покажи» (С.Д. Забрамная) [4].

Исходя из результатов, полученных в процессе исследования эмоционального опыта детей с нарушением интеллекта, можно сделать следующий вывод – у большинства детей в общей совокупности был выявлен низкий уровень сформированности эмоционального опыта – 60%, в 40% – средний. Дети с низким уровнем называли эмоции выборочно, не могли их изобразить и определить по картинке заданную эмоцию. Они в процессе установления контакта со сверстниками в основном испытывали отрицательные эмоции, сопровождаемые вспышками агрессии и отрицательными аффективными реакциями (криком, плачем, истериками). Цвета для прорисовки домиков выбирали темные, наблюдались случаи неадекватного выбора цвета. Например, ребенок закрашивал домик «радость» черным цветом. Предложенные задания выполняли не аккуратно, частично принимая инструкцию, силуэт человека закрашивали целиком. В процессе оценки эмоционального отношения к сверстникам было установлено преобладание негативных эмоций, т. к. большинство значков размещали под черным домиком. Оценивая качество эмоциональных реакций, способность назвать и показать настроение, эмоцию людей

на картинке, дети зачастую отказывались выполнять задание. Проявление негативных реакций на предложенное задание было во многом связано с отсутствием опыта в произвольном выражении эмоций по заданному образцу и бедностью эмоциональной лексики.

По данным, полученным в ходе изучения особенностей проявления эмоционального опыта у детей со средним уровнем, наблюдалась бедность при выражении эмоциональных состояний, поверхностность, слабая дифференцировка переживаний. Во время работы с эмоциями в рамках диагностической методики «Волшебная страна чувств» [3] дети выбирали ограниченное количество карандашей (3–5), деление силуэта человека осуществляли не более, чем на 2–3 зоны. Ограниченный выбор цветов для отражения чувств, бедность мимики и выразительных движений, не выразительность эмоциональных реакций проявлялись на протяжении выполнения предложенного задания и, как правило, не менялись в зависимости от изменения инструкции. В процессе оценки уровня и характера отношения детей к сверстникам, контактности ребенка, проявлений эмоциональной заинтересованности в сверстнике, было отмечено, что дети ставят 1–2 значка под черным домиком и в основном все значки опускают в красный домик. В целом можно говорить о контактности ребенка, его эмоциональном заинтересованности в сверстнике, адекватном реагировании в ситуациях межличностного взаимодействия. По методике «Назови и покажи» [4] дети демонстрировали знание основных эмоций, они различали выражения эмоций на картинках, называли их. При выражении эмоций наблюдалась неадекватность и бедность мимики, придумать и изобразить эмоции разными способами затруднялись. В том случае, если у них возникали затруднения, становилась раздражительными и проявляли негативизм.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме формирования эмоционального опыта детей показал, что данное понятие включает несколько составляющих: эмоциональные реакции на разных возрастных этапах, становление системы эмоциональной регуляции, а также приобретение ребенком навыка адекватного реагирования и оперирования эмоциональными переживаниями (определять, дифференцировать, называть и объяснять как собственные эмоции, так и переживания других людей).

Данные, полученные в процессе диагностического обследования, показали, что в эмоциональном опыте детей не в достаточной мере сформированы навыки управления собственными эмоциями в процессе межличностных отношений, в ситуациях затруднений. Дети практически не используют эмоционально-оценочную лексику для описания ситуаций, испытывают трудности в выражении и дифференциации базовых эмоций.

Литература

1. Баркан А.И. Плохие привычки хороших детей: Учимся понимать своего ребенка. М.: Дрофа-Плюс, 2004.
2. Возрастная психология: хрестоматия для студентов педагогических направлений подготовки / Г.С. Костюк, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский [и др.]. Тула: Тульский гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/94299.html> (дата обращения: 25.03.2020).
3. Грабенко Т., Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д. Волшебная страна внутри нас // Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. М.: Речь, 2005.
4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. 2-е изд. М.: Просвещение: Владос, 1995.
5. Исаев Д.Н., Колосова Т.А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков. СПб.: КАРО, 2012.
6. Карузо Д., Сэловей П. Эмоциональный интеллект руководителя. Как развивать и применять / пер. с англ. Д. Раевской, О. Чекчуриной. СПб. [и др.]: Питер, 2016.
7. Коваленко Н.А. Эмоциональный и телесный опыт ребенка с бронхиальной астмой: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
8. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2007.
9. Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–36.
10. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. 2-е изд. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016.
11. Слободяник И.П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий. М.: Айрис-пресс: Айрис-дидактика, 2004.
12. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. 2-е изд. М.: Генезис, 2007.

NATALIA DENISOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**DEVELOPMENT OF EMOTIONAL EXPERIENCE OF CHILDREN AT THE AGE
OF 6–7 YEARS WITH IMPAIRED INTELLIGENCE**

The article deals with the essence of the emotional experience. There are described the peculiarities of its development of the children at the age of 6–7 years with impaired intelligence. There is given the information of the diagnostic research of the evaluation of the levels of the emotional experience's development. There are defined the markers of the researched phenomenon and the directions of the special education work.

Key words: *emotional experience, impaired intelligence, intellectual retardation, modalities, generalization of emotional experience, interpersonal dealings, differentiations of emotional experience's colors.*

УДК 376.37

Е.А. ДМИТРИЕВА

(dmitriewa.katya2012@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО
ЧТЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ***

Рассматриваются теоретические аспекты проблемы формирования выразительного чтения. Анализируются особенности формирования выразительного чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи, а также изучаются возможности театрализованной игры в процессе формирования выразительного чтения.

Ключевые слова: чтение, выразительное чтение, театрализованная игра, общее недоразвитие речи, младшие школьники.

В рамках начальной школы к числу основных задач относится обучение младших школьников навыку чтения, ведь именно он преимущественно обеспечивает получение информации, необходимой в процессе обучения.

В данной работе мы более подробно рассмотрим навык выразительного чтения. В процессе работы над ним у младших школьников параллельно формируется правильное чёткое произношение, развивается воображение, происходит пополнение словарного запаса, а также активизируется мыслительная деятельность.

Актуальность исследования обусловлена тем, что формирование навыков выразительного чтения позволяет развивать речь младших школьников, но несмотря на разработанность данной проблемы в психолого-педагогической литературе, система формирования навыка выразительного чтения пока не получила достаточного освещения.

Наше исследование было проведено с целью выявления особенностей формирования выразительного чтения средствами театрализованной игры у младших школьников с общим недоразвитием речи.

В статье М.И. Шишковой понятие выразительного чтения определяется как правильное, осмысленное и эмоциональное (в нужных случаях) чтение художественного произведения. Исследователь отмечает, что такое чтение позволяет повысить качество усвоения литературного материала и способствует лучшему пониманию и осмыслению, но для этого необходимо выработать у учеников определённый минимум навыков, таких как владение силой голоса, ритмом и темпом речи, паузами и логическими ударениями и др. Кроме того, навыки выразительного чтения базируются на общей технике речи – дыхании, дикции, правильном произношении [8].

Согласно исследованиям М.И. Омороковой и других авторов, примерно у 30-40% учащихся навык выразительного чтения сформирован на недостаточном уровне, их чтение монотонно, дети не умеют правильно пользоваться голосом, подкрепление мимикой практически отсутствует, паузы часто расставляются ошибочно. Несформированность выразительного чтения или неправильное его использование говорит о том, что у учащихся нет целостного восприятия и осмысления текста. Таким образом, необходима подготовительная работа [7].

Младшим школьникам с общим недоразвитием речи с трудом даётся не только освоение выразительности, но и самого навыка чтения, т. к. психические процессы, его обеспечивающие, сформированы на недостаточном уровне. Затруднения также вызваны недоразвитием фонематических процессов, бедностью словарного запаса и нарушениями звукопроизношения.

* Работа выполнена под руководством Бондаренко Т.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Дети с общим недоразвитием речи часто при чтении пропускают буквы и слоги, а также добавляю-
ют новые, совершают перестановки и изменяют окончания слов, это связано с тем, что представления
о звукобуквенном составе слова плохо сформированы.

Перечисленные выше ошибки могут допускать и дети с нормальным речевым развитием, но глав-
ное отличие заключается именно в их количестве и стойком характере. Важно отметить, что это при-
водит к снижению темпа чтения, застреваниям, повторному прочтению слов или слогов.

По данным многих исследователей Т.В. Ахутиной, Л.И. Беляковой, С.Г. Калашниковой, М.И. Омо-
роковой и др. [3, 7], у младших школьников с общим недоразвитием речи наблюдаются значительные
трудности в овладении интонационной стороной речи, следовательно, и чтения. Дети не могут пере-
дать вопросительную, восклицательную интонацию, часто отсутствуют паузы, соответствующие зна-
кам препинания, а также обозначающие конец повествовательного предложения, т. е. чтение может
быть слитным или отрывистым.

Согласно исследованиям Т.В. Захаровой и А.А. Моисеевой [2], у старших дошкольников и млад-
ших школьников с общим недоразвитием речи отмечается низкий уровень развития процессов эмпатии,
что приводит к непониманию состояния героя, недостаточный запас эмоционально-оценочной
лексики не позволяет выразить эмоциональное состояние. Все вышеперечисленные факторы в сово-
купности не позволяют ребёнку полноценно овладеть навыком выразительного чтения.

Использование театрализованной игры в учебно-воспитательном процессе является актуальным
вопросом в настоящие дни и может значительно улучшить работу над выразительным чтением у де-
тей с общим недоразвитием речи.

В психолого-педагогической литературе существуют разные подходы трактовки понятия театра-
лизованной игры, например, М.Д. Маханёва писала, что театрализованные игры являются играми-
представлениями, которые благодаря таким выразительным средствам как интонация, мимика, жесты,
поза, позволяют воссоздать литературное произведение, конкретные образы [6].

Т.А. Куликова классифицирует театрализованные игры по ведущим способам эмоциональной вы-
разительности: режиссёрские игры и игры драматизации. К режиссёрским играм можно отнести на-
стоящий и теневой театр, театр из фланелеграфа. В играх драматизации роль исполняет непосред-
ственно ребёнок, используя различные средства выразительности – интонацию, мимику, пантомиму [4].

Очень широки воспитательные возможности театрализованной игры. Она позволяет знакомить
детей с окружающим миром, рассматриваемые проблемы учат младших школьников анализировать,
делать выводы и обобщения, позволяют развивать творческие способности учащихся. Использование
театрализованной игры поможет не только улучшить навыки чтения и его выразительности, но и будет
способствовать развитию более чёткой и правильной речи, активизации словаря, совершенствованию
звуковой стороны речи, интонационного строя.

«Театрализованные игры, являясь разновидностью сюжетно-ролевых игр, способствуют разви-
тию различных видов детского творчества, развитию детей, их самореализации, поскольку предпола-
гают знакомство детей с чувствами, настроениями, со способами внешнего выражения любимых геро-
ев» [1, с. 58].

Следует обратить внимание на позицию К.С. Станиславского, согласно которой в основу работы
над выразительным чтением должна быть положена система работы над актёрским мастерством, опи-
рающаяся на метод физического действия. К.С. Станиславский считал, что только выполнение дей-
ствий конкретного персонажа может создать адекватные реакции и эмоции. По его мнению, важно
думать о ситуации, в которой возникают переживания, а не о самих чувствах. Его система строится
на искусстве переживания, а не представления или изображения, именно поэтому работа над вырази-
тельным чтением должна базироваться на искренности переживаний, что и достигается благодаря теат-
рализованным играм, позволяющим создать проблемную ситуацию и возможность физического дей-
ствия. К.С. Станиславский всегда советовал исполнителям искренне верить в литературных героев,

стараться стать с ними единым целым, ведь «если всё это удастся, то внутри вас сама собою создастся истина страстей или правдоподобие чувства» [5, с. 12].

Театрализованные игры могут включать в себя:

- просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним;
- игры-драматизации;
- различные инсценировки.

При обучении театрализации можно использовать такие этапы, как чтение и анализ текста, интерпретация произведения, репетиции и работа над жестами, мимикой, выразительностью речи, а затем выступление и обмен впечатлениями.

Выбирая материал, следует ориентироваться на интересы и возможности детей.

Таким образом, у младших школьников с общим недоразвитием речи имеются трудности в овладении процессом чтения и его выразительностью, что требует проведения специальной работы. Формированию навыков выразительного чтения у таких детей может помочь театрализованная игра, позволяющая выполнить действия персонажа и более подлинно понять его эмоциональное состояние.

Литература

1. Алпатова Н.С., Давыдова А.А., Фурсева Е.П. Развитие связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в театрализованных играх // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2017. № 5(52). С. 58–62. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1510341838.pdf> (дата обращения: 14.02.2019).
2. Захарова Т.В., Моисеева А.А. Особенности формирования эмоционального аспекта социального здоровья у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Череповецкие научные чтения – 2013: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Череповец, 6–7 нояб. 2013 г.). Череповец: Череповец. гос. ун-т, 2014. С. 55–58.
3. Калашникова С.Г. Работа по формированию навыка чтения в современной начальной школе: методич. рекомендации для учителей начальных классов. Омск: Омск. гос. ун-т, 2004.
4. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. 3-е изд. М.: Академия, 2001.
5. Кубасова О.В. Выразительное чтение. М.: Академия, 1997.
6. Маханёва М.Д. Театрализованные занятия в детском саду. М.: Сфера, 2001.
7. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников. М.: Аркти, 1997.
8. Шишкова М.И. Формирование навыка выразительного чтения у учащихся, имеющих трудности в обучении // Логопед. 2006. № 1. С. 98–106.

EKATERINA DMITRIEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THEORETICAL ASPECTS OF THE ISSUES OF THE DEVELOPMENT OF EXPRESSIVE READING BY THE MEANS OF THE THEATRICAL PERFORMANCE OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article deals with the theoretical aspects of the issues of the development of expressive reading. There are analyzed the peculiarities of the development of the expressive reading of younger school children with general speech underdevelopment and there are studied the possibilities of the theatrical performance in the process of the development of expressive reading.

Key words: *reading, expressive reading, theatrical performance, general speech underdevelopment, younger school children.*

УДК 376.37

Е.А. ДМИТРИЕВА

(dmitriewa.katya2012@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ РЕЧЕВОГО ДЕФЕКТА*

Рассматриваются теоретические основы влияния семейного воспитания детей с речевыми нарушениями на преодоление речевого дефекта. Проанализированы особенности семейного воспитания детей с речевыми нарушениями и способы их диагностики, а также представлены варианты организации работы логопеда с семьёй ребёнка с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, дети с речевыми нарушениями, особенности семейного воспитания, работа логопеда с семьёй.

Семейное воспитание – процесс, в котором родителям необходимо не только чувство любви к детям, но также ответственность, терпение и педагогическая компетенция. Для родителей детей с речевыми нарушениями это особенно актуально. Необходимо своевременно провести коррекционную работу, чтобы речевая готовность к школьному обучению была сформирована на достаточном уровне. В связи с тем, что в семье ребёнок проводит большую часть времени, то для успешного преодоления речевого дефекта важна не только помощь специалистов, но и внимание родителей.

Целью данного исследования являлось выявление особенностей влияния семейного воспитания детей с речевыми нарушениями на преодоление речевого дефекта.

Речевые нарушения в различной степени влияют на поведение ребёнка и его деятельность, вызывают появление определённых черт эмоционально-волевой сферы. Таким образом, семейное воспитание детей с речевыми нарушениями должно строиться с учётом специфических особенностей каждого конкретного нарушения и с учётом психологических особенностей ребёнка.

На то, как ребёнок относится к своему речевому нарушению, значительное влияние оказывает отношение к нему родителей. А.С. Спиваковской были выделены самые значимые свойства позиции родителей, которые способствуют благоприятному развитию ребёнка. Первое – это адекватность, т. е. в процессе воспитания необходима объективная оценка психических и характерологических особенностей ребёнка. Второе – гибкость, которая трактуется как способность перестройки воздействия на ребёнка в соответствии с ходом его взросления и изменениями условий жизни семьи. Третье – это прогностичность. Усилия, прилагаемые в процессе воспитания, должны быть направлены на требования, которые будут стоять перед ребёнком в дальнейшей жизни [5].

В статье Е.А. Алпатовой указывается, что «логопед должен проводить работу с родителями по формированию объективного отношения к дефекту речи ребенка и мотивации к активному участию в процессе преодоления нарушений речевого развития, путем разъяснения специфики нарушения, актуального состояния речевой функции, методов коррекционной работы, потенциальных возможностей коррекционной работы, значения участия родителей в коррекционном процессе» [1, с. 29].

Для определения особенностей семейного воспитания детей с речевыми нарушениями был проведён констатирующий эксперимент. В исследовании принимали участие 10 семей с детьми старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с общим недоразвитием речи III уровня (второй год обучения).

Для изучения семьи и семейного воспитания в настоящее время разработано много методик, для данного исследования была выбрана методика «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И.М. Марковской [3].

Исследование показало, что в процессе семейного воспитания детей с речевыми нарушениями преобладают такие черты, как невысокий уровень требовательности (61%), отсутствие чрезмерного

* Работа выполнена под руководством Бондаренко Т.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

контроля, повышенная тревожность, также наблюдается низкий уровень последовательности в применении наказаний и поощрений (низкий уровень 45%, средний – 33%), это может быть следствием воспитательной неуверенности, неуравновешенного эмоционального состояния. Мягкий стиль воспитания характерен для 67% опрошенных родителей, в тесном взаимодействии и сотрудничестве с детьми находится 33% опрошенных и 22% недостаточно включают ребёнка во взаимодействие, уровень сотрудничества – низкий.

Также в ходе исследования использовалась анкета для родителей ребенка, посещающего логопедический пункт детского сада. Она направлена на выявление отношения родителей к занятиям с логопедом, а также степень участия родителей в речевом развитии ребёнка. Всего в ней 9 вопросов.

По данным анкеты было выявлено, что большая часть родителей положительно относится к обучению ребёнка в логопедической группе (89%), 67% родителей считают необходимым исправлять речевые дефекты, т. к. это некрасиво; половина родителей (55%) не считают нужным объяснять детям, зачем работать над правильной речью, но заставляют их выполнять задания. 67% родителей считают, что семья должна принимать участие в преодолении речевого нарушения ребёнка, но из них 23% редко могут выделить время на занятия; 33% не знают, что конкретно необходимо делать. Также 33% родителей отметили, что исправление речевого дефекта – задача исключительно логопеда.

Вся семья принимает участие в развитии речи ребёнка у 22% (4 человека); чаще всего активное участие принимает только мама или бабушка; 11% (2 человека) указали, что никто целенаправленно не занимается развитием речи ребёнка. Регулярно обращаются к логопеду по вопросам развития речи только 17% родителей, остальные обращаются в крайних случаях или редко из-за стеснения.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента была проведена работа с родителями с целью оптимизации условий семейного воспитания детей с речевыми нарушениями.

Наша работа с родителями была организована в групповой (коллективной) и индивидуальной формах.

Групповые формы работы включали в себя ряд бесед с родителями, они проводились с целью расширить представления родителей о речевых нарушениях у детей, объяснить значимость логопедических занятий, а также необходимость продолжения коррекционного процесса в рамках семьи, объяснить родителям, как следует организовывать домашние занятия.

Также были проведены подгрупповые практикумы на тему «Артикуляционная гимнастика вместе с родителями». В ходе практикума родителям были продемонстрированы упражнения на укрепление артикуляционного аппарата для произношения разных групп звуков (шипящих, свистящих и сонорных).

В ходе индивидуальной работы родителям были представлены памятки «Организация занятий по заданию логопеда», «Правила речевого дыхания», «Играем пальчиками – развиваем речь» и проведена консультация «Речевые игры по дороге домой».

Таким образом, организация работы с родителями была направлена на создание комплексного коррекционного воздействия как со стороны логопеда, так и со стороны родителей ребёнка.

Для определения эффективности коррекционной работы было проведено повторное обследование особенностей семейного воспитания детей с речевыми нарушениями.

Исходя из результатов, полученных при повторном исследовании особенностей семейного воспитания детей с речевыми нарушениями по тем же методикам, что и на констатирующем этапе, можно говорить об успешности проведённой работы. Так, было выявлено, что после коррекционной работы все родители стали положительно относиться к тому, что ребёнок обучается в логопедической группе (на 11% больше).

Мы выяснили, что 67% родителей считают, что речевые нарушения необходимо исправлять, т. к. они мешают развитию всех психических процессов ребёнка (на 45% больше) и 33% считают необходимым исправлять речевые дефекты, потому что это некрасиво (на 34% меньше).

Половина опрошенных родителей объясняет своему ребёнку почему нужно работать над правильной речью (на 22% больше). Также после проведения коррекционной работы все опрошенные

пришли к выводу, что семья должна принимать участие в преодолении речевого нарушения ребёнка, это на 33% больше. Из них 72% родителей регулярно участвуют в процессе коррекции (на 61% больше), 4 человека редко могут выделить на занятия время – 22% и только один родитель (6%) ответил, что не знает, какие конкретно действия предпринять (на 27% меньше).

На 33% возросло число родителей, которые регулярно выполняют задания и рекомендации логопеда, родители чаще стали обращаться к логопеду по вопросам развития речи ребёнка (на 44% больше).

Также можно отметить, что после коррекционной работы у большинства родителей уровень требовательности и контроля из повышенных перешли в умеренные, возрос уровень эмоциональной близости и увеличилась последовательность родителей в процессе воспитания. Данные показатели говорят об эффективности проведённой коррекционной работы.

Таким образом, нам удалось оптимизировать условия семейного воспитания детей с речевыми нарушениями, расширить представления родителей о речевых нарушениях у детей, объяснить значимость логопедических занятий, а также необходимость продолжения коррекционного процесса в рамках семьи, объяснить родителям, как следует организовывать домашние занятия, что позволило улучшить эффективность преодоления речевых нарушений. Так, мы достигли положительных результатов в процессе работы и выполнили поставленные задачи.

Литература

1. Алпатова Е.А. Система взаимодействия логопеда и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.2). С. 27–31. [Электронный ресурс] URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1531299124.pdf> (дата обращения: 15.11.2019).
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Academia, 1999.
3. Марковская И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 2. С. 94–108. [Электронный ресурс] URL: http://www.miu.by/kaf_new/mpp/112.pdf (дата обращения: 20.03.19).
4. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2003.
5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. М.: Апрель: ЭКСМО-Пресс, 2000.

EKATERINA DMITRIEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

INFLUENCE OF FAMILY EDUCATION OF CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT ON THE OVERCOMING OF SPEECH DEFECTS

The article deals with the theoretical basis of the influence of the family education of children with speech impairments on the overcoming of the speech defects. There are analyzed the peculiarities of the family education of children with speech impairments and the ways of the diagnostics. There are presented the variants of the organization of the speech-language therapist's work with the family of the child with speech impairments.

Key words: *family, family education, children with speech impairments, peculiarities of family education, speech-language therapist work with family.*

УДК 376

О.В. ЖЕНЖЕРА

(olgazenzera@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ПРОДУКТИВНЫХ
ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ***

Представлен анализ современных исследований на понимание сущности воли и развития волевых качеств личности.

Определены особенности в развитии волевых качеств личности у детей с умственной отсталостью.

Раскрыты этапы работы и приведены рекомендации специалистам по развитию волевых качеств личности средствами продуктивных видов деятельности.

Ключевые слова: регуляция, волевые качества, волевая регуляция, конструирование, изобразительная деятельность, продуктивная деятельность, умственная отсталость.

Сознательное регулирование человеком собственного поведения, достижение поставленных целей, несмотря на внешние противодействия и помехи, способность преодолевать себя, собственную пассивность на пути решения жизненных задач, мобилизовать все свои силы и ресурсы, невозможно без приложения волевых усилий.

Волевые качества личности являлись предметом изучения современных отечественных и зарубежных ученых:

– М.Я. Басов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн понимали волю как высшую психическую функцию, стимулирующих человека к овладению собственными психическими процессами и поведением [2, 3, 4, 14];

– Н.Ф. Добрынин, В.К. Калинин, П.А. Рудик – исследовали состав и структуру волевых качеств личности [10, 15];

– Б.В. Зейгарник, Е.П. Ильин, Е.Д. Хомская – представляли анализ волевого акта как сознательного управления личностью собственным психическим состоянием и поведением [8, 16].

С точки зрения А.Г. Маклакова, воля – это сознательное регулирование человеком собственного поведения и деятельности, выражаемое в способности преодолевать трудности при реализации целенаправленных действий и поступков [12]. Следуя за определением понятия воля, В.К. Калинин описывает термин «волевая регуляция», характеризуя его как «сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности, создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирования этой активности в нужном направлении, т. е. целенаправленное создание такой организации психических функций, которая обеспечивала бы наибольшую эффективность действий» [10].

В данном контексте наряду с выделением понятий воля, волевая регуляция, ученые акцентируют внимание на необходимости развития у человека волевых качеств личности. Такие качества образуют систему достаточно устойчивых психических образований, которые независимы от конкретных ситуаций и отражают достигнутый человеком уровень сознательной саморегуляции, уровень её власти над самим собой.

Волевые качества личности представлены в научных исследованиях как переплетение врожденных и приобретенных характеристик, как наличных возможностей человека. В волевых качествах проявляются в единстве моральные компоненты воли, которые активно формируются в процессе онтогенетического развития, и наследственные, тесно связанные с типологическими особенностями нервной системы [12].

Классификация волевых качеств представлена в работе В.К. Калинина: выдержка, смелость, целеустремленность, настойчивость, принципиальность, самостоятельность и инициативность, решительность [10].

* Работа выполнена под руководством Федосеевой Е.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В. Иванников говорит о том, что при оценивании волевого качества необходимо учитывать шкалу «сила – слабость», но в данном аспекте определяющее влияние оказывает нравственная воспитанность воли [7]. Специфика направленности проявлений воли, их моральная составляющая проявляется в зависимости от социальной значимости мотивов, положенных в основу реализации волевого акта.

В реализации волевых действий детей В.Г. Асеев считает важным выделение трёх взаимосвязанных сторон: целенаправленность действий, установление взаимосвязи целей действий и мотивов, повышение роли речи при регуляции действий [1].

В младшем школьном возрасте происходит окончательное становление волевого действия. В аспекте новообразований возникает способность к целеполаганию, планированию, в том числе речевому и самоконтроль.

С.Я. Рубинштейн, изучая способность детей с умственной отсталостью к проявлению волевых качеств личности, пишет о качественном своеобразии в проявлении волевых действий, постановке целей и выборе средств деятельности. В младшем школьном возрасте обучающиеся с умственной отсталостью оказываются не готовыми подчинять собственные действия той цели, которую ставит перед ними учитель. В ситуациях, когда предложенное задание является сложным, обучающиеся с умственной отсталостью, как правило, оказываются не способными к осмыслению предложенного содержания, выделению условий и определению плана последовательных действий по реализации. Встречаются ситуации, когда обучающиеся учебную задачу принимают, но их действия при этом совершаются без учета основных требований и условий, содержащихся в инструкции. В итоге данная задача, которая в исходном варианте была предоставлена учителем, видоизменяется, подменяется схожей, т. к. упрощается самим учеником [14].

У умственно отсталых школьников наблюдаются крайне низкий уровень регуляции деятельности, которое проявляется в учебном процессе в неспособности обучающегося ориентироваться в задании, в достаточно фрагментарном восприятии условий задачи и, как следствие, ошибочном его выполнении. Обучающиеся с умственной отсталостью не способны учитывать в процессе деятельности все предложенные условия, у них отсутствует критичность к полученным результатам, они в большинстве ситуаций не адекватно воспринимают возникающие трудности. В процессе учебной деятельности его способы действия остаются неизменными, особенно в тех ситуациях, когда предложенные способы действия явно ошибочны и не приводят к нужному результату. В будущем обучающиеся с умственной отсталостью переносят в неизменном виде накопленные в прошлом опыте способы действий на решение новых задач [Там же].

Таким образом, учитель наблюдает процесс «соскальзывания» («соскальзывание» в представленном аспекте представляет собой некое явление, в котором ученик не способен удержаться в условиях сложного для него задания и начинает осуществлять подмену его более простым, тем самым, облегчая себе умственную деятельность) обучающихся с умственной отсталостью с правильных действий на ошибочные и в основном этот процесс запускается при встрече с трудностями. И.М. Соловьев отмечает, что у младших школьников нарушаются все волевые качества личности и данное обстоятельство оказывает негативное влияние на развитие всей познавательной деятельности [6]. Для умственно отсталых школьников характерными принято считать безынициативность, внушаемость, несамостоятельность, слабость внутренних побуждений, слабая мотивация проявлениями нарушений в становлении волевой сферы. Представленные черты личности проявляются и в учебной, и в трудовой деятельности.

Анализ данных Д.Н. Исаева, В.В. Ковалева, В.И. Лубовского, позволяет говорить о том, что достижение оптимального уровня развития волевых качеств личности у детей с умственной отсталостью не происходит к началу школьного обучения. Недоразвитие проявляется по нескольким параметрам: в затруднениях при создании новых условных связей; в появлении состояния «охранительного торможения», даже при минимальных умственных нагрузках, в слабости процессов торможения и возбуждения [9].

В настоящее время наиболее актуальными становятся вопросы использования продуктивных видов деятельности в коррекционных целях, т. е. в целях исправления недостатков волевой, позна-

вательной и двигательной (мелкая моторика руки) сфер, совершенствования умений целеполагания, ориентировки в задании, планировании собственной работы, последовательного выполнения плана, доведения начатой работы до конца.

Продуктивные виды деятельности выступают средством разностороннего влияния на процесс развития ребенка с умственной отсталостью и исправления возникающих дефектов. Учитывая важность влияния продуктивной деятельности на развитие волевых качеств личности ребенка с умственной отсталостью, в исследовании представлены рекомендации по организации и проведению системы коррекционно-развивающих занятий, основанной на продуктивных видах деятельности.

На основе работ Д.Е. Яковлева была организована серия занятий и предложенные задания начинались с самой эмоционально привлекательной для детей деятельности – изобразительной. Исследование осуществлялась на базе ГКОУ «Нижнечирская школа-интернат» и было реализовано в трех коллективных формах:

1. Фронтальная форма, предполагающая соединение отдельных индивидуальных рисунков обучающихся, созданных на основе цели, поставленной взрослым или с условием предварительного информирования о едином замысле групповой композиции.

2. Комплексная форма была основана на выполнении общей для класса работы в рамках одной плоскости, когда каждый из обучающихся создавал свой рисунок, который в последствии становился частью общего задания и, выполняя его, учащийся держал в уме представление о результате всего класса.

3. Коллективно-производственная форма. В процессе осуществления такой формы важно выстроить деятельность школьников по принципу конвейера, когда каждый школьник работал только над одной конкретно заданной учителем операцией в процессе создания общего рисунка [17].

На основе исследований В.И. Колякиной, учитывались несколько обстоятельств: каждый школьник должен выйти с положительным результатом, поэтому должна быть продумана система поддержки каждого; задания должны быть по уровню подготовки детей и изобразительные технологии доступны для каждого обучающихся, в заданиях необходимо включать нетрадиционные техники: «монотипия», «создание коллажа», «тычок жесткой кистью», «рисование пальчиками», «кляксография», «набрызг», «оттиски различными предметами», «оттиск листом» [11].

В течение каждого урока в деятельность школьников обязательно включались специально подобранные гимнастические задания для пальцев рук («пальчиковая гимнастика»). Данные упражнения являлись разминочными, применялись для отдыха и переключения школьников с одного вида деятельности на другой. С обучающимися было организовано и проведено четыре вида занятий: декоративное рисование, рисование с натуры, рисование на темы, рисование с применением нетрадиционных техник. Организация психологом систематических занятий, основанных на вариативности изобразительных способов и приёмов, на применении игровых форм, на дозировании и постоянном усложнении заданий в зависимости от индивидуальных возможностей каждого обучающегося с умственной отсталостью, напрямую решал задачи, связанные с развитием их волевых качеств личности. В процессе конструирования предлагалось изготовить макеты и модели. Конструирование школьников строилось на основе последовательной реализации нескольких этапов: 1) знакомство с образцом или моделью, обозначение объекта конструирования; 2) подготовка оборудования, материалов, эскизов; 3) отбор материала, планирование собственных действий; 4) реализация конкретных действий по конструированию в соответствии с намеченным ранее планом.

В процессе конструирования психолог наблюдал за действиями ребенка, по мере необходимости подкреплял ее объяснениями, подсказками, игровыми действиями, комментированием. Включение всех видов коммуникативных высказываний (вопросы, побуждения, сообщения) в процесс создания постройки считалось обязательным условием.

Конструкторы применялись в определенной системе, построенной на следующих этапах: знакомство с макетом или моделью и выполнение конструктивных действий по заданной программе. Основными рекомендациями для психолога, работающего с учениками, были следующие: необходимо

в процесс создания модели включать восприятие словесной инструкции; при выполнении действий следовать ей, используя детали конструктора. В обучении школьников с умственной отсталостью использовать разные способы действий: действия по словесной инструкции, по показу, по памяти, по образцу, графическому образцу, инструкционной карте, собственному замыслу. В процессе работы осуществлять показ отдельных приемов действий с одновременным комментированием; своевременное предоставление речевого образца; объяснение; показ наглядности с изображением предметов и их частей, проведение бесед, экспертная оценка работ.

Обучение продуктивным видам деятельности признано одним из важных коррекционно-развивающих средств. Значение занятий продуктивными видами деятельности заключалось в том, что в процессе формировались волевые качества у школьников с умственной отсталостью, ведущими среди которых необходимо отметить возникновение желания доводить начатое до конца, с целью получения результата, выдержка, самостоятельность, способность преодолевать трудности. У школьников формировалось умение трудиться, добиваться желаемого результата.

Литература

1. Асеев В.Г. Психология труда. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 2005.
2. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии; Методика психологических наблюдений над детьми. СПб.: Алетей, 2007.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: Междунар. пед. акад., 1995.
4. Возрастная психология: хрестоматия для студентов педагогических направлений подготовки / Костюк Г.С., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В. [и др.]. Тула: Тульск. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2019.
5. Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся: сб. тр. М.: МГПИ, 1974.
6. Детская психопатология. Хрестоматия / Л.В. Занков, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский [и др.]. 4-е изд. М.: Когито-Центр, 2001.
7. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. М. [и др.]: Питер, 2006.
8. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. М. [и др.]: Питер, 2009.
9. Исаев Д.Н., Колосова Т.А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов. СПб.: КАРО, 2012.
10. Калинин В.К. Психология воли: сб. науч. тр. памяти В.К. Калинина. Симферополь, 2011.
11. Колякина В.И. Методика организации уроков коллективного творчества: планы и сценарии уроков изобраз. искусства. М.: ВЛАДОС, 2004.
12. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
14. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. 2-е изд. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016.
15. Рудик П.А. Воля и волевые действия // Психология. М., 1974.
16. Хомская Е.Д. Нейропсихология. 4-е изд. СПб.: Питер, 2005.
17. Яковлев Д.Е. Дополнительное образование: слов.-справ. М.: АРКТИ, 2002.

OLGA ZHENZHERA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF PERSONAL VOLITIONAL POWERS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL RETARDATION BY THE MEANS OF THE PRODUCTIVE KINDS OF ACTIVITY

The article deals with the analysis of the modern researches directed to the comprehension of the volition's essence and the development of the personal volitional powers. There are defined the specific features in the development of the volitional powers of the children with intellectual retardation. The author reveals the stages of the work and gives the recommendations of the development of the personal volitional powers by the means of the productive kinds of activity to the specialists.

Key words: *regulation, volitional powers, volitional regulation, designing, figurative activity, productive activity, intellectual retardation.*

УДК 376.42

Н.В. ЖУЛИКОВА

(zhulikowa2010@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ
В ЗАБОТЕ О СЕБЕ***

Рассматривается вопрос психолого-педагогического сопровождения обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе реализации комплекса внутришкольных мероприятий по формированию потребности в заботе о себе. Освещены цель, задачи и основные направления работы специалистов службы сопровождения в процессе реализации комплекса внутришкольных мероприятий по формированию потребности в заботе о себе. Статья может быть полезна учителям-дефектологам, социальным педагогам и педагогам-практикам.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, комплекс мероприятий, потребность в заботе о себе, специалисты службы сопровождения, младшие школьники, интеллектуальные нарушения.

В настоящее время в России в силу ряда причин намечается тенденция к увеличению числа детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Категория таких детей крайне неоднородна, однако их общей основной особенностью является нарушение или задержка в развитии [3]. Особую группу составляют дети, имеющие умственную отсталость (интеллектуальные нарушения). Для данной категории лиц характерно недоразвитие всех форм высшей психической деятельности, значительные отставания в развитии речи и в большинстве случаев наличие вторичных дефектов, а также низкий уровень сформированности самостоятельности в бытовых условиях, способности заботиться о себе [1]. Детям с интеллектуальными нарушениями сложно адаптироваться в новой обстановке, они испытывают сложности в планировании своей деятельности и проявлении самостоятельной заботы о себе, в связи с чем такие дети нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении со стороны всех участников образовательного процесса. По этой причине школа несет большую ответственность за обучение, а самое главное, за воспитание таких детей: их необходимо поддерживать, направлять, создавать возможности для проявления своих лучших качеств, что возможно путем вовлечения их в активную внеурочную деятельность.

В условиях модернизации российского образования особую актуальность приобретает проблема создания специальных условий для развития, воспитания, образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Одним из таких условий является организация психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной организации [6]. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями – это специально устроенный процесс взаимодействия ребенка и взрослого (психолога, дефектолога, логопеда, социального педагога, педагогов и родителя), основанный на реализации комплекса мер коррекционно-развивающей работы, поддержке и заботе, направленный прежде всего на преодоление затруднений в ходе обучения и воспитания и на окружающую ребенка жизненную ситуацию [3].

Комплекс внутришкольных мероприятий психолого-педагогического сопровождения по формированию потребности в заботе о себе младших школьников с интеллектуальными нарушениями направлен на конкретного обучающегося, даже если специалист проводит работу с группой. Субъектами психолого-педагогического сопровождения в рамках реализации комплекса мероприятий

* Работа выполнена под руководством Сафроновой Е.М., доктора педагогических наук, профессора кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

будут такие специалисты, как дефектологи, логопеды, психологи, педагоги, медицинские работники и родители. Объектом сопровождения будет сам ребёнок, у которого есть свой социальный опыт, определенный уровень сформированности потребности заботиться о себе, свой собственный характер личностного и индивидуального развития. Характерные черты конкретного ребенка влияют на содержание и формы психолого-педагогического сопровождения его индивидуальной образовательной деятельности в процессе реализации комплекса мероприятий по формированию потребности в заботе о себе [2].

Целью сопровождения в процессе реализации комплекса внутришкольных мероприятий по формированию потребности в заботе о себе у младших школьников с интеллектуальными нарушениями является формирование у обучающихся бережного отношения к своему здоровью (физическому, психическому и эмоциональному), развитие умений безопасного поведения в окружающей действительности и воспитание чувства ответственности за свою жизнь.

На основе анализа Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [6], Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [7] и учета распоряжения Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. № 93 об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации [8] нами сформулированы следующие задачи психолого-педагогического сопровождения в процессе реализации комплекса внутришкольных мероприятий по формированию потребности в заботе о себе у данной категории школьников: предупреждение возникновения трудностей у обучающихся в освоении комплекса мероприятий; помощь (содействие) ребенку в решении значимых задач (формирование самостоятельности, решение проблем взаимоотношений со сверстниками, развитие умений безопасного поведения в окружающей действительности, воспитание чувства ответственности); развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) у родителей [5].

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения в процессе реализации комплекса внутришкольных мероприятий по формированию потребности в заботе о себе у младших школьников с интеллектуальными нарушениями являются: изучение (диагностика) уровня сформированности потребности в заботе о себе; организация и проведение индивидуальных и групповых занятий с обучающимися; вовлечение родителей (законных представителей) обучающихся в систему работы по формированию потребности в заботе о себе у их детей [4].

Первым направлением реализации комплекса внутришкольных мероприятий по формированию потребности в заботе о себе у младших школьников с интеллектуальными нарушениями является диагностика потребности заботы о себе, умения заботиться о себе, оценка зоны актуального развития. Даже минимальные изменения следует своевременно выявлять и на их основе строить дальнейшую работу. Выявив уровень сформированности и доступности тех или иных видов деятельности, специалисты службы сопровождения могут судить об уровне сформированности умений заботиться о себе и на их основе отобрать содержание индивидуальных маршрутов формирования потребности заботы о себе [3].

Вторым направлением реализации комплекса внутришкольных мероприятий по формированию потребности в заботе о себе является разработка модулей. Каждый модуль имеет свою цель, задачи, содержание, направления работы и планируемые результаты. Основными направлениями является коррекционно-развивающая работа по формированию потребности в заботе о себе у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями и просвещение родителей [1]. Психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей) обучающихся подразумевает формирование совокупности знаний, умений и навыков, овладение которыми способствует становлению у детей установок на здоровый образ жизни и безопасное поведение в социуме, развитие

умений заботиться о себе и близких членах семьи; сопровождение семьи с целью создания условий, способствующих удовлетворению потребностей ребенка в самостоятельности в быту и труде [2]. Весь процесс исполнения комплекса внутришкольных мероприятий по формированию потребности в заботе о себе осуществляется и контролируется специалистами службы сопровождения, большая часть работы выполняется воспитателем и классным руководителем.

Планируемыми результатами комплекса мероприятий по формированию потребности в заботе о себе у младших школьников с интеллектуальными нарушениями являются: для обучающихся – осознание важности заботы о себе; пробуждение желания заботиться о своем здоровье путем соблюдения правил здорового образа жизни; осознанность потребности обучающегося обращаться к врачу по вопросам, связанным с состоянием здоровья; развитие готовности самостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены; формирование умений безопасного поведения в окружающей среде и чрезвычайных ситуациях; для родителей (законных представителей) – признание потребности ребенка в самостоятельности; соблюдение правил здорового образа жизни; предоставление ребенку возможности заботиться о себе самостоятельно (с сохранением контроля и поддержки). Психолого-педагогическое сопровождение является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, а выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач формирования потребности в заботе о себе [6].

Таким образом, комплекс внутришкольных мероприятий психолого-педагогического сопровождения позволяет добиться положительных результатов в отношении сформированности потребности в заботе о себе у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Представленный подход психолого-педагогического сопровождения в процессе реализации комплекса внутришкольных мероприятий по формированию потребности в заботе о себе у младших школьников с интеллектуальными нарушениями содержит цель, задачи, основные направления работы. При их разработке и внедрении нами учитывались основные цели и задачи обучения и воспитания детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Литература

1. Башмакова С.Б. Психология нарушенного развития с основами организации коррекционной помощи. Киров: Изд-во Вятск. гос. гуманит. ун-та, 2007.
2. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002.
3. Кумарина Г.Ф., Токарь И.Е. Коррекционно-развивающее образование в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта: программа и методические рекомендации. М.: УЦ Перспектива, 2011.
4. Платонова С.В., Прокопьева М.М. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с умственной отсталостью // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 6. С. 269–273. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770084.htm> (дата обращения: 16.02.2020).
5. Попов В.С., Сидоренко О.А., Хабарова И.В. [и др.] Варианты программ курсов внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): методические рекомендации. Красноярск, 2017.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#10006/> (дата обращения: 16.02.2020).
7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-umstvennoj-otstalostyu/> (дата обращения: 14.02.2020).
8. Примерное положение о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации (распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 № Р-93 // Кодификация РФ. [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-09.09.2019-N-R-93/> (дата обращения: 14.02.2020).

NADEZHDA ZHULIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNGER STUDENTS
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE DEVELOPMENT
OF NEED FOR SELF-REGARD**

The article deals with the issue of the psychological and pedagogical support of younger students with intellectual disabilities in the process of the implementation of the complex of intraschool activities directed to the development of need for self-regard. There are considered the aim, task and basic directions of the work of the specialists of the counseling service in the implementation of the set of the intraschool activities directed to the development of need for self-regard. The article can be useful for the specialists in defectology, social teachers and teachers.

Key words: *psychological and pedagogical support, set of actions, need for self-regard, specialists of counseling service, younger students, intellectual disabilities.*

УДК 376.37

А.В. ЗИНЧЕНКО
(77alenka77@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД АНАЛИЗОМ СЛОВЕСНОГО СОСТАВА ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ*

Описываются специфические нарушения анализа словесного состава предложения у детей с общим недоразвитием речи и их экспериментальное исследование.

Ключевые слова: анализ словесного состава предложения, общее недоразвитие речи, слово, предложение, навыки чтения и письма.

Навыки анализа словесного состава предложения – важный фактор успешного становления речевой системы, а также необходимое условие успешного школьного обучения и эффективного освоения навыков письма и чтения.

Процесс формирования навыка выделения дошкольниками слов из предложения протекает очень медленно, ориентировка ребенка на слово ограничена и неустойчива: часто выделяется не одно слово, а комплекс слов [6]. Своевременно начатая и проводимая систематически работа по развитию анализа словесного состава предложения помогает старшим дошкольникам эффективно овладевать школьными умениями (в частности, письменной речью), и, следовательно, предупредить их школьную неуспеваемость и развитие сопутствующих нарушений.

Объектом нашего исследования являлся анализ словесного состава предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предметом исследования: особенности формирования навыка анализа словесного состава предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель нашего исследования состояла в изучении формирования навыка анализа словесного состава предложения и разработке системы его формирования у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования были следующими:

1. Проанализировать и обобщить литературные данные об особенностях формирования навыка анализа словесного состава предложения у детей в условиях нормального развития.
2. Определить особенности формирования навыка анализа словесного состава предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Подобрать методику исследования сформированности навыка анализа словесного состава предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи и проанализировать полученные в результате эксперимента данные.
4. Разработать систему коррекционных занятий по развитию навыка анализа словесного состава предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи и проанализировать их результативность.

Гипотеза исследования: коррекционная работа по формированию навыка анализа словесного состава предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи будет проходить успешнее, если:

- будут своевременно выявлены эти специфические нарушения у дошкольников с общим недоразвитием речи;
- будет разработаны логопедические занятия по развитию навыка словесного анализа предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи;
- коррекция будет проводиться систематически.

Методологической основой исследования являются труды следующих авторов: А.Н. Гвоздева и Н.Х. Швачкина о становлении детской речи в условиях нормального развития [4, 10]; Л.С. Волко-

* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

вой и С.Н. Шаховской о видах фонематического анализа, анализе словесного состава предложения, а также об этапах их развития [2]; С.Н. Карповой, М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной об особенностях анализа словесного состава предложения у детей с речевыми нарушениями [1].

Применялись следующие методы исследования: изучение и анализ литературы, наблюдение, беседа, метод диагностики (тестирование), количественный и качественный анализ.

В дошкольном детстве (при отсутствии речевых патологий) практическое овладение речью идет весьма успешно. Однако членение предложения на слова, а также определения их последовательности (т. е. проведение анализа словесного состава предложения) часто происходит со значительными трудностями: в процессе общения ребенок ориентируется не на словесный состав речи, а на предметную ситуацию, которая и определяет для него понимание слов. Без специального обучения дети относятся к предложению как к единому смысловому целому, единому словесному комплексу, который обозначает собой целостную ситуацию, реальное действие или событие.

Успешному формированию навыка анализа словесного состава предложения должна предшествовать работа по развитию фонематического анализа (простого и сложного) [5].

У старших дошкольников до обучения, в стихийном опыте формируются некоторые представления о слове, о строении речи. Однако без специального обучения представления о слове носят неопределенный характер [1].

Анализ слова на составляющие его звуки и анализ предложения на составляющие его слова представляют сложную психическую функцию, требующую высокого уровня развития аналитико-синтетической деятельности. У детей с речевыми нарушениями такие виды анализа практически всегда оказываются нарушенными [7].

Пересчет отдельных слов-существительных не представляет для дошкольников с общим недоразвитием речи существенных трудностей – здесь слова совпадают с предметами, обозначаемыми этими существительными. Определение количества прилагательных или глаголов часто вообще недоступно дошкольникам с общим недоразвитием речи [6].

При выполнении заданий на анализ предложения, отвечая на вопросы: какое слово первое? второе? третье? – дети назовут слоги, звуки, буквы, повторят полностью предложение и т. д. [3].

Приведенные примеры показывают, что для детей термин «слово» выступает нерасчлененным, как синоним речи, т. е. речь выступает для ребенка, прежде всего, как средство общения. Ребенок овладевает речью практически, не осознавая ни тех закономерностей, которым она подчиняется, ни своих операций в ней [Там же].

У детей с недоразвитием анализа словесного состава предложения могут возникнуть и нарушения чтения. Возникший у ребенка в процессе чтения звуковой образ слога или слова не сразу узнается. Так возникает чтение «по догадке» с частой заменой одного слова с другим, что нередко приводит к искажению прочитанного, к неправильному пониманию и обуславливает замедленный темп чтения.

Таким образом, рассматриваемые нарушения могут привести к дисграфии и дислексии, что непременно отразится на успеваемости по всем школьным предметам.

В 2019 г. на базе центра раннего развития детей «ИНДИГО» г. Волгограда нами было проведено исследование сформированности навыка анализа словесного состава предложения и разработана система его формирования для дошкольников с общим недоразвитием речи.

Экспериментальную группу составили 10 детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В исследовании сформированности у указанной категории детей навыка анализа словесного состава предложения мы использовали методику, основанную на материалах Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [2] (в соответствии с критериями оценки методики каждому ребенку был выставлен уровень сформированности исследуемого навыка).

Адаптированная нами методика включала задания на составление предложения по сюжетной картинке (задание № 1), определение количества слов (задание № 2), а также определение порядка слов в составленном предложении (задания № 3–6).

На основании правильно выполненных экспериментальных заданий нами было выделено несколько групп детей:

1) Дети первой группы, отнесенные нами к высокому уровню осознания словесного состава предложения, в полной мере владели знаковым языком. При работе с предложением дети пользовались самостоятельно или усваивали в ходе эксперимента лингвистическую терминологию (термины «слово» и «предложение»).

Высокий уровень сформированности анализа словесного состава предложения показали 20% испытуемых (2 человека).

2) Средний уровень сформированности анализа словесного состава предложения характеризовался затруднениями в ориентировочной деятельности на языковом материале.

Использование лингвистической терминологии («слово», «предложение») в собственной речи детей этой группы было проблематично, но регулирование их практических действий словесными инструкциями все-таки было возможно.

Определение количества слов, а также их порядка в предложении доступно, больших затруднений не вызывало.

Средний уровень сформированности анализа словесного состава предложения показали 30% испытуемых (3 человека).

3) Наиболее многочисленной (5 человек) по результатам нашего исследования оказалась группа детей недостаточно подготовленных к аналитической деятельности в системе языковых единиц. Данную группу составили 50% испытуемых (5 человек).

Характерной особенностью выполнения невербальных заданий этими детьми являлись трудности при переводе результатов аналитической деятельности во внешний план: составление связного предложения по картинке вызывало большие трудности. Соответственно, определение порядка слов в предложении (что было возможно, только после помощи в создании предложения) также являлось проблематичным.

Проведя анализ полученных результатов, мы констатировали следующее:

- анализ словесного состава предложения является сложным видом аналитико-синтетической деятельности;
- у детей с речевым недоразвитием стихийное формирование данного навыка затруднено;
- для успешного формирования навыка анализа словесного состава предложения необходимо проведение специальных коррекционно-логопедических занятий.

Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу нашего исследования.

Следовательно, эксперимент необходимо продолжить и провести формирующий эксперимент с целью формирования данного навыка, а также контрольный эксперимент с целью выявления динамики и результативности проведенной работы.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. 3-е изд. М.: Академия, 2000.
2. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. М.: ВЛАДОС, 2012.
3. Гасанова С.С.-Г. Формирование предпосылок анализа словесного состава предложения у дошкольников с недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007.
5. Зинченко А.В. Формирование навыков фонематического анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.2). С. 36–39. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1531299451.pdf> (дата обращения: 05.12.2019).
6. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967.
7. Стребелева Е.А., Венгер А.Л., Екжанова Е.А. и др. Специальная дошкольная педагогика. М.: Академия, 2002.
8. Триггер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: пособие для учителя. Смоленск: Ассоциация «XXI век», 2000.
9. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зиминова И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. 2-е изд. М.: Академия, 2014.
10. Швачкин Н.Х. Возрастная психоллингвистика: хрестоматия. М.: Лабиринт, 2004.

ALENA ZINCHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**LOGOPEDIC WORK ON THE ANALYSIS OF THE WORD COMPOSITION
OF SENTENCES WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH
GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

*The article deals with the specific violations of the analysis of the word composition of sentences
of children with general speech underdevelopment and their experimental study.*

*Key words: analysis of the word composition of sentences, general speech underdevelopment,
word, sentence, reading and writing skills.*

УДК 376.37

Н.С. ИБРАГИМОВА, С.А. АРТЕМОВА

(*ibragimowa.nailya@yandex.ru, art-sv_2010@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Раскрываются результаты практического исследования в области изучения приёмов театрализованной деятельности в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня.

Приведены данные качественного и количественного анализа результатов эксперимента.

Указаны основные цели, направления и методы опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: *театрализованная деятельность, театрализованная игра, коррекционно-логопедическая работа, связная речь, общее недоразвитие речи III уровня.*

Своевременное развитие связной речи является необходимым звеном в процессе социализации ребенка в дошкольном учреждении, значимым фактором для установления и поддержания контактов с ровесниками и взрослыми, позднее условием успешности обучения в школе. При общем недоразвитии речи III уровня развитие навыков связной речи протекает с определенными трудностями, описанными в работах В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой и других исследователей [4, 8]. Ограниченность словарного запаса, многократность использования близких по звучанию слов в различных значениях приводит к бедности и стереотипности высказываний детей с общим недоразвитием речи III уровня. Дошкольники, даже понимая логику и взаимосвязь событий, часто только перечисляют действия, редко используя полные, развернутые предложения [8].

Нарушения связной речи являются стойкими, в связи с чем, вопрос повышения эффективности коррекционного воздействия является достаточно актуальным. Одним из направлений научного поиска в этой области является изучение потенциала театрализованной деятельности в работе по развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

И.Г. Вечканова, М.Д. Маханева, Л.В. Артемова говорят о широких воспитательных возможностях театрализованных игр, потенциал которых может быть использован в целях коррекции речевого недоразвития, в том числе в целях преодоления нарушений связной речи. Авторы отмечают, что участие в различных видах театрализованной деятельности позволяет дошкольнику активно изучать окружающий мир во всем его разнообразии в процессе восприятия образа, цвета, звука, а интерпретация произведения и роли дает возможность анализировать, обобщать, рассуждать и делать выводы [1, 3, 5].

Театрализованная деятельность является творческой деятельностью дошкольника, которая связана с моделированием образа, отношений, с реализацией в собственной деятельности различных средств выразительности: речевых, мимических, дети учатся применять жесты, элементы пантомимики. Театрализованная деятельность рекомендуется к использованию в большинстве современных образовательных программ для детей дошкольного возраста и признается эффективным средством формирования речевых навыков благодаря многогранности развивающего воздействия [5]. В исследованиях отмечается, что приемы и методы театрализованной деятельности позволяют разыгрывать диалоги и произносить монологи, формируя опыт реализации грамотной, выразительной речи в процессе репетиций и выступлений. Театрализованная деятельность привлекает внимание ребенка к собственной речи и повышает мотивацию к преодолению нарушений речевого развития [3].

Одним из наиболее доступных видов театрализованной деятельности в дошкольном возрасте является театрализованная игра. В исследованиях Л.С. Фурминой говорится о театрализованных играх как об играх-представлениях, для реализации которых необходимо использовать различные выразительные средства (интонационные, мимические, средства пантомимики (жесты, позы и т. д.)). С помощью этих средств воссоздаются художественные образы героев литературных произведений [9].

Благодаря театрализации в игре возможно свободное проявление своих эмоций, чувств, желаний и взглядов. Присутствие зрителей или партнеров по игре не приводит к возникновению стеснения, а, наоборот, стимулирует речевую активность, желание донести смысл и вкладываемые эмоции. Благодаря воспроизведению заданного текста, дети упражняются в грамотном построении предложений, отрабатывают навыки уместного употребления фраз и устойчивых выражений, учатся употреблять образные средства языка, что необходимо для успешного развития навыков построения связных высказываний [9].

Использование приемов театрализации на логопедических занятиях позволяет решать следующие задачи в процессе коррекции связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня: развивать внимание к речевым средствам, формировать мотивационную основу речевого общения, развивать креативность и творческое воображение, мыслительные операции [8]. В процессе театрализованных игр дошкольники учатся сотрудничеству, способам решения проблемных ситуаций, организации совместной творческой деятельности, что позволяет преодолевать коммуникативные трудности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, формировать универсальные коммуникативные навыки, навыки ведения диалога [2].

По данным Л.В. Артемовой, М.Д. Маханевой, Е.В. Мигуновой, в дошкольном возрасте наиболее рационально использовать следующие приемы театрально-игровой деятельности: приемы замены действующих лиц игрушками или куклами-заместителями; приемы самостоятельного исполнения роли ребенком. В первом случае организуются различные виды кукольного театра, т. е. режиссерские игры [1, 5, 6]. В исследованиях Л.В. Артемовой говорится о том, что режиссерская игра позволяет ребенку почувствовать себя сценаристом и режиссером, управляя куклами-артистами. Ведя диалог от имени героев, ребенок тренируется в употреблении речевых средств, в процессе чего активно формируются средства интонационной выразительности, навыки речевой коммуникации [1]. В дошкольном возрасте широко используются настольные режиссёрские игры, игры в плоскостной, объемный, кукольный театр и т. д.

Вторым вариантом театрализованной игры дошкольника является самостоятельное изображение роли или представление действующего лица произведения, такие игры Л.В. Артемова назвала играми-драматизациями [Там же]. В данной разновидности театрализованных игр для создания образа ребенку необходимо активно использовать вербальные и невербальные способы представления образа того или иного персонажа. Для драматизации детьми используются и образы животных, людей, литературных персонажей; разыгрываются по ролям диалоги из сказок, рассказов; возможна (под руководством взрослого) постановка спектакля по художественному произведению; а также очень популярны игры-имитации которые дети придумывают в процессе игры без предварительной подготовки [9]. Согласно взглядам Е.В. Мигуновой, в основе театрализованной игры детей дошкольного возраста должны лежать принципы развивающего обучения, для реализации которых необходимо снятие стрессообразующих факторов, раскрепощение, стимуляция творчества; формирование мотивации [6].

Изучение специфики организации и эффективности приемов театрализованной деятельности в процессе коррекции связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня было организовано в ходе экспериментальной работы. В процессе диагностики на констатирующем этапе эксперимента с использованием методики В.П. Глухова было выявлено, что на высоком уровне с заданиями не справился ни один испытуемый, средний уровень владения связной речью выявлен у 20% детей, недостаточный – у 40%, и низкий – у 40% [4]. Большое количество грамматических ошибок, отмеченных в ходе диагностического эксперимента, было связано с употреблением предлогов, глагольных форм, что способствовало снижению связности высказываний, потере мысли и сюжета повествования. У детей экспериментальной группы наблюдались трудности в языковой реализации замысла, в пропусках смысловых звеньев, в отсутствии построения правильных синтаксических конструкций, предложения были достаточно короткими, малораспространенными, в целом речь была мало выразительна.

На основе полученных данных в соответствии с целью исследования были определены следующие направления коррекционной работы: развитие умений театрализации, разыгрывания роли, творчес-

ких способностей: формирование умения выражать эмоции с помощью жестов, поз, выражения лица; развитие средств речевой выразительности: лексических, связного речевого высказывания, мелодических характеристик голоса.

Комплекс занятий включал следующие приемы театрализованной деятельности: игры-драматизации на логопедических занятиях по развитию связной речи, подготовительные упражнения, необходимые для разыгрывания и представления роли в спектаклях театральной студии (сюда входили игровые упражнения по сценическому мастерству, речевые упражнения, упражнения на постановку дыхания, а также подготовка костюмов и декораций), театрализованные представления. В каждом из видов деятельности логопедом совместно с педагогами дошкольного образовательного учреждения были реализованы задачи развития грамотной, связной, выразительной речи.

Для определения эффективности предложенного и внедренного нами опыта был проведен контрольный эксперимент. Анализ полученных данных показал, что по всем обследуемым параметрам: навыки диалогической речи, монологической речи (составление рассказа по сюжетной картине, пересказ, самостоятельная речь) выявлена значительная положительная динамика, на высоком уровне с диагностическими заданиями справилось 20% детей, на среднем уровне – 50%, на недостаточном уровне – 30%, низкого уровня выявлено не было.

Полученные в ходе исследования данные позволяют достоверно говорить об эффективности использования приемов театрализованной деятельности в логопедической работе по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и перспективности дальнейшего изучения приемов и средств театрализованной деятельности в логопедической практике.

Литература

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. М.: Просвещение, 1991.
2. Артемова С.А. Специфика универсальных коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Профессиональная ориентация. 2019. № 2. С. 108–115.
3. Вечканова И.Г. Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: КАРО, 2006.
4. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития. М.: В. Секачев, 2013.
5. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду. М.: Сфера, 2004.
6. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду. Великий Новгород, 2006.
7. Томчикова С.Н. У истоков театра: Программа творческого развития детей шестого года жизни в театрализованной деятельности. Магнитогорск: МаГУ, 2002.
8. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. 5-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008.
9. Фурмина Я.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театральных играх: художественное творчество и ребенок / под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: Педагогика, 1972.

NAILYA IBRAGIMOVA, SVETLANA ARTEMOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

USE OF THE TECHNIQUES OF DRAMA ACTIVITIES IN THE LOGOPEDIC WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL

The article deals with the results of the empirical research in the field of studying the techniques of the drama activities in the logopedic work with preschool children with general speech underdevelopment of the third level.

There are given the data of the qualitative and quantitative analysis of the experiment's results.

There are pointed out the basic aims, directions and methods of the pilot testing.

Key words: *drama activities, drama play, correction logopedic work, coherent speech, general speech underdevelopment of the third level.*

УДК 376

В.А. ЛЮБУЩЕНКО
(veronika1990@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ*

Выделяются факторы проявления страхов у детей с задержкой психического развития. Раскрывается как положительная роль эмоции страха, так и возможные неблагоприятные воздействия на личностное становление детей. В процессе диагностического исследования определены ведущие страхи у детей с задержкой психического развития и описаны возможности игровой терапии в коррекции выявленных страхов.

Ключевые слова: *страх, аффект, эмоция, тревожность, игровая терапия, задержка психического развития, коррекция.*

Исследование психологических особенностей страха в дошкольном возрасте, его неблагоприятного воздействия на развитие эмоциональной сферы приобретает все большее значение в современном мире. Страх, как и многие отрицательные эмоции, не стоит интерпретировать как однозначно вредные для людей. Любая эмоция, которую испытывает человек, выполняет определенную, присущую только ей, функцию и служит для ориентировки в окружающей предметной и социальной среде. Проявление эмоции страха носит важную защитную функцию от «излишнего риска», при этом человек начинает регулировать свое поведение, деятельность, включать защитные и инстинктивные механизмы, предупреждающие об опасности и возможности получения травмы. В острых ситуациях опасности проявляется еще одна функция страхов – охранительная.

Детские страхи – это явление переходящее и непосредственным образом сопровождающее детское развитие [1]. Ситуации, в которых человек переживает страх, становятся полезными в том случае, когда данная эмоция выполняет свою базовую функцию. В тех обстоятельствах, когда эмоция страха, сопровождаемая такими ее показателями, как интенсивность и длительность, не препятствуют проявлению ребенком жизненной непосредственности, детской эмоциональности, когда данная отрицательная эмоция сопровождает ребенка долгое время, или фиксируется увеличение страхов, в данном контексте диагностируется невротическое состояние ребенка, как проявление патологического состояния. «Невроз страха» проявляется в определенной симптоматике: в эмоциональной и физической скованности, напряжении мышц, вместо «детской» активности, живости эмоций и открытости, отмечается тревожность, замкнутость, отгороженность, поведение становится пассивным или наоборот, агрессивным [15].

В работах ученых встречается различное толкование понятия страх. Так, Л.А. Петровский считает, что «страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник воображаемой или действительной опасности» [11, с. 20].

По мнению А.С. Спиваковской, «страх – это специфическое острое эмоциональное состояние, особая чувственная реакция, проявляющаяся в опасной ситуации. Страх вызывается всегда конкретной и близкой уже наступившей опасностью» [12, с. 135].

А.И. Захаров, как ведущий исследователь в теории и практики возникновения страхов в детском возрасте, говорил о том, что страх выступает одним из основных источников невротического развития личности. У дошкольников, в соответствии с его научными выводами, наиболее ярко проявляются инстинктивные страхи, симптомокомплекс которых виден в триаде: «темнота – одиночество – замкнутое пространство». Описанные в его исследовании формы страха, инстинктивные или эмоцио-

* Работа выполнена под руководством Федосеевой Е.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

нальные, трактуются ученым как представляющие угрозу для жизни, т. к. относятся к базовым, рефлексорным реакциям организма. В тоже время, интеллектуальные формы страха являются следствием их социальной переработки и рационализации. Как пишет А.И. Захаров: «у детей к младшему школьному возрасту проявляется от 6 до 9 страхов – это нормальное явление, если только страхи не становятся устойчивыми и навязчивыми. С возрастом они обычно сглаживаются или сменяются другими (характерными для данного возраста страхами)» [3].

Наибольшее влияние оказывают следующие виды страхов: страхи одиночества или/и нападения и страх сказочных персонажей, причем они проявляются у мальчиков в большей степени, чем у девочек. Страх одиночества базируется на диффузном чувстве беспокойства и проявляется страхом нападения, через воплощение в образах страшных сказочных персонажей. Содержательное толкование такого сочетания страхов представлено следующим образом: ребенок, оставшись без эмоциональной поддержки родителей, переживает инстинктивный страх и чувство опасности перед угрожающими его жизни образами сказочных персонажей. Таким образом, он не чувствует себя настолько защищенным, чтобы быть способным противостоять в воображении отрицательному воздействию сказочных персонажей. Подтверждение данного положения отражено в следующей цитате: «Страхи животных и сказочных персонажей в дошкольном возрасте имеют максимальную выраженность» – утверждает Ю.В. Щербатых [15].

Страхи неизбежно сопровождают развитие ребенка с задержкой психического развития. Низкий уровень интеллектуальной регуляции эмоций непосредственным образом влияет на проявление у детей модально-специфических особенностей переживания эмоции страха, которые проявляется не в чистом виде, а в сочетании с агрессией и тревожностью.

Страхи детей с задержкой психического развития в подавляющем количестве ситуаций проявляются в конкретных ситуациях или связаны с пугающей информацией, полученной в межличностных контактах с близкими людьми. Такого рода страхи обусловлены социальными источниками, влияющими на их возникновение, и во многом отражают жизненный опыт детей. Характер социальных страхов достаточно реалистичный, и специалистам его проще идентифицировать, дать оценку степени опасности для развития ребенка [10].

Социальную природу страхов детей с задержкой психического развития раскрывает в своих работах Е.М. Мастюкова. Исследователь связывает их с неблагоприятными социальными условиями, с недоброжелательным отношением к ребёнку со стороны окружающих сверстников и взрослых, с неверно выбранным стилем воспитания [6].

В настоящее время идет поиск методов и технологий преодоления страхов у детей с задержкой психического развития. Основополагающими в данном направлении исследования для выбора средств коррекционной работы выступили положения Л.С. Выготского о ведущей деятельности и формировании психологических новообразований ребенка на определенном этапе развития [2]. В результате анализа и описания различных подходов к организации психокоррекционных воздействий, в качестве ведущего средства была определена игровая терапия. Игровая терапия обладает наибольшими возможностями и потенциалом для коррекции страхов, т. к. не напрямую воздействует на сознание ребенка, а бережно, косвенно: через проигрывание роли, через действия с игрушкой, создавая, таким образом, безопасную для него среду в привычной и любимой для ребенка деятельности.

В процессе игротерапии дети учатся адекватно реагировать на пугающие ситуации, приобретают опыт их проживания и преодоления с помощью различных приемов, игра помогает найти выход, используя собственные ресурсы. Игровая терапия представляет собой взаимодействие взрослого с ребенком на условиях последнего, когда ему предоставляется главная роль и возможность свободного самовыражения с одновременным принятием его чувств взрослыми [9].

Актуальность рассматриваемой проблемы определило выбор темы исследования: «Особенности проявления и коррекции страхов у детей с задержкой психического развития средствами игровой терапии».

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МОУ «Детский сад № 263 Дзержинского района Волгограда» с 10 детьми 5–7 лет с задержкой психического развития. Диагностический

этап эксперимента был основан на выборе и реализации следующих диагностических методик: опросник А.И. Захарова «Страхи детей»; проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи»; «Страхи в домике» (модификация М.А. Панфиловой) [8]. В результате обследования по первой методике мы получили следующие данные: низким уровнем выраженности страхов обладают три ребенка (30%): дети имеют наименьшую выраженность страхов (их страхи являются адекватными по отношению к угрозе своей жизни, боязнь получить повреждение). Средний уровень выраженности страхов наблюдался у четырех детей (40%): страхи детей носили в меру адекватных характер, однако дети утверждали, что боялись и не вполне обусловленных страхов: темноты. Высокий уровень выраженности страхов был установлен у троих детей (30%): страхи детей проявлялись в достаточно большом числовом значении, характеризовались интенсивностью проявления, длительностью и яркой аффективностью. При упоминании пугающего образа дети на физическом уровне реагировали, начиная сжиматься, прикладывая руки к груди и выражая эмоцию страха на лице.

При анализе результатов по второй методике установлено, что высоким уровнем выраженности страхов обладают 30% детей с задержкой психического развития, т. к. в рисунках наблюдалось преобладание черных цветов и ярко-красных, фиолетовых, коричневых. Была характерна прерывистость и дрожание линий или, наоборот, сильный нажим карандаша, широкий диапазон штриховых линий. Для работ детей с задержкой психического развития со средним уровнем проявления страхов (40%) характерными являлись использование менее ярких цветов. Рисунки содержали более теплые оттенки, были красочными, линии четкими. Они выполняли свой рисунок спокойно, с умеренным нажатием на карандаш, при рисовании общались с другими детьми, сравнивая свои и чужие работы. Анализ рисунков детей с задержкой психического развития с низким уровнем страхов (30%) показал, что в их изображениях отсутствовали пугающие или агрессивные образы животных, сказочных персонажей и т. д.

При анализе результатов третьей методики было определено, что низкий уровень имеют 30% детей, т. к. у них было меньше 5 положительных ответов на каждый из вопросов «Боишься ли ты...?». Средний уровень наблюдался у 40%, т. к. они ответили на 8, 10, 16 и 12 вопросы о страхах положительно. Высокий уровень наблюдался у 30% детей: для их ответов был характерен наименьший числовой показатель страхов, примерно 2–3 раза они ответили утвердительно. Таким образом, в группе детей наблюдалось: у 30% детей с задержкой психического развития – низкий уровень выраженности страхов, 40% – средний уровень и 30% – высокий уровень выраженности страхов. Страх темноты, сказочных персонажей и страх перед животными оставались актуальными и преобладающими для детей с задержкой психического развития видах страхов.

Таким образом, страх сказочных персонажей, темноты и животных остается ведущим среди общего количества страхов у детей с задержкой психического развития.

Основываясь на положении о том, что в детском возрасте страхи наиболее податливы для коррекционного вмешательства и успешно преодолеваются, т. к. они в большинстве ситуаций обусловлены социальными причинами и эмоциями и еще не вплетены в структуру личности, нами были определены следующие направления опытно-экспериментальной работы:

- организация ступенчатой проработки в игровой форме новых, наиболее адекватных приемов реагирования ребенка в ситуациях, в которых он чувствует эмоцию страха и их интериоризацию;
- приобретение способности у детей с задержкой психического развития к произвольной регуляции эмоций на основе выполнения правил и роли, заявленных в игровой ситуации, с участием сказочных персонажей;
- моделирование различных комбинаций социальных отношений на примере организации наглядно-действенных приемов в специально созданных игровых условиях, ориентировка в этих отношениях [7].

Коррекционный процесс осуществляется в процессе принятия психологом установок ребенка, отражения и вербализации свободно выражаемых в игре чувств. Игровой терапевт полностью вовлечен в игру ребенка, он сосредотачивает всё свое внимание на эмоциональных состояниях ребенка и отражает их. Игра как деятельность, свободная от подчинения, принуждения, зависимости и страха ребенка

от мира взрослых, представляет собой безопасное место, где ребенок приобретает опыт свободного беспрепятственного самовыражения, исследования и изучения собственных чувств и переживаний. Коррекционное воздействие осуществляется, по мнению А.И. Захарова и Б.Д. Карвасарского [3, 4], в процессе переноса эмоций страхов и других сопутствующих отрицательно направленных эмоциональных состояний на игровой образ. Мозг ребенка сигнализирует: «Персонажи игры – это не ты. Персонаж может испытывать страх, для тебя это безопасно» [5, с. 66]. В игровой деятельности дети с задержкой психического развития наделяют страшных и пугающих персонажей, животных собственными отрицательными эмоциями и, таким образом, переносят на игрушку или другой предмет свои страхи. Наиболее эффективными в работе со страхами отмечены такие приемы, как: рисование страха и в дальнейшем происходит его символическое уничтожение, уменьшение страха, превращение страха в веселый образ, раскрашивание страха, сочинение сказки [5] или истории про страх, проигрывание истории, разыгрывание трудных ситуаций [3].

В результате проведенного исследования и повторного диагностического обследования было установлено, что количество страхов и интенсивность проявления значительно снизились. Проведенная коррекционная работа на основе игротерапии доказала свою эффективность в работе с детьми с задержкой психического развития.

Литература

1. Вологодина Н.Г. Детские страхи днем и ночью. М.: Феникс, 2014.
2. Возрастная психология: хрестоматия для студентов педагогических направлений подготовки / Костюк Г.С., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В. [и др.]. Тула: Тульс. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2019.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2010.
4. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. СПб.: Питер, 2007.
5. Кулинцова И.Е. Коррекция детских страхов с помощью сказок. СПб.: Речь, 2011.
6. Мастюкова Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / под ред. А.Г. Московкиной. М.: Изд-во «Классике Стиль», 2003.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2002.
8. Панфилова М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей дошкольного возраста с умственной недостаточностью // Школьный психолог. 2014. № 8. С. 10–12.
9. Петрушинский В.В., Розанова Е.Г. Психотехнические игры и упражнения: техники игровой психокоррекции. М.: ВЛАДОС, 2010.
10. Психология детей с задержкой психического развития: изучение, социализация, психокоррекция: хрестомат. / сост. О.В. Защирина. СПб.: Речь, 2003.
11. Словарь / под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6-ти т. / под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005.
12. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 1. М.: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 2000.
13. Щербатых Ю.В. Психология страха: Попул. энцикл. М.: ЭКСМО-Пресс, 2011.

VERONIKA LYUBUSHCHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SPECIFIC FEATURES OF MANIFESTATION AND CORRECTION OF FEARS OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION BY THE MEANS OF PLAYING THERAPY

The article deals with the factors of the manifestation of fear of children with mental retardation. The author reveals a positive role of fear and the possible negative impacts on the personal children's development. There are defined the leading fears of children with mental retardation in the process of the diagnostic research. There are described the possibilities of playing therapy in the correction of the discovered fears.

Key words: *fear, affect, emotion, anxiety, playing therapy, mental retardation, correction.*

УДК 376.37

О.В. МАЖНИКОВА

(miss.mazhnikova2012@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ*

Анализируются направления, необходимые для решения задач коррекционно-логопедической работы. Рассматриваются элементы сказкотерапии, способные наиболее комплексно воздействовать на все стороны речевого развития. Определяется направленность каждого элемента сказкотерапии в системе коррекционно-логопедической работы.

Ключевые слова: сказкотерапия, сказка, логосказка, развитие речи, дошкольники.

В последнее время у детей дошкольного возраста наблюдается устойчивый рост речевых нарушений и усложнение характера речевых патологий. В связи с этим, возникла проблема поиска новых форм и методов в работе по коррекции речевых нарушений. Коррекционно-логопедическая работа включает в себя этапы, направленные на совершенствование всех сторон речи: развитие внимания, памяти и мышления; развитие фонематического слуха и восприятия; совершенствование словарного запаса; развитие грамматического строя речи; развитие связного речевого высказывания; развитие мелкой моторики. Работа по данным направлениям требует терпения и усидчивости от дошкольников и занимает достаточно большое количество времени в зависимости от структуры дефекта. Для успешного и всестороннего устранения речевых нарушений необходимо найти наиболее подходящую форму работы, с помощью которой возможно решить задачи коррекционно-логопедической работы. Самым подходящим направлением для всестороннего развития речи является сказкотерапия.

Сказкотерапия – это метод психологической коррекции, способствующий развитию гармоничной личности и решению индивидуальных проблем. В науке существует концепция сказкотерапии, созданная зарубежными исследователями (У. Баер, Э. Берн, Э. Фромм) [2, 13, 14] и российскими учеными (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, А.А. Осипова, Д. Соколов и др.) [5, 8, 9].

«Сказка позволяет детям в особой метафорической форме обозначать для себя специфические детские теоретические вопросы об устройстве Мира (о Добре и Зле, Жизни и Смерти, о происхождении всего и т. д.) и решать проблему неопределенности (т. е. прогнозировать события, строить собственное поведение на основе создания целостной мифологической картины мира)» [3, с. 41].

В связи с тем, что сказкотерапия является методом психологической коррекции, в логопедической работе возможно использование отдельных элементов сказкотерапии. Одним из элементов сказкотерапии является логосказка.

Логосказка – это «целостный, педагогический процесс, способствующий развитию всех сторон речи, воспитанию нравственных качеств, активации психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения, а также поддерживанию положительной мотивации к выполнению учебных задач)» [10, с. 4].

Логосказка является наиболее универсальным и комплексным методом воздействия, т. к. предусматривает индивидуальную и групповую форму работы.

Логосказка включает в себя использование дидактических игр, способствующих формированию грамматической стороны речи и упражнений, направленных на формирование звукопроизносительной стороны речи.

«Учитывая характер речевых нарушений дошкольников и этапы коррекционной работы, выделяют следующие виды логосказок: артикуляционные сказки – данный вид сказок направлен на развитие

* Работа выполнена под руководством Бондаренко Т.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

дыхания и артикуляционной моторики; фонетические сказки – способствуют уточнению артикуляции заданного звука, автоматизации, а так же дифференциация звуков; лексико-грамматические сказки – направлены на обогащение словарного запаса и закрепление знаний грамматических категорий; сказки, способствующие формированию связной речи» [10, с. 5].

В зависимости от направлений коррекционной работы, на одном занятии возможно использование нескольких видов логосказок. Например, на занятии по автоматизации звука, которое включает в себя проведение артикуляционной и дыхательной гимнастики, а также закрепление звука или группы звуков, дети имеют возможность погрузиться в несколько сказочных историй. Первый этап занятия по автоматизации звуков с использованием логосказок состоит из организационного момента, суть которого заключается в объяснении темы занятия. Второй этап – артикуляционная гимнастика. На данном этапе возможно использование логопедической сказки «Веселый язычок». Третий этап – работа над отдельным звуком. Данный этап включает в себя многократное повторение звука, характеристика звука по артикуляционным и акустическим признакам, развитие просодической стороны речи, закрепление правильной артикуляции при произнесении изучаемого звука. Данные виды работы также возможно осуществить в рамках придуманной сказки, например «Путешествие звука». Четвертый этап – повторение. Для эффективности проводимой коррекционной работы необходимо повторение и закрепление уже изученного материала, поэтому на данном этапе необходима проверка усвоения материала пройденного занятия. Пятый этап – расширение. На данном этапе возможно использование логопедической сказки по автоматизации изучаемого звука. Рассказ сказки необходимо сопровождать показом иллюстраций, игрушек, кукол, соответствующих сюжету сказки. Шестой этап – завершение. Этап включает в себя беседу в вопросно-ответной форме. Поиск ответов на вопросы о пройденном занятии позволят закрепить новые знания.

Следующим элементом сказкотерапии выступает сказка-занятие. Структура данного занятия строится следующим образом. За основу занятия берется одна сказка, которая позволяет соединить все направления того или иного этапа коррекционно-логопедической работы. Сказка-занятие позволяет включить в выбранную сказку комплекс необходимых упражнений для активизации речевой мускулатуры, различные упражнения, направленные на совершенствование дыхательной функции и развитие мелкой моторики, а также игровые приемы, направленные на развитие высших психических функций. Для выполнения такой формы работы необходимо специально оборудованное место, например игровой стол, оснащенный предметами, с помощью которых можно создать декорации, соответствующие изучаемой сказки. Для обыгрывания сюжетов рекомендуется использовать фигурки сказочных персонажей, вырезанных из картона или сделанных из дерева. Подбор сказок осуществляется с учетом возрастной нормы и имеющихся речевых нарушений. Наиболее подходящей формой проведения сказки-занятия является групповая форма, т. к. специфика занятия может предусматривать распределение ролей сказки между детьми.

Сказка-занятие способствует поддержанию интереса и задержке внимания детей на необходимых этапах занятия, например, на этапе автоматизации звуков. Данный этап включает в себя проведение артикуляционной и дыхательной гимнастики. При многократном повторении одних и тех же артикуляционных и дыхательных упражнений у детей пропадает интерес к занятиям. Дети часто отвлекаются, что сказывается на эффективности проведения различных видов гимнастики. Проведение артикуляционных и дыхательных упражнений в рамках сказка-занятие позволяет повысить интерес детей за счет погружения в созданную историю, вместе с героями сказки. Этап автоматизации звуков строится на основе многократного повторения схожего речевого материала. В зависимости от тяжести речевых нарушений устанавливается продолжительность выполнения данных занятий, которые превращаются в изнурительный процесс. Сказка-занятие способствует более эффективному закреплению необходимых звуков за счет применения игровой формы, что позволяет завершить этап автоматизации звуков в более короткие сроки.

На этапе совершенствования словарного запаса использование сказки-занятия позволяет уточнить знания и представления об окружающем мире, необходимые для развития словаря. Возможности обычных занятий по развитию лексического запаса ограничены, т. к. в основе данных занятий лежит простое воспроизведение слов. Данная форма занятия не позволяет осуществить условия для развития словаря. По мнению М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, использование сказки-занятия на этапе совершенствования словарного запаса позволит усвоить материал путем решения мыслительных задач, через опосредованное ознакомление с окружающим миром: изучение картин, чтение, рассматривание игрушек, использование дидактических игр и упражнений, загадывание загадок. В процессе игры необходимо уделять большое внимание названиям предметов и явлений, их свойствам. Рассказывание об этих свойствах способствует развитию умения сравнивать, противопоставлять, обобщать [1].

Сказка-занятие также используется при развитии связной речи. Погружаясь в сказку, дети учатся анализировать, рассуждать, отыскивать причинно-следственные взаимосвязи, делать выводы. Данные компоненты являются условием успешного развития связной речи.

«Перед началом работы в рамках сказка-занятие, необходимо предварительное ознакомление детей с содержанием сказки. Это нужно для получения целостного впечатления от ее текста. Кроме того, при повторной встрече со сказкой дошкольникам легче будет сосредоточиться на образной лексике, характеризующей внешний вид героя, выразительно отобразить в мимике, движении эмоциональное состояние персонажа» [12, с. 10].

Следующим элементом сказкотерапии является сказка-презентация. Использование данной формы работы возможно, например: при подведении итогов по коррекции звукопроизношения. Для проведения занятия в рамках сказка-презентация необходимо разработать цикл занятий по автоматизации звуков, основанных на сюжетах, например народных сказок. Каждый сценарий сказки посвящен автоматизации одного или дифференциации двух звуков. Детям вместе с родителями необходимо выучить свои роли и сыграть героев сказки. На «презентацию» приглашаются родители или дети других групп. Такая работа является эффективным развивающим и коррекционным средством для развития всех сторон речи, а также является формой закрепления изученного материала.

Таким образом, использование элементов сказкотерапии в коррекционно-логопедической работе может способствовать закреплению положительного эффекта во всестороннем развитии речи и личности ребенка. Во время работы над сказкой, могут быть решены задачи по закреплению звуков и введению их в самостоятельную речь, расширению словарного запаса, влиянию на развитие связной монологической речи и развитию просодической стороны речи. Погружение в сказочный мир дает возможность для создания благоприятной эмоциональной сферы дошкольника, поддержания устойчивого внимания и интереса на протяжении всего занятия, сохранения психофизического здоровья детей, формирования положительного эмоционального состояния и снижения вероятного переутомления на логопедических занятиях.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. 3-е изд. М.: Академия, 2000.
2. Баер У. Творческая терапия – Терапия творчеством: теория и практика психотерапии, использующей разнообразные формы творческой активности / пер. с нем. Е. Климовой и В. Комаровой. М.: Класс, 2015.
3. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 39–43.
4. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логосказки. СПб.: Каро, 2005.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: ООО «Речь», 2000.
6. Колодяжная Т.П. Колунова Л.А. Речевое развитие ребёнка в детском саду: новые подходы. Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 2005.
7. Нищева Н.В. Развивающие сказки: Цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-пресс, 2007.
8. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2002.

9. Соколов Д. Сказки и Сказкотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
10. Станина Л.В. Развитие связной речи посредством сказкотерапии у учащихся с ОВЗ // Российский образовательный журнал «Наукоград». [Электронный ресурс]. URL: http://nauka-it.ru/attachments/article/1920/stanina_lv_malyutolkay_fest14.pdf (дата обращения: 02.03.2020).
11. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: М.: Просвещение, 1989.
12. Шорохова О.А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. М.: Сфера, 2008.
13. Berne E. Games People Play: The Psychology of Human Relationships. N.Y.: Grove Press, 1964.
14. Fromm E. The Forgotten language. Introduction to the science of the understanding of dreams, fairy tales, myths. М.: Progress, 1994, М.: AST, 2010.

OLESYA MAZHNIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**USE OF THE ELEMENTS OF FAIRY TALE THERAPY
IN CORRECTION LOGOPEDIC WORK**

*The article deals with the directions that are necessary for the solution of the tasks of the correction logopedic work.
There are considered the elements of the fairy tale therapy that are able to have an effect on all the sides
of the speech development. There is defined the focus of every element of the fairy tale therapy
in the system of the correction logopedic work.*

Key words: *fairy tale therapy, fairy tale, logopedic fairy tale,
speech development, preschool children.*

УДК 376

Н.А. МАКАРОВА

(natali.makarova06@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ*

Обозначается значимость арт-терапии в развитии воображения младших школьников с умственной отсталостью. Уточнены особенности воображения младших школьников с умственной отсталостью, сформирован перечень возможностей арт-терапии в его развитии.

Ключевые слова: воображение, особенности воображения, младшие школьники с умственной отсталостью, арт-терапия, возможности арт-терапии.

Представления об окружающем мире, которые человек воспринимает или ощущает, сохраняются и изменяются в его сознании благодаря процессу воображения. В процессе воображения полученные образы предметов и явлений комбинируются и в результате этого создаются новые представления из ранее известного материала. Воображение играет важную роль в нашей жизни, без его участия не может совершаться ни один психический процесс.

Особенности воображения младших школьников с умственной отсталостью проявляются в недоразвитии всех элементов воображения, наличии трудностей при создании словесных и наглядных образов, отсутствии проявлений творческого начала в разных видах деятельности. Недостаточная сформированность образов представления у младших школьников с умственной отсталостью приводит к затруднениям возможности оперирования ими, что снижает уровень развития творческого воображения. У младших школьников с умственной отсталостью наблюдаются трудности в воспроизведении образов восприятия, поэтому воображение у таких детей отличается недостаточной развитостью: схематизмом, отрывочностью и неполнотой.

Проблемой изучения научных и методологических основ развития воображения занимались такие исследователи, как Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, В.В. Давыдова, В.С. Мухина, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, [1, 4, 11, 12, 15], которыми разработаны различные системы развития воображения, определены его значимость для общего развития ребенка. В.С. Мухина считает, что в младшем школьном возрасте формируются замысел в форме наглядной модели, образ воображаемого предмета, существа, образ действия существа или образ действия с предметом психологии [11]. По мнению Л.С. Выготского, «развитие воображения следует осуществлять внутри содержательных видов деятельности: бытовой, трудовой, творческой, игровой, рисования» [3]. Однако, несмотря на имеющийся исследовательский вклад в изучение данной проблемы нами обнаружено недостаточно работ, направленных на выявление особенностей развития и протекания воображения у младших школьников с умственной отсталостью, что определило актуальность исследования по теме: «Возможности арт-терапии в развитии воображения младших школьников с умственной отсталостью».

С психологической точки зрения воображение рассматривается как «психический процесс, выражающийся в построении образа, средств и конечного результата предметной деятельности субъекта» [1]. По мнению Р.С. Немова, «воображение – психологический процесс, в результате которого у человека возникают образы (представления), не вполне соответствующие тому, что существует в реальном мире и что в данный момент времени воспринимает человек с помощью органов чувств» [12]. Л.С. Выготским же дается такая трактовка данной психической функции: «воображение – это всякая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий» [3]. В нашем исследовании мы руко-

* Работа выполнена под руководством Сафроновой Е.М., доктора педагогических наук, профессора кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

водствуемся такой трактовкой воображения, как «воображение – это психический процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки и преобразовании представлений, собственных переживаний, полученных в предшествующем опыте». Данная трактовка основана на теоретическом анализе работ таких психологов как В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, Н.Б. Челдышова [13, 18].

В психолого-педагогической литературе сущность воображения понимается как познавательный процесс (Б.А. Сосновский) [17]; как психический (А.Я. Дудецкий) или психологический (Р.С. Немов) [12] процесс; как деятельность человека (Л.С. Выготский) [3] или необходимый элемент творческой деятельности человека (А.В. Петровский) [13]; как чуткий музыкальный инструмент (О.М. Дьяченко) [4]; как отлет от прошлого опыта, преобразование и порождение новых образов (С.Л. Рубинштейн) [15].

Воображения как нельзя лучше протекает и развиваются в разнообразных видах творческой деятельности. Воображение же более всего развивается в таких видах деятельности, как рисование, лепка, конструирование, вследствие чего можно сделать вывод о значимости занятий для младших школьников с умственной отсталостью искусством в образовательном процессе. Особым направлением в педагогике, в котором развитие и воспитание личности ребенка осуществляется с помощью искусства является арт-терапия. «Арт-терапия – это совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска» [8]. С.П. Беловолова и Т.Ю. Киселева определяют арт-терапию, «как способ и технологию реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами искусства и художественной деятельности, базирующаяся на способности человека к образному восприятию окружения и упорядочиванию своих связей с ним в любой художественной, символической форме» [7].

Каковы же возможности арт-терапии в развитии воображения младших школьников с умственной отсталостью? На каком основании нами сделано предположение, что развитие воображения возможно средствами арт-терапии? На основе теоретического анализа исследований В.Н. Белкиной, О.В. Волковой, О.В. Калашниковой, Л.Б. Соловей, М.А. Сивковой [1, 2, 5, 16] нами были уточнены возможности арт-терапии в развитии воображения младших школьников с умственной отсталостью: 1. Занятия с применением различных видов арт-терапии способствуют развитию творческих способностей младших школьников с умственной отсталостью, в основе которых находится воображение, развивающееся в процессе изобразительной, игровой деятельности и занятий сказкотерапией. 2. Изотерапия как вид арт-терапии может служить развитию воображения в целом, поскольку занятия лепкой, ручным художественным трудом, включающим создание поделок, картин с использованием пластилина, теста, и аппликацией оказывают воздействие на формирование потребности схватывать и строить целостный образ (Е.Е. Кравцова) [9], стремления к самовыражению и оригинальности в творческой деятельности; на развитие критичности как «приближенности к реальности» (Е.П. Торренс). Недостаток концентрации внимания младших школьников с умственной отсталостью увеличивает длительность художественно-творческого процесса, снижает сосредоточенность на предмете деятельности, что порой ведет к незавершенности процесса художественно-творческой деятельности и отсутствие готового (завершенного) продукта. 3. Занятия сказкотерапией предполагают развитие способностей младших школьников с умственной отсталостью к созданию новых образов в виде сказочных стран, фантастических героев, собственных волшебных историй и другого. Объем кратковременной памяти младших школьников с умственной отсталости ведет к потере сюжетной линии сказки, забыванию сказочных героев. 4. Игровая терапия стимулирует развитие воображения, поскольку в процессе игры младших школьников действует в воображаемой ситуации, оперирует предметами-заместителями, принимает на себя роли взрослых, действует во внутреннем плане, фантазируя и опираясь на накопленные представления об окружающей жизни.

На основе теоретического анализа исследований ученых можно сделать вывод, что поскольку все виды арт-терапии (изотерапия, сказкотерапия, игровая терапия) являются видами творческой деятельности, то они и требуют, и предполагают проявления творческой деятельности, а значит и развитие воображения. Использование данных видов арт-терапии способствуют преобразованию представлений и созданию новых образов воображения на основе имеющихся. Особое внимание при работе с детьми с умственной отсталостью необходимо обращать на развитие его воображения, фантазии. Важно «расковать» детей, высвободить их творческую энергию. Такая реабилитация средствами творчества укрепляет адаптационный механизм и обеспечивает успешное развитие воображения.

Для выявления уровня развития воображения младших школьников с умственной отсталостью, необходимо определить показатели его развития. На основе анализа диагностических методик таких исследователей, как О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова, А.Г. Маклаков, Р.С. Немов, Н.Б. Челдышова [4, 9, 10, 12, 18], нами выявлены показатели развития воображения младших школьников данной категории. К ним относятся: потребность схватывать и строить целостный образ; стремление к самовыражению и оригинальности в творческой деятельности; степень активности образов; яркость и отчетливость воображения; контролируемость; реалистичность образов воображения, критичность как приближенность к реальности; преобразование представлений и создание новых образов на основе имеющихся; создание новых образов, соответствующих описанию объекта.

Стремясь выявить особенности воображения младших школьников с умственной отсталостью, была проведена опытно-экспериментальная работа. Экспериментальная работа по изучению уровня развития воображения младших школьников с умственной отсталостью была проведена на базе ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 3». Изучение уровня развития воображения было проведено с детьми в возрасте 11–12 лет (10 человек). Для диагностики уровня развития воображения младших школьников с умственной отсталостью, были использованы методики: 1) методика «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова) [9]; 2) методика «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) [4]; 3) методика «Придумай рассказ» (Р.С. Немова) [12].

Методика «Где чье место?» имеет свои цели: определить потребность «схватывать» и строить целостный образ в воображении. Полученные результаты методики «Где чье место?» по определению потребности «схватывать» и строить целостный образ в воображении позволяют сделать вывод, что у шестерых детей низкий уровень развития потребности «схватывать» и строить целостный образ в воображении, четыре ребенка показали средний уровень развития данного показателя.

Методика «Придумай рассказ» имеет свои цели: определение уровня развития воображения по признаку эмоциональность образов. Определение уровня развития воображения по признаку эмоциональность образов носит следующий характер: у семи детей – средний уровень развития воображения по признаку эмоциональность образов, у троих детей выявлен низкий уровень развития данного показателя.

Методика «Дорисовывание фигур» имеет свои цели: определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы. Полученные результаты методики «Дорисовывание фигур» по определению уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы позволяют сделать вывод, что у троих детей средний уровень развития воображения, способности создавать оригинальные образы, у семи детей низкий уровень развития данного показателя.

На основе вышеназванных показателей на констатирующем этапе эксперимента у младших школьников с умственной отсталостью доминирующим являлся низкий уровень развития воображения. Далее учащиеся были включены в формирующий эксперимент. Совместно с сотрудниками музея изобразительных искусств им. И.И. Машкова нами разработан комплекс занятий по развитию воображения младших школьников с умственной отсталостью. Занятия проводились в утренние часы. Продолжительность занятия для младших школьников с умственной отсталостью составляла 25–30 минут. Обязательным условием каждого занятия было проведение разминок и физминуток. Формирующий эксперимент длился в течении 4 месяцев и включал 9 занятий. В Музее изобразительных искусств им. И.И. Машкова хранятся экспонаты, подлинные вещевые, изобразительные предметы ушедшей

эпохи и всевозможная информация о них. Музейно-педагогическая работа предполагает пробуждение в детях исследовательской деятельности, развитие у них воображения, творческого мышления, фантазии, привитие навыков самостоятельного приобретения знаний, способствует формированию личности ребёнка, воспитывает идейную убеждённость, патриотизм, трудолюбие, влияет на профориентацию учащихся в процессе сотворчества детей и педагогов.

По итогам формирующего эксперимента был проведён контрольный эксперимент. Данный эксперимент проводился по тем же методикам, что и на этапе констатирующего эксперимента. Целью проведения контрольного эксперимента являлось выявление уровня развитости воображения младших школьников с умственной отсталостью в соответствии с выделенными показателями. Анализ полученных результатов контрольного эксперимента свидетельствует о том, что в результате формирующего эксперимента уровень развития воображения младших школьников с умственной отсталостью.

Таким образом, можно сказать, что в ходе проведения коррекционных занятий с использованием различных видов арт-терапии уровень развития воображения значительно повысился. Это позволяет сделать вывод о том, что арт-терапия является эффективным средством развития воображения младших школьников с умственной отсталостью.

Литература

1. Белкина В.Н., Сивкова М.А. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 95–98.
2. Волкова О.В. Развитие творческих способностей посредством сказкотерапии у детей дошкольного возраста // Сервис в России и за рубежом. 2009. № 3(13). С. 122–129.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Академия, 2009.
5. Калашникова О.В. Изотерапия как средство развития творческих способностей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Universum: Психология и образования. 2018. № 4(46). С. 34–36.
6. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. М.: Речь, 2007.
7. Киселева Т.Ю., Беловолова С.П. Арт-терапия как психолого-педагогическая технология // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. С. 218–225.
8. Копытин А.И. Арт-терапия – новые горизонты. М.: Когито-Центр, 2006.
9. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение: Учебная литература, 1996.
10. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2018.
11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. 4-е изд. М.: Академия, 1999.
12. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007.
13. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психологический словарь. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.
14. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева. М.: Вече: АСТ, 2000. Т. 1.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008.
16. Соловей Л.Б. Факторы, влияющие на развитие воображения детей дошкольного и младшего школьного возраста // Изв. Российс. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 76-2. С. 230–235.
17. Сосновский Б.А. Психология. М.: Высшее образование, 2008.
18. Челдышова Н.Б. Общая психология: курс лекций. М.: Экзамен, 2008.

NATALIYA MAKAROVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

POTENTIAL OF ART-THERAPY IN THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL RETARDATION

The article deals with the significance of art-therapy in the development of imagination of younger school children with intellectual retardation. There are specified the peculiarities of the imagination of younger school children with intellectual retardation. There is formulated the list of the opportunities of art-therapy in its development.

Key words: *imagination, imagination peculiarities, younger school children with intellectual retardation, art therapy, potential of art therapy.*

УДК 376.37

О.С. МАКАРЦЕВА

(olgamakartseva17@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ*

Дается подробный анализ речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи IV уровня, а также рассматривается характеристика нарушений письменной речи у данной группы детей.

Ключевые слова: *логопедия, младшие школьники, общее недоразвитие речи, письменная речь, речевые нарушения.*

Речь является основной формой передачи мысли средствами языка и основным способом коммуникации человека. Именно уровень речи непосредственно влияет на уровень реализации личности, вне речи невозможно успешное овладение ни одним видом психической деятельности. Все, что определяет человека не просто как биологическую единицу, но личность – высшие формы мышления, память, навыки поведения в социуме. Сложность человеческого социума подразумевает различный опыт и навыки, знания, постоянный обмен информацией, обучение, которые тяжело усвоить без речи.

Общеизвестно, что кроме устной речи, существуют иные формы существования языка, к которым относится письменная речь. Она вторична, время ее формирования наступает позже, чем овладение устной речью. Восприятие этой речи основано на получении информации из визуально устойчивой фиксации языковых конструкций, зафиксированных в форме письменного текста. Данная форма фиксации дает определенные новые возможности, такие как сохранение опыта предыдущих поколений без непосредственного личного взаимодействия, создание устойчивых социальных связей, а также уникальная возможность передачи сообщений на большие расстояния и со значительной временной отсрочкой.

Таким образом, очевидно, что письмо становится важнейшим элементом успешной социализации, но, к сожалению, мы уверенно можем наблюдать растущее количество детей, которые не могут в полной мере освоить письмо и чтение, это становится не единичными случаями, но устойчивой тенденцией. Необходимо отметить, что указанная нами проблема является не только педагогической, но ставит под угрозу сам процесс взросления ребенка. Расстройства именно в этой области не только негативно влияют на процесс обучения, но и не позволяют ребенку пройти успешную школьную адаптацию, влияют на создание социальных связей, на формирование личности и характера ребенка, его уровень социализации и общения.

Актуальность нашего исследования можно обосновать необходимостью своевременного выявления нарушений письменной речи у младших школьников, а также эффективной и своевременной профилактики по коррекции этих нарушений и предупреждению школьной дезадаптации в целом.

Цель исследования – охарактеризовать особенности речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи IV уровня и проанализировать проблему профилактики нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи IV уровня.

Высокий процент школьников с нарушениями письменной речи делает проблему предупреждения нарушений письменной речи у детей с общим недоразвитием речи остроактуальной.

Первой IV уровень недоразвития речи осветила в своих работах Т.Б. Филичева. К данной категории детей она относил тех, у кого наблюдались не ярко выраженные явления лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи остаточного характера. Только во время проведения тщательной диагностики со специально подобранными заданиями можно выявить несущественные нарушения всех компонентов языка [6].

* Работа выполнена под руководством Бондаренко Т.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Окружающие считают подобную речь нечеткой из-за стертости выражений, недостатка выразительности, неразборчивой дикции и неактивной артикуляции. Незавершенность формирования звуковой структуры и смешение звуков сообщают о сниженном уровне дифференцированного восприятия фонем. Учитывая указанную выше особенность, мы можем сформировать вывод о все еще развивающемся процессе фонемообразования.

При употреблении речи можем выделить ряд типичных ошибок:

- 1) употребление существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- 2) употребление существительных с суффиксами единичности;
- 3) употребление прилагательных, образованных от существительных с различными значениями соотнесенности;
- 4) употребление прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов;
- 5) употребление притяжательных прилагательных.

Особенностью детей с недоразвитием речи IV уровня является проблема усвоения содержания правил правописания – ребенок воспринимает их формально, а также ему требуется больше времени, что является отклонением от стандартной нормы. Система суждений и умозаключений, помогающая вычленить искомые слова (проверочные и проверяемые) у детей с подобным уровнем недоразвития речи не формируется, как и необходимая взаимосвязанная цепочка определенных действий и стандартных операций по их осуществлению. Ребенок, у которого наблюдаются нарушения письменной речи, также не может осознанно передать содержание орфограммы, выделить общее и сформулировать необходимый вывод. В случае приведения детьми примеров слов на уже изученные орфограммы, ответы неверны, не имеют логического обоснования, присутствует элемент угадывания.

Грамматические признаки орфограмм (например, при проверке безударных гласных в корне взаим родственных слов подбираются слова, сходные по звучанию) детьми воспринимаются, как правило, неверно или же не в полной мере. Усвоение операций и способов проверки слов (например, при определении морфемного состава слова и дальнейшем подборе цепочки родственных слов), также вызывает трудности, но при этом мы должны учитывать фактор индивидуальной способности к обучению.

Таким образом, проблема предупреждения нарушения освоения письменной речи сейчас актуальна как никогда. В первых классах общеобразовательных учреждений находятся дети, которые уже имеют предпосылки тех или иных форм нарушений письменной речи. Среди нарушений у детей с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи», в том числе и IV уровня, часто можно встретить нарушения ориентации в пространстве, звукопроизводительной стороны речи, фонематического анализа и синтеза. Подобные нарушения являются предпосылками дисграфии и сообщают о том, что у этих детей в будущем могут возникнуть трудности на этапе овладения письмом [1, 2, 3].

У многих детей младшего школьного возраста нарушено фонематическое восприятие, что ведет к возникновению дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания. В дальнейшем обучении у данной группы учащихся могут возникать такие ошибки на письме, как замены букв, соотносящихся с артикуляторно-акустически близкими звуками. Следовательно, указанные нарушения фонематической стороны речи сигнализируют о возможности появления в процессе школьного обучения дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов. Почти у всех детей, имеющих те или иные нарушения речи, можно выявить нарушения формирования грамматического строя речи. Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и фонетико-фонематическим недоразвитием речи в будущем могут появиться трудности при усвоении грамматики и орфографии родного языка.

По мнению Л.Г. Парамоновой, существующие предпосылки нарушений письменной речи уже можно назвать патологией, одной из основных заметных характеристик которой является отклонение от нормального хода речевого развития, например, несформированность психических функций по норме для возраста ребенка, уже в этот момент мы можем говорить о предпосылках дисграфии, которая выявится позднее, когда мы придем к возрасту обучения письма [5].

Важной причиной нарушений письменной речи может быть недостаточная осознанность ребенком таких понятий, как пространство и время, он не может выделить исходную точку, а соответственно не может воспроизвести пространственную и временную последовательность, это напрямую затрагивает сферу праксиса и гнозиса. Также большое количество специалистов на основе проведенных исследований выявили у детей с нарушениями чтения и письма недостаточный уровень сформированности произвольной моторики, несформированность слухо-моторных координации и чувства ритма.

Незрелость отдельных психических функций, эмоциональная неустойчивость, тугоподвижность когнитивных процессов являются причинами данных нарушений [4].

Первостепенная задача специалиста в работе с детьми с общим недоразвитием речи всех уровней – комплексная и всесторонняя работа над предупреждением нарушений письменной речи, как можно более раннее устранение уже имеющихся предпосылок.

Литература

1. Горшкова Е.В. Готовность педагогов с общеобразовательных школ обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 5(09). С. 1–5. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1470749570.pdf> (дата обращения: 12.11.2019).
2. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского ун-та. 2014. № 3(7). С. 3.
3. Каштанова С.Н., Константинова Н.В. Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20528> (дата обращения: 05.10.19).
4. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
5. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Лениздат: Союз, 2001.
6. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи // Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 1999. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/4/0409/4_0409-1.shtml (дата обращения: 01.10.2019).

OLGA MAKARTSEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PREVENTION OF DISORDERS OF WRITTEN SPEECH OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE FOURTH LEVEL

The article deals with the detailed analysis of the speech development of younger school children with the general speech underdevelopment of the fourth level. There is considered the characteristics of the disorders of the written speech of the group of children.

Key words: *logopedics, younger school children, general speech underdevelopment, written speech, speech pathology.*

УДК 376

Л.А. МИХАЙЛОВА

(mihaylovaludmila832@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ*

Раскрывается роль мышления в жизни и деятельности людей, а также основные теоретические подходы к описанию сущности данного понятия. Приводятся результаты исследований о специфических особенностях формирования мыслительной деятельности школьников с умственной отсталостью. Показаны направления коррекционной работы на основе конструирования.

Ключевые слова: мышление, недостатки мыслительной деятельности, мыслительные операции, познавательная деятельность, коррекция, конструирование, умственная отсталость.

Мышление, выступая главным инструментом познания окружающего мира, обеспечивает человека возможностью постигать суть явлений, научиться предвидеть результаты определённых действий, осуществлять творческую, целенаправленную деятельность. Появление мышления выступает главным индикатором в развитии познавательных процессов, помогает осмыслить не только внешние свойства предметов, но и внутренние, отражающие порой невидимые отношения между ними.

Раскрытие основных механизмов развития мышления как высшей психической функции отражено в трудах отечественных ученых Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [1, 2, 6, 11]. Согласно С.Л. Рубинштейн, «Отличие мышления от других психических процессов в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственного данного, расширяет границы познания. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно в самом восприятии человеку не даны. Свойства вещей и явлений, связи между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей» [11].

М.В. Гамезо под мышлением понимает следующее: «Мышление – психический процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности. В отличие от непосредственного отражения в ощущениях и восприятии мышление опосредовано системой различных знаков, выработанных человеком. Мышление – процесс познания, который связан с открытием субъективно нового знания, решением задач, с творческим преобразованием действительности. Поэтому в психологии мышление рассматривается и изучается как психический процесс и как процесс решения задач. Мышление считается высшим познавательным процессом. Мышление как психический процесс совершается в умственных (мыслительных) действиях и операциях» [3, с. 102].

А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн доказали, что любой мыслительный процесс выступает актом деятельности по своему внутреннему строению, в большинстве ситуаций оказывается направленным на решение определенной задачи или составлению умозаключения и далее переработка информации осуществляется на основе мыслительных операций [6, 11].

В современной науке наиболее актуальными становятся вопросы, связанные с изучением особенностей мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью.

У обучающихся с данным нарушением отмечаются грубое недоразвитие познавательной деятельности (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозова, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн

* Работа выполнена под руководством Федосеевой Е.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

и др.), которые выражаются, прежде всего, в низком уровне развития мыслительных операций [1, 7, 11]. Как показывают исследования, представленные В.Г. Петровой, И.В. Беляковой, все операции мыслительной деятельности у умственно отсталых школьников сформированы в недостаточной мере и содержат качественно своеобразные черты [10]. Для младших школьников с умственной отсталостью характерным является нарушение активности мыслительных процессов и недостаточная регулирующая функция мышления, причем отмеченные особенности имеют стойкий характер и предопределены результатом органического поражения мозга в процессе онтогенеза [12].

В современных исследованиях понятие «умственная отсталость» рассматривается как необратимое нарушение, однако это не означает, что психика этих людей не поддается коррекционным воздействиям. Многие зарубежные исследователи свидетельствуют о том, что умственно отсталые способны к проявлению потенциальных возможностей психического развития на основе процессов компенсации [5].

В.И. Лубовский, М.С. Певзнер в своих исследованиях убедительно доказывают, что при систематически организованном коррекционном вмешательстве умственно отсталые показывают положительную динамику в развитии, особенно в условиях специальных учреждений. Данное обстоятельство делает первостепенным вопрос о разработке средств коррекции нарушений мыслительной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью [13].

Согласно теоретическим положениям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [1, 6, 11], в процессе деятельности наиболее активно перестраивается и изменяется психика человека. Конструирование как одна из форм продуктивной деятельности основана на синтезе многих компонентов психических процессов.

Анализ результатов теоретических исследований в области коррекции недостатков мыслительной деятельности детей с умственной отсталостью и выделения конструирования как действенного средства коррекции показал недостаток внимания к его коррекционным возможностям в рамках дошкольных образовательных учреждений и требует дальнейшего углубленного изучения.

Для решения поставленной проблемы было организовано исследование на базе ГКОУ «Нижнечирская школа-интернат» с 10 детьми младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Изучение недостатков мыслительной деятельности, требующей проведения коррекционной работы, осуществлялось на основе диагностических методик: методика «Четвертый лишний» (Е.А. Стребелева) [14]; «Изучение уровня овладения логическими операциями на конкретном материале» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева) [16]; «Изучение умения устанавливать причинно-следственные связи в изображенной ситуации» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева) [Там же].

В результате проведенного исследования было установлено, что 60% школьников с умственной отсталостью показали низкий уровень развития мыслительных операций и 40% – средний уровень.

Школьники с низким уровнем затруднялись в самостоятельном выполнении предложенных заданий и в восприятии инструкций психолога. В большинстве случаев школьники отказывались выполнять задание в ситуации первых затруднений. В методике «Четвертый лишний» выбор предмета был случайным, как правило, с ориентацией на его привлекательность и яркость. На вопрос психолога: «Почему ты выбрал этот предмет?» логично ответить не могли, связи с другими предметами в представленном ряду не устанавливали, обобщающее слово к группе предметов подобрать затруднялись. Результаты по методике «Изучение уровня овладения логическими операциями на конкретном материале» показали, что учитывать два и более параметров (форма, размер, цвет), при подборе фигур, провести сравнение и подобрать различающиеся фигурки для школьников не доступно. Обучающиеся выделяли один параметр и на его основе сравнивали фигуры. Реализация методики «Изучение умения устанавливать причинно-следственные связи в изображенной ситуации» показала способность школьников на данном уровне выделять отдельные фрагменты картинок, не связывая их в сюжет.

Обучающиеся, показавшие средний уровень по методике «Четвертый лишний», определяли лишний предмет на карточке с помощью наводящих вопросов, делали элементарные обобщения на основе

близких к их опыту предметов, наиболее часто встречающихся в быту. Наибольшие затруднения вызвали серии картинок, где нужно было среди животных найти и выделить в качестве лишнего предмета игрушечного медведя, а также среди наземного транспорта выделить воздушный. В целом, дети, отнесенные к данному уровню развития, задания выполняли с интересом, продуктивно реагировали на замечания психолога, принимали его помощь.

Результаты по методике «Изучение уровня овладения логическими операциями на конкретном материале» показали, что дети адекватно реагировали на указание ошибок в подборе фигур и после нескольких показов и объяснений смогли подобрать фигуры, различающиеся по всем трем параметрам (форма, размер, цвет). В задании на определение скрытого смысла картинок школьники проявляли интерес, отвечали на наводящие вопросы, на примере такого разбора одной картинки смогли раскрыть скрытый смысл другой.

Результаты проведенного диагностического обследования показали необходимость проведения опытно-экспериментальной работы по коррекции недостатков мыслительной деятельности умственно отсталых школьников. В качестве ведущего средства коррекционного воздействия была выбрана конструктивная деятельность как вид продуктивной деятельности, предполагающий построение предметов на основе предоставленной модели.

Конструирование влияет на способности видеть предмет, помогает понять его свойства в отношении с другими частями общего, его назначение, на основе дифференциации и обобщения одновременно, определить визуально подходящую, именно в конкретно заданных условиях, деталь. Создавая постройки, дети с умственной отсталостью в практической работе, на собственном конкретном на опыте убеждаются, что детали конструкции меняют свои свойства в зависимости от того, в какой части конструкции они находятся: например, в одном месте брусок дает устойчивость, а в другом такой же брусок не сочетается с другими деталями и конструкция ломается. Таким образом, различные сочетания деталей приводят к различной прочности конструкции. Школьник с умственной отсталостью, погружаясь в процесс конструирования в процессе деятельности, наглядно видит, что за каждым конкретным весом и формой деталей скрыты определенно заданные конструктивные признаки.

На первом этапе мы наблюдали за свободной конструктивной деятельностью детей, определяя навыки владения данным видом деятельности. В основном обучающиеся механически переставляли детали, из которых необходимо было собрать конструкцию, замысла не возникало и, соответственно, реализации плана не наблюдалось. В дальнейшем под руководством психолога конструктивная деятельность включалась во все виды уроков со школьниками и во внеурочную деятельность. Во второй половине дня были организованы специальные занятия по программе Т.В. Лусс «Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с нарушением интеллекта» [8]. В соответствии с содержанием представленной программы каждое занятие реализовывалось по два раза, что объясняется низкой обучаемостью детей с умственной отсталостью, частым возникновением охранительного торможения, недостаточной активностью мыслительных процессов. Повторение и закрепление полученных навыков при повторном занятии обеспечивало более прочное их усвоение.

Проектирование и реализация целенаправленно организованных коррекционно-развивающих занятий, способствующих активизации мыслительных процессов у школьников с умственной отсталостью позволило сформировать у них новые условные связи между ведущими компонентами познания: словом, действием и образом, а также научить устанавливать элементарные причинно-следственные связи, выделять предмет из ряда других предметов, ориентируясь на два и более критерия.

Литература

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: ЭБС «Лань», 2003.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Книжный дом «Университет», 1999.
3. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Машурцева Д.А. [и др.] Общая психология. М.: Ось-89, 2007.
4. Детская психология: хрестоматия / Н.Л. Белопольская, К.С. Лебединская, С.Д. Забражная [и др.]. 5-е изд. М.: Когито-Центр, 2019.
5. Исаев Д.Н., Колосова Т.А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков. СПб.: КАРО, 2012.

6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. 5-е изд. М.: Смысл: Academia, 2010.
7. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути / под ред. Е.Д. Хомская. М.: Москов. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2001.
8. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. М.: ВЛАДОС, 2003.
9. Общая психология. Тексты: в 3 т. Т. 3: Субъект познания. Кн. 1 / М. Хоровиц, А.Д. Логвиненко, Р. Грегори [и др.]. 2-е изд. М.: Когито-Центр, 2019.
10. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. [и др.]: Питер, 2009.
12. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. 2-е изд. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016.
13. Специальная психология / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]. 2-е изд. М.: Академия, 2005.
14. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2015.
15. Сухарева Г.Е. Стойкие психические нарушения в отдаленном периоде органических поражений головного мозга. // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. Хрестоматия / под ред. В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. СПб.: Питер, 2001.
16. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М.: Просвещение: Владос, 2015.

LUYDMILA MIKHAYLOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**DESIGNING AS A MEANS OF THE CORRECTION OF THE LACK OF MENTAL
ACTIVITY OF MENTAL DEFECTIVE SCHOOL CHILDREN**

The article deals with the role of thinking in the life and activities of children, the basic theoretical approaches to the description of the essence of the concept. There are given the results of the researches about the specific peculiarities of the development of the mental activity of school children with intellectual retardation. There are demonstrated the directions of the correctional work on the basis of designing.

Key words: *way of thinking, lack of mental activity, operations of the mind, cognitive activity, correction, designing, intellectual retardation.*

УДК 376.44

Т.А. МОЧАЛОВА

(MochalovaTamara@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССА*

Выявляются наиболее распространенные и типичные проблемы фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Анализируется понятие моделирования коррекционно-развивающего процесса. Определяются основные условия реализации модели коррекционно-развивающего процесса.

Ключевые слова: *фонетико-фонематическое недоразвитие речи, модель, моделирование коррекционно-развивающего процесса, дети дошкольного возраста, логопедическая работа.*

Актуальность изучения проблемы преодоления фонетико-фонематического недоразвития речи (ФФНР) у детей дошкольного возраста на основе моделирования коррекционно-развивающего процесса связана с несколькими аспектами образовательной ситуации в современной школе.

В исследованиях Л.А. Боровцовой, О.Н. Двуреченской, Е.В. Жулиной Н.Н. Ивановой указывается на увеличение в последние годы количества детей с проблемами речи, в том числе с фонетико-фонематическим недоразвитием, которое являются наиболее распространенным речевым нарушением у дошкольников [6, 7].

В работах А.А. Гусейнова, И.Ю. Левченко, Л.Р. Лизунова, О.Г. Приходько, Е.И. Редозубова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичиной отмечается переосмысление отношения общества к детям с особыми образовательными потребностями, к внедрению инклюзивного образования [9, 12, 13].

Кроме того, сегодня остро востребована нацеленность на гуманистический и личностно-ориентированный подход в образовательном процессе (Е.В. Бондаревская, Н.Я. Боева, И.В. Волкова и др.) [4, 5].

В связи с вышеперечисленными тенденциями современного образования расширяется спектр коррекционно-развивающих задач в специальной педагогике и специальной психологии (В.Д. Барагунова, Н.В. Черепкова, И.А. Малашихина, Е.А. Эм, И.А. Юрловская и др.) [10, 14], растет потребность в организации учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей среды в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами [10].

Как отмечает Н.А. Оскольская, моделирование коррекционно-развивающего процесса в сфере решения логопедических проблем дошкольников не является на сегодняшний день достаточно проработанным вопросом [11].

Полноценное развитие речи служит критерием готовности дошкольников к поступлению в школу, поэтому своевременное выявление детей с речевым недоразвитием и оказание им помощи способствует их дальнейшему успешному освоению образовательных программ. Осознание ребенком своих проблем в речи и общении провоцирует развитие вторичных нарушений, способствует возникновению стеснительности, нерешительности, замкнутости и других неблагоприятных эмоционально-психических состояний, осложняющих процесс коммуникации. Сегодня считается признанным то, что эффективность коррекционно-развивающего логопедического процесса напрямую связана с личностным благополучием ребенка [1, 3, 7, 15].

У дошкольников нарушения речи разнообразны по самопроявлению. Одни имеют пробел, касающийся исключительно процессов фонемообразования, другие же – произношения. Неотъемлемой ча-

* Работа выполнена под руководством Хвастуновой Е.П., кандидата социологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

стью коррекционно-развивающего процесса по проблемам ФФНР дошкольников связано не только с этапом коррекции, но и с этапом диагностики речевых нарушений – выделением группы детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и дифференцированным подходом к ним, основанным на индивидуально-типологических особенностях, выбором эффективных коррекционно-развивающих методов и моделей.

ФФНР у детей, согласно определению Г.Г. Дмитриенко, это несформированность произносительного механизма речи, обусловленного нарушением процесса восприятия и воспроизведения фонем при различных расстройствах речи. Определить состояние звукопроизношения с данным недоразвитием речи можно посредством искажения произнесения звуков, их отсутствия или замены, а также нестойкое употребление [8].

У дошкольников с ФФНР наблюдаются трудности в усидчивости, слабо сформировано произвольное внимание. Для запоминания учебного материала им требуется преимущественно больше времени и повторов. Детям сложно овладеть абстрактными понятиями и отношениями в связи с тем, что доминирует наглядно-образное мышление. Так же наблюдается недостаточный темп протекания мыслительных процессов и замедленное восприятие, что затрудняет процесс обучения. У таких детей замечается быстрое утомление, частые перемены настроения, сложности в запоминании инструкций педагога.

Организация логопедической работы строится на понимании необходимости планирования и реализации коррекционно-развивающих мероприятий, нацеленных на преодоление нарушений психоречевого развития, содержательное обогащение словаря, стимулирование по использованию в речи правильных образцов, устойчивые результаты коррекции. Совершенствование коррекционно-развивающей деятельности обусловлено формой организации работы с ребенком, ее методами и приемами, адекватными характеру речевого нарушения [1].

Одним из возможных путей преодоления возникающих трудностей может стать использование метода моделирования коррекционно развивающего процесса, включающего в себя модели решения конкретных речевых ситуаций, возникающих в процессе преодоления речевого дефекта.

В работах Г.А. Барановой и А.В. Марковой моделирование трактуется как «продукт сложной познавательной деятельности, включающей мыслительную переработку исходного чувственно воспринимаемого материала и создание модели – обобщенного образа существенных свойств моделируемого объекта» [2, с. 57–58]. В логопедической работе моделирование может применяться как метод обучения на этапе постановки звука и как средство обучения на этапах автоматизации и дифференциации с целью стабильного употребления исправленного звука в новых вариативных речевых ситуациях.

Моделирование способствует созданию благополучного овладения дошкольниками правильными речевыми умениями и навыками, может применяться как практический метод логопедического воздействия (подражательно-исполнительский, конструктивный, творческий) и как наглядный метод логопедического воздействия (наблюдение, прослушивание, показ образца речи). Основу логопедического моделирования составляет модель, представленная в виде реалистических или условных изображений, планов, пиктограмм и схем.

При реализации коррекционно-развивающей работы по преодолению у детей дошкольного возраста ФФНР моделирование эффективнее использовать как профили уклада органов речевого аппарата, модели правильной артикуляции звуков, цветные символы звуков, звуковые и слоговые схемы, картинки-ассоциации для звукоподражания, карточки с позицией заданного звука, геометрические картинки букв, зрительные опоры артикулирования, звуковые дорожки, мнемодорожки автоматизации и дифференциации звуков, и др. Использовать наглядные модели в качестве алгоритма можно при составлении загадок, коротких рассказов, пересказа, диалога, спонтанной речи и т. п. Процесс моделирования в коррекции ФФНР имеет в своем составе ниже перечисленные этапы:

- перевод на знаково-символический язык;
- тренировочная работа с моделью;
- усвоение изучаемого материала [2].

Применение наглядного моделирования в коррекционно-развивающем процессе строится в соответствии с одним из принципов современной дефектологии – принципом обходного пути. У детей с ФФНР процесс формирования правильного звукопроизношения осуществляется в обход нарушенных функций речеслухового и речедвигательного анализаторов с опорой на сохраненные функции зрительного восприятия [2].

Наглядное моделирование – есть звено, которое интегрирует все части языка в единое целое. Моделирование формирует правильную речь ребенка, способствует коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей.

Нельзя не согласиться с Р.Е. Барабановым, что для преодоления проблем ФФНР у детей следует обращать внимание не только на развитие произношения, звукового анализа и синтеза, фонематического восприятия, но и на развитие творческих способностей, познавательного интереса, мотивации к правильной речи [1].

В современной методологической литературе и логопедической практике не существует единой выработанной модели коррекционно-развивающего процесса, связывающей все стороны этой работы.

Поиск комплексного подхода в решении проблемы недоразвития речи дошкольников в практике работы педагогов-логопедов позволяют говорить о необходимости дальнейшего теоретического осмысления и практических исследований в данной области, что позволило бы повысить эффективность логопедической работы в группах детей дошкольного возраста с ФФНР.

Таким образом, моделирование коррекционно-развивающего процесса при решении проблем ФФНР у дошкольников представляется как процесс выстраивания познавательной деятельности на основе чувственного, наглядного материала (звук, слово, текст, практические действия), позволяющий преодолевать речевые и психофизические нарушения детей. Анализ современных исследований позволяет высказать предположение, что создание эффективной модели коррекционно-развивающего процесса преодоления фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста предполагает следующие условия: проведение мониторинга общего и речевого развития дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи; использование наглядных методов, основанных на возрастных и индивидуально-типологических особенностях детей, отвечающих требованиям современных образовательных стандартов; расширение педагогического поиска инновационных моделей, подходов, творческих решений в логопедической работе.

Литература

1. Барабанов Р.Е. Коррекционно-логопедическая работа по развитию ФФНР: моногр. Beau Bassin: Omniscriptum Publishing Group, 2018.
2. Баранова Г.А., Маркова А.В. Подготовка учителя-логопеда в условиях повышения квалификации к применению метода наглядного моделирования в коррекционно-развивающем обучении детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Символ науки. 2016. № 9-2(21). С. 57–59.
3. Безрукова О.А., Каленкова О.Н., Приходько О.Г. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Русская речь, 2016.
4. Боева Н.Я., Волкова И.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 2004. № 6. С. 23.
5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов н/Д.: Булат, 2000.
6. Боровцова Л.А. Организация и содержание логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. Тамбов: Пролетарский светоч, 2007.
7. Двуреченская О.Н., Жулина Е.В. К вопросу о фонематическом недоразвитии речи // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 39(81). С. 101–108.
8. Дмитриенко Г.Г. Устранение недостатков произносительной стороны речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Наука и образование на современном этапе развития: опыт, проблемы и пути их решения: материалы Междунар. (заочной) науч.-практ. конф. (г. Нефтекамск, 1 февр. 2017 г.). Нефтекамск: Мир науки, 2017. С. 398–405.
9. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. [и др.] Инклюзивное образование: Специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство. М.: Национальный книжный центр, 2018.
10. Малашихина И.А., Черепкова Н.В., Эм Е.А. Логопедия. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008.

11. Оскольская Н.А. Преодоление фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного возраста на основе моделирования коррекционно-развивающего процесса: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
12. Редозубова Е.И., Лизунова Л.Р. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей дошкольного возраста с ринолалией // Специальное образование: материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 21–22 апр. 2016 г.). СПб.: Ленинград. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, 2016. С. 113–116.
13. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. М.: ГНОМ и Д, 2000.
14. Юрловская И.А., Барагунова В.Д. Личностно-ориентированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста в условиях детского дома // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2014. № 3(61). С. 76–79.
15. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Методы устранения фонетико-фонематического недоразвития речи. Армавир: АГПА, 2012.

TAMARA MOCHALOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PHONETIC AND PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN AND ITS OVERCOMING ON THE BASIS OF MODELING OF THE CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL PROCESS

The article deals with the most common and typical problems of phonetic and phonemic speech underdevelopment of preschool children. There is analyzed the concept of modeling of the correctional and developmental process. There are defined the main conditions of the implementing of the model of the correctional and developmental process.

Key words: phonetic and phonemic speech underdevelopment, model, modeling of the correctional and developmental process, children of preschool age, logopedic work.

УДК 376

А.К. РЫСАЛИЕВА, Е.П. ХВАСТУНОВА

(*asel.rysalieva@yandex.ru, elena_volga68@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ
ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА СРЕДСТВАМИ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Обосновывается актуальность проблемы социальной адаптации школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Раскрываются особенности применения дистанционных форм обучения в образовательном процессе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: социальная адаптация, нарушение опорно-двигательного аппарата, дистанционные формы обучения, школьники, образовательный процесс.

В современных условиях развития общества проблема социальной адаптации школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата продолжает оставаться актуальной, становясь важной задачей для государства.

В отечественных исследованиях данной проблемы существуют разные мнения авторов в определении понятия «социальная адаптация». В.И. Волович понимает под социальной адаптацией «активное освоение личностью или группой новой для нее социальной среды» [7, с. 31]. Б.Г. Мещеряковой социальная адаптация трактуется как «интеграция личности в сложившуюся систему социальных отношений» [3, с. 38].

Согласно Д.Н. Дубровину, социальной адаптацией можно называть «успешное приспособление индивида к условиям и требованиям социальной среды, наличие адекватного восприятия существующей вокруг действительности, адекватной системы взаимоотношений с окружающими; проявление активности в трудовой и учебной деятельности» [5, с. 66].

Исходя из сущности определений социальной адаптации, приведенных выше, можно заключить, что результатом успешной социальной адаптации является адаптированность школьника в социальной среде. Показателями адаптированности школьников в учебном процессе можно выделить социально-значимую позицию в ученическом коллективе, модель поведения в социуме класса, отношение к себе и одноклассникам, круг социальных контактов и связей со сверстниками [10].

Дистанционное обучение может положительно повлиять на социальную адаптацию школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, помочь им найти свое место в коллективе сверстников в период учебы в школе.

Особенностям организации учебного процесса с помощью средств дистанционного обучения посвящены исследования А.А. Андреева, А.Б. Кулаковой, В.И. Овсянникова, Е.С. Полат, В.И. Солдаткина, Л.М. Сухаревой, А.О. Чефрановой и др. [1, 2, 4, 8, 11].

Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и М.В. Моисеева рассматривают дистанционное обучение как организованный по конкретным учебным дисциплинам и темам, учебный процесс, предусматривающий активный обмен информацией между учителем и учениками, а также между самими учениками средствами ИКТ (персональными компьютерами, аудиовизуальными средствами, средствами телекоммуникации) [6].

В связи с вышесказанным, нами была предпринята попытка изучить, как именно дистанционное обучение может помочь в социальной адаптации школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, которые по состоянию здоровья обучаются удаленно в индивидуальных домашних условиях. С этой целью было проведено исследование на базе ГКОУ «Волгоградский центр образования детей-

инвалидов», в котором приняли участие 7 обучающихся 8–13 лет, имеющие инвалидность, обусловленную различными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Дистанционную форму обучения мы использовали в качестве индивидуального психолого-педагогического маршрута сопровождения обучающихся с инвалидностью и их родителей в процессе социальной и учебной адаптации в образовательном пространстве класса и школы.

Результаты проведенного исследования показали, что форма дистанционного обучения является эффективным средством образования и социальной адаптации школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Учителю, применяющему в работе форму дистанционного обучения, необходимо решить две важнейшие задачи: научить школьников работать на компьютере и применять дистанционные образовательные технологии для успешного усвоения учебного материала.

В учебной деятельности применение дистанционной формы обучения может осуществляться в форме индивидуального тренажера, репетитора, выполняющего определенные функции учителя и в форме устройства, моделирующего определенную социальную среду и участия в ней всего школьного сообщества и окружающих. Благодаря дистанционному обучению становится возможным соблюдение охранительного режима на уроке, выполнение санитарно-гигиенических требований при работе за компьютером, сокращение учебного времени на усвоение программного материала, повторное возвращение к плохо усвоенным темам.

Компьютерные технологии, используемые при дистанционной форме обучения, активизируют непроизвольное внимание, повышают мотивацию к учению, расширяют возможности работы с дидактическим материалом, способствуют достижению поставленных целей урока [9].

В ходе исследования мы выявили, что школьники с нарушением опорно-двигательного аппарата, которые по медицинским показаниям обучаются удаленно в дистанционной форме, не испытывают чувство изолированности и психологический дискомфорт, а являются успешными в учебе, коммуникабельными, активными участниками учебного процесса и внеурочных мероприятий, социально адаптированными в коллективе сверстников и школьной среде. Также нами было проведено анкетирование среди родителей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 80% из которых отметили положительную динамику в освоении их детьми учебных предметов и участия в школьной жизни.

Таким образом, можно заключить, что дистанционное обучение является эффективным и в значительной степени способствует социальной адаптации в образовательном процессе школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Литература

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. М.: РАО, 1999.
2. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // CLOUD OF SCIENCE. 2013. № 1. С. 14–20.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009.
4. Дистанционное образование в России. Постановка проблемы и опыт организации / сост. В.И. Овсянников. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001.
5. Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения // Мир психологии. 2007. № 4(52). С. 64–75.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2004.
7. Социологический справочник / под ред. В.И. Воловича. К.: Политиздат Украины, 1990.
8. Сухарева Л.М., Кулакова А.Б. Дистанционное образование: теоретико-методологический аспект // Социальное пространство. 2016. № 1(3). С. 6.
9. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(135). С. 42–48.
10. Хвастунова Е.П., Алпатова Н.С., Варфоломеева Т.В. Социологическое исследование проблемы аддиктивного поведения среди учащихся школы-интерната VIII вида // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 604. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13703> (дата обращения: 30.03.2020).
11. Чефранова А.О. Теоретические аспекты дистанционного обучения // Наука и школа. 2006. № 2. С. 47–51.

ASEL RYSALIEVA, ELENA KHVASTUNOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**SOCIAL ADAPTATION OF SCHOOLCHILDREN WITH VIOLATIONS
OF MUSCULOSKELETAL SYSTEM BY THE MEANS
OF DISTANCE TEACHING IN THE CONDITIONS
OF COMPREHENSIVE SCHOOL**

The article substantiates the urgency of the problem of social adaptation of schoolchildren with the disorders of the musculoskeletal system. There are revealed the features of the use of the distance forms of teaching in the educational process of a comprehensive school.

Key words: *social adaptation, violation of the musculoskeletal system, distance forms of teaching, schoolchildren, educational process.*

УДК 376

Н.И. САЕНКО

(Natalka.Saenko@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
СРЕДСТВАМИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЙ
БЕБИ-ГРУППЫ***

Рассматривается понятие «социальная адаптация», её значение для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья; особенности организации детско-родительских беби-групп для социальной адаптации детей раннего возраста.

Ключевые слова: социальная адаптация, дети раннего возраста, дети с ограниченными возможностями здоровья, ранняя помощь, беби-группы.

Изучение социальной адаптации детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья предполагает теоретическое уточнение сущности понятия «социальная адаптация». Изучение сущности этого термина осуществляли в своих исследованиях психологи, педагоги, социологи и специалисты других областей научного знания.

По мнению Е.Б. Евладовой, Л.Г. Логиновой, Н.Н. Михайловой социальная адаптация – это процесс совместной работы личности и социальной среды, в ходе которого координируются требования и ожидания его участников [2]. В.Б. Успенский и А.П. Чернявская считают, что социальная адаптация является итогом адаптации человека к условиям и требованиям социальной среды [5].

В последние годы проблема социальной адаптации становится наиболее актуальной для детей дошкольного возраста, а именно раннего дошкольного возраста. Это связано с тем, что первые годы жизни малыша – это период интенсивного развития психофизических особенностей ребёнка и организма в целом. С момента рождения до трех лет закладывается основа для физического, психического и нравственного здоровья. Именно в этот период происходит становление интеллектуальной базы, активно развиваются мозг и межнейронные связи, происходит формирование личности и характера ребенка [6]. Дети с ограниченными возможностями здоровья осваивают те же стадии развития, что и нормально развивающиеся дети, но с немаловажной протяженностью во времени. Проявление отклонений в психофизическом развитии у детей раннего возраста определяет специфику их социальной адаптации.

На основании Распоряжения Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р в регионах реализуется создание служб ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, в соответствие с которой одной из форм работы по социальной адаптации детей раннего возраста являются беби-группы [4].

Беби-группа – это одна из форм работы пилотного проекта Волгоградской области, который реализуется на базе Государственного бюджетного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, «Волгоградский областной центр психолого-медико-социального сопровождения» (ГБУ ППМС-центр). С 01.09.2019 г. в беби-группы (в соответствии с возрастом детей) зачислены 8 детей с различными нарушениями развития, для которых проводятся коррекционно-развивающие индивидуальные и групповые занятия с учетом структуры дефекта, психофизических, возрастных и личностных особенностей каждого ребенка.

* Работа выполнена под руководством Хвастуновой Е.П., кандидата социологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Г.Л. Бардиер считает, что согласованная работа педагога (т. е. ведущего специалиста: дефектолога, психолога или логопеда) и родителя наиболее точно отображается формулой: «Мы вместе помогаем детям». Есть два различных знания о ребенке. Одно – научное, теоретическое, которым располагает ведущий педагог, другое – личностное, эмоциональное знание родителей. Если педагог и родитель делятся друг с другом тем, что они знают, вместе они смогут решить проблемы ребенка и создать оптимальные условия для его развития [1].

Организация работы в «Беби-группах» проводится поэтапно. На первом этапе основной формой взаимодействия является первая встреча специалиста с семьей, в ходе которой педагог анализирует и обсуждает проблему в конкретной семье.

На втором этапе проводятся групповые встречи в форме тематических родительских собраний. Темы выбираются в соответствии с результатами опроса, когда родители сами определяют темы, которые их интересуют больше всего, или выбирают из тем, которые психолог считает необходимым донести до родителей.

Третий этап работы – организация непосредственной совместной деятельности родителя(ей) с ребенком. Цель этого этапа – научить родителей взаимодействовать со своим ребенком на основе их поддержки.

Основными задачами деятельности беби-группы являются [3]:

- способствование позитивному развитию взаимоотношений родителя и ребенка;
- поддержание развития ребенка в каждом возрастном периоде;
- повышение психолого-педагогической культуры родителей;
- приобретение первого социального опыта;
- способствование развитию познавательной, эмоционально-волевой, личностной сферы ребенка,

улучшению функционирования ребенка в ежедневных жизненных ситуациях.

Одной из организационных особенностей беби-группы является то, что родители не только посещают занятия, но и принимают в них активное участие, в связи с острой потребностью освоения новых приемов взаимодействия с ребенком раннего возраста с нарушением развития. Взаимодействие малыша с родителями и (или) их замещающих лиц, характерные именно для данной семьи черты общения, способы организации деятельности родителей и их ребёнка показывают, что необходимыми компонентами ранней социальной адаптации ребенка является зона ближайшего развития ребёнка. Коррекция проводится только в том случае, если осуществляются изменения актуальных отношений ребенка, что требует от взрослых, как активных «строителей» этих отношений, целенаправленных и осознанных усилий. Таким образом, ведущие педагоги осуществляют профессиональную помощь родителям, в процессе которой обучают правильно понимать и оценивать возможности своего ребенка, как правильно заниматься, играть, общаться, проводить свободное время в семье.

Занятия носят системный характер, проводятся в очной и дистанционной форме диагностики раннего развития ребенка, динамических наблюдений, мастер-классов, тренингов с родителями, занятий с детьми, занятий с детьми и родителями, консультаций с педагогом-психологом, учителем-логопедом, врачом-педиатром, врачом-неврологом и другими специалистами.

Посещение детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья беби-группы свидетельствует о положительных результатах социальной адаптации детей данной категории. Если дети в начале вхождения в группу боялись контактировать с педагогом, со своими сверстниками, не знали норм общения, поведения в коллективе, то спустя полгода малыши научились соблюдать правила поведения, существующие в обществе, приспособились к условиям пребывания, в процессе которых формируется самосознание и ролевое поведение, сформировали способность самоконтроля, самообслуживания, адекватных связей с окружающими.

Таким образом, можно заключить, что беби-группы являются успешным средством социальной адаптации для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Бардиер Г.Л. Почему Психолог похож на Кота?: Тонкости психологической помощи детям. 2-е изд. М.: Генезис, 2002.
2. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. М.: Владос, 2002.
3. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов (утв. Минтрудом России 25.12.2018). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_314740/ (дата обращения: 27.12.19).
4. Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204218/ (дата обращения: 27.12.19).
5. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность. М.: ВЛАДОС-Пресс, 2004.
6. Хвастунова Е.П. Обучение детей с умственной отсталостью как субинститут социального института образования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. [Электронный ресурс]. URL: www.science-education.ru/116-12560 (дата обращения: 17.02.2020).

NATALIA SAENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN OF EARLY AGE WITH DISABILITIES BY THE MEANS OF PARENT-CHILD BABY GROUPS

The article deals with the concept of “social adaptation”, its significance for children of early age with disabilities; the specific features of the organization of parent-child baby groups for social adaptation of early aged children.

Key words: social adaptation, children of early age, children with disabilities, early assistance, baby groups.

УДК 376

Н.И. СКУЙБЕДА

(zarya.zoryushka@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ
СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ***

Отражены результаты исследования мотивации учения у младших школьников с задержкой психического развития. Представлены доминирующие виды мотивов, а также их характеристика. Раскрыты и теоретически обоснованы факторы и причины негативного отношения к школе у данной категории обучающихся, приводятся данные современных ученых. Совместная деятельность рассматривается как ведущее условие становления учебной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: мотивация, иерархия мотивов, дезадаптация, задержка психического развития, совместная деятельность, внутренняя позиция школьника.

Мотивация учения, выступая одной из сторон организации адаптации к обучению и формирования внутренней позиции школьника, является индикатором успешности ребенка в учебной деятельности. По мнению Т.А. Нежновой, «внутренняя позиция – это тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность школьника на эмоционально-положительное отношение к школе, учебную деятельность, определяет стремление соответствовать образу успешного ученика» [9, с. 143]. В случаях, когда обучающийся испытывает на себе ситуации неуспеха в постоянном режиме, возникает негативное эмоциональное отношение к школе, что впоследствии приводит к появлению признаков дезадаптации и стойкой хронической неуспеваемости, отражается на взаимоотношениях с учителем и сверстниками [3].

По мнению Л.И. Божович, Т.А. Нежновой, Н.В. Нижегородовой, В.Д. Шадрикова [2, 9, 10], школьная неуспеваемость напрямую зависит от уровня готовности ребенка к школе как комплексного явления, включающего в том числе способность действовать целенаправленно, отдавать предпочтение учебным видам деятельности (игровые, дошкольные занятия должны уйти второй план), произвольно управлять высшими психическими функциями, проявлять умственное напряжение и волевые качества в процессе решения учебных задач. Снижение учебной мотивации может носить стойкий или ситуативный характер, например, в случае больших перегрузок, истощения, общей интеллектуальной пассивности и неспособности к умственным нагрузкам.

Представленная симптоматика наиболее остро проявляется у детей с задержкой психического развития. Исследователи Л.Н. Блинова, О.В. Лебедева, У.В. Ульяновская отмечают, что для современных школьников характерным является неспособность к длительному умственному сосредоточению над содержанием учебных задач; доминированием игровых мотивов и, как следствие, недостаточным проявлением учебных интересов, изменением темпа деятельности, затруднении при выборе его оптимального показателя. У школьников может проявляться гипертормозимость или, наоборот, явления снижения по типу астенических реакций и нарушений в переключении внимания [1, 12].

Характерными чертами для первоклассников с задержкой психического развития выступают значительное отставание в развитии эмоционально-волевой сферы, проявляющееся в импульсивном поведении, невозможности длительное время сосредотачивать свое внимание на одной задаче, нарушение в саморегуляции. Эмоции детей в основном носят отрицательную окраску и связаны с непониманием смысла нахождения в школе, отсутствием познавательных интересов. Учебная деятельность со всем ее содержанием абсолютно не понятна, задания и требования учителя сложны, правила и установки ребенком не принимаются, т. к. все его предыдущее психическое развитие не подготовило базу

* Работа выполнена под руководством Федосеевой Е.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

вых новообразований, в соответствии с которыми он бы стал их воспринимать и соблюдать. Младшие школьники с задержкой психического развития зачастую демонстрируют признаки высокой учебной тревожности, реакций стрессового характера, что приводит к снижению успешности в обучении и его продуктивности.

По мнению Н.Л. Белопольской, Л.В. Кузнецовой, О.В. Лебедевой, У.В. Ульенковой, возникновение трудностей в обучении у первоклассников с задержкой психического развития детерминировано их мотивационной незрелостью и проявляется в доминировании игрового мотива над интересом к учебной ситуации [4, 6, 12]. В результате мотивационной незрелости представления о школе отрывочны, фрагментарны, познавательные мотивы вовремя не формируются, а игровые, в свою очередь, продолжают занимать ведущее положение. Ребенок с задержкой психического развития, в период подготовки к школьному обучению, находится в кругу интересов детей дошкольного возраста и у него остаются дошкольные мотивы деятельности, связанные с ведущей в том возрасте деятельностью – игрой. Успешно решаются задачи, которые напрямую отражают дошкольные интересы и удовлетворяют потребность в игре. Обучающиеся с задержкой психического развития, приходя учиться в школу, выстраивают свое поведение в соответствии с эмоцией удовольствия [5].

Наряду с этим, проявляются мотивы избегания неуспеха или наказания, которые становятся значимыми для младшего школьника с задержкой психического развития и являются признаком нарастающей учебной тревожности, а также создают общий неблагоприятный эмоциональный фон учебной деятельности.

Однако, в научных исследованиях представлены данные практических исследований, согласно которым у отдельной группы первоклассников, несмотря на сохранность дошкольных интересов, проявляется мотивация познавательная. В предшкольный период игровой мотив наблюдается только у 34% детей. Большая часть детей отдадут предпочтение учебной деятельности – 50%, и 13% проявляют интерес к практической деятельности. Таким образом, отметим неоднородность проявления мотивации накануне прихода детей в школу [6]. Приведенные количественные значения позволяют выдвинуть предположение, что у первоклассников с задержкой психического развития учебная мотивация в ее оптимальном варианте представлена в период перехода к обучению. Однако, если посмотреть на обучение детей в будущем, можно отметить, что учебная познавательная мотивация не находит своего продолжения, а те потенциальные ресурсы, которые были зафиксированы, в полной мере не раскрываются в процессе обучения в школе. Вследствие этого, школьники с задержкой психического развития при первых столкновениях с учебными трудностями «пасуют», что еще в большей степени усугубляется отрицательными оценками со стороны окружающих [7].

Интерес к данной проблеме со стороны ученых, специалистов, объективные потребности практики в поиске путей и технологий формирования положительной учебной мотивации в условиях совместной деятельности, обуславливают актуальность и значимость выбранной темы исследования: «Формирование мотивации учения у детей с задержкой психического развития в условиях совместной деятельности».

Исследование осуществлялось с 10 детьми младшего школьного возраста на базе МОУ «Средняя школа № 99 имени дважды Героя Советского Союза А.Г. Кравченко Тракторозаводского района Волгограда» на основе следующих диагностических методик: «Внутренняя позиция школьника» (Т.А. Нежнова) [9]; «Определение мотивов учения» (Д.Б. Эльконин) [13]; «Определение характера и направленности мотивов» (М.В. Матюхина) [8]. Представим полученные результаты по каждой методике.

«Внутренняя позиция школьника»: анализ результатов показал, что обучающиеся с задержкой психического развития чаще всего (60%) относятся к школе положительно; общий эмоциональный фон благоприятный, дети не испытывают стрессовых или тревожных состояний. Однако, тревогу специалистов в данном случае должно вызывать то обстоятельство, что школьники ориентируются преимущественно на внешнюю атрибутику, а не на само содержание учебной деятельности. Наиболее часто высказывания школьников, которые показали средний уровень, касались следующих обстоя-

тельств: возможности получить новый школьный рюкзак или найти друзей среди будущих одноклассников, им нравится ощущать себя в новом статусе ученика. Мотивы к учебной деятельности у детей на среднем уровне проявляются в меньшей степени и содержательные аспекты учебного процесса остаются в стороне.

У младших школьников с низким уровнем (40%) наблюдалось преобладание дошкольных интересов, стремление к осуществлению игровых видов деятельности. Отвечая на вопросы, фиксировалось отсутствие стойкого желания соблюдать учебные требования и выполнять задания учителя. Ответы на 4 и 5 вопросы касались дошкольного образа жизни (Я хочу играть, не хочу уроки), чаще всего выбор обучающихся приходился на дошкольные виды деятельности и не на основные уроки.

Результаты по методике «Определение мотивов учения» показали, что 30% детей выбрали карточку с игровым мотивом (карточка № 3), 40% школьников показали на карточку с позиционным мотивом (карточка № 4), и 30% обучающихся выбрали первую карточку, которая отражает внешний мотив. Учитывая мнение Л.И. Божович о том, что наиболее благоприятными для осуществления успешной учебной деятельности выступают учебные социальные мотивы [2], результаты исследования свидетельствуют о несформированной школьной мотивации. Младшие школьники посещают школу с мотивами, связанными с возможностью занять новое положение в отношениях с окружающими, либо из необходимости подчиняться требованиям взрослых, либо, в самом неблагоприятном варианте, школа не интересовала совсем, доминировали дошкольные игровые мотивы.

Последняя методика «Определение характера и направленности мотивов» состояла в выборе карточек из двух наборов: 1 набор: здание школы; дети, играющие около нее или идущие в школу; учебные принадлежности, которые необходимы ученику; 2 набор: картинки, изображающие игру во дворе, машины, велосипеды, куклы, игры детей, труд детей и др.

Проведение методики осуществлялось в три серии:

первая серия: из разложенных в произвольном порядке картинок обоих разделов ребенку предлагается выбрать ту, которая им больше нравится, и объяснить почему;

вторая серия: из того же набора картинок ребенку предлагается выбрать несколько понравившихся и составить по ним рассказ;

третья серия: из того же набора картинок ребенок должен выбрать картинки с изображением таких ситуаций, в которых он очень хотел бы участвовать и объяснить почему.

Результаты по методике показали, 60% детей выбрали карточки из второго набора картинок, которые отражают занятия, не связанные с ситуацией школьной жизни. Причем этот выбор не менялся в зависимости от серии диагностической методики. 40% обучающихся в первой серии выбрали картинки из второго набора, но в третьей и четвертой серии предпочтение отдали первому набору картинок. Выбор школьников отражает желаемые для детей виды деятельности, в которых он очень хотел бы участвовать.

Анализ психолого-педагогических подходов позволил выделить в качестве ведущего условия, которое способствуют эффективному формированию положительного отношения к учению, – совместную деятельность. Возможности совместной деятельности проявляются через актуализацию таких ее компонентов, как обеспечение согласованности действий и получение удовлетворения от процесса взаимодействия, освоение разных форм учебного сотрудничества и содержательного общения его участников между собой; формулирование и постановка совместных целей деятельности, что проявляется в творческом преобразовании обучающимися задаваемых взрослыми правил поведения и действий; овладение способностью к координации способов выполнения учебных действий.

Формирование мотивации учения в условиях совместного взаимодействия со учителем и сверстниками обеспечивается системой психолого-педагогических условий: активным включением каждого обучающегося в общую работу на уроках и создание комфортного психологического климата с участниками образовательных отношений; возможность работать в подгруппе, в которой в случае затруднения окажут помощь одноклассники, таким образом обеспечивается эмоциональная и содержательная поддержка, способствующая включению в общую работу класса и наблюдается снижение

тревожности; взаимодополнение двух видов деятельности: игровой и учебной деятельности, при ведущей роли второй, первая не утрачивает своего развивающего значения. Интеграция осуществляется путем применения приемов, направленных на создание новых форм поведения на основе видоизменения прошлого негативного опыта школьника и формирования новых моделей действий при непосредственно воспринимаемым им содержания совместной деятельности [12].

Таким образом, полученные результаты исследования показали, что у детей с задержкой психического развития в школьном возрасте не сформированность мотивационной сферы проявляется в следующем: ученики продолжают находиться в кругу дошкольных видов деятельности, в их школьной жизни продолжают доминировать игровые мотивы. У обучающихся с поступлением в школу не формируются школьные интересы, не возникает чувства ответственности по отношению к учебным ситуациям, им сложно регулировать собственное поведение в соответствии со школьными требованиями. Совместная деятельность в данном аспекте обладает огромными потенциальными возможностями для решения поставленной в исследовании проблемы.

Литература

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2016.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 2002. С. 41–42.
3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2015. С. 400–419.
4. Детская патопсихология: хрестоматия / сост: Н.Л. Белопольская, К.С. Лебединская, С.Д. Забрамная [и др.]. 5-е изд. М.: Когито-Центр, 2019.
5. Капитанец Е.Г., Чимизгина Н.А. Особенности мотивации учения первоклассников с задержкой психического развития // Науч.-методич. электрон. журнал «Концепт». 2016. Т. 44. С. 15–21. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56970.htm> (дата обращения: 10.02.2020).
6. Кузнецова Е.А. Способы формирования положительной мотивации в учебной деятельности // Открытый урок. Первое сентября. [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/419921/> (дата обращения: 10.02.2020).
7. Макеева Е.А. Особенности мотивации учения младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2004.
8. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
9. Нежнова Т.А. Внутренняя позиция школьника: понятие и проблема // Журнал практического психолога. 2008. № 5. С. 143–156.
10. Нижегородова Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: ВЛАДОС, 2016.
11. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева [и др.]. М.: Академия, 2002.
12. Ульяновская У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М.: Академия, 2002.
13. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974.

NATALIA SKUYBEDA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF LEARNING MOTIVATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE CONTEXT OF JOINT ACTIVITY

The article deals with the reflection of the research results of the learning motivation of younger school children with mental retardation. There are presented the dominating kinds of motives and their characteristics. There are revealed and theoretically substantiated the factors and the causes of the negative attitude towards school of the group of students. The author demonstrates the data of the modern scientists. The joint activity is considered as a leading condition of the establishment of the learning motivation of younger school children with mental retardation.

Key words: *motivation, motivational hierarchy, disadaptation, mental retardation, joint activity, inner position of school children.*

УДК 376.37

Т.А. СУГРОБОВА

(Sugrobova.tata@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРЕДПОСЫЛКИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ*

Рассматривается процесс чтения. Выделяются предпосылки овладения навыком чтения. Анализируются особенности формирования навыка чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Рассматриваются направления логопедической работы при подготовке детей к овладению навыком чтения.

Ключевые слова: предпосылки чтения, дошкольники, общее недоразвитие речи, процесс чтения, формирование готовности к чтению.

Вопрос готовности дошкольника к овладению навыком чтения относится к проблеме общей готовности ребёнка к обучению в школе. Ученик с нормальным развитием способен овладеть чтением как вторичным речевым навыком, ведь перед этим у него уже сложилась устная речь и словесное мышление. Хорошо развитая устная речь послужит опорой для него при овладении навыком чтения.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) не имеют такую опору, их речевые умения недостаточно развиты. Даже само приобретение этих речевых навыков для детей с ОНР сопровождается трудностями. Таким образом, необходимо знать, какие существуют предпосылки к овладению навыком чтения у таких дошкольников.

Актуальность исследования заключается в том, что, логопедическая работа по подготовке детей с общим недоразвитием речи к овладению навыком чтения, начатая в дошкольный период способствует предотвращению многих причин школьной неуспеваемости и снижает вероятность возникновения дислексии.

Задачи данного исследования:

- 1) рассмотреть процесс чтения;
- 2) выделить предпосылки овладения навыком чтения;
- 3) выявить особенности формирования навыка чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи;
- 4) рассмотреть направления логопедической работы при подготовке детей с общим недоразвитием речи к овладению навыком чтения.

5. Чтение – это сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, а также речеслуховой анализаторы [6, с. 445].

Первым делом в процесс чтения включается зрительное восприятие, различение и узнавание букв. Далее буквы соотносятся с соответствующими звуками и воспроизводится звукопроизносительный образ слова, осуществляется прочитывание. Наконец, звуковая форма слова соотносится с его значением – происходит понимание читаемого [Там же].

Проанализировав труды таких авторов, как А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова [2, 4, 5, 8], можно выделить следующие предпосылки овладения навыком чтения:

Во-первых, хорошо развитая устная речь, ребёнок к старшему дошкольному возрасту владеет всеми сторонами родной речи (фонетической, лексико-грамматической, а также навыками связной речи) [5, с. 2]. У ребёнка отсутствуют нарушения звукопроизношения. Он правильно оформляет свою речь, не избегает сложных фраз, не ограничивается короткими предложениями. Дошкольник может опереться на точные языковые обобщения, на четкие представления о закономерностях изменения слов и их сочетаемости в предложении [3, с. 108]. У него богатый словарный запас.

Во-вторых, сформированное фонематическое восприятие. Ребёнок способен по дифференциальным признакам различать на слух звуки как чужой речи, так и собственной. К старшему дошкольному

* Работа выполнена под руководством Бондаренко Т.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

возрасту ребёнок способен к выделению ошибок произношения в чужой речи, а также может на слух контролировать свою собственную речь.

Те звуки, которые точно воспринимаются и правильно произносятся, могут легко соотноситься с буквой. В том случае, если ребёнок плохо различает звуки на слух, происходят искажения или замены звуков, тогда обобщенное представление о данных звуках имеет нечеткий характер, и ребёнку сложно дается восприятие букв. В данном случае буквы не усваиваются из-за недостаточно развитого фонематического восприятия.

Третьей значимой предпосылкой овладения навыком чтения является сформированный фонематический анализ и синтез звучащей речи. Ребёнок способен выделять звуки в потоке речи и хорошо ориентируется в фонематической стороне языка. Чтобы усвоить слитное чтение дети должны соотносить букву только с определенным звуком, отличив его от других. Кроме этого, они должны иметь представление об обобщенном его звучании.

Сливать звуки в слоги – это произносить их так, как они звучат в устной речи. Когда дошкольник не владеет четкими представлениями о звуко-буквенном составе слова, тогда обобщенные звуко-слоговые образы формируются с трудом [3, с. 108].

Четвертая предпосылка овладения навыком чтения – это сформированные символические и сукцессивные способности, благодаря которым образовывается связь «звук – буква» и сохраняется заданная последовательность графических символов при чтении.

Дети на высоком уровне воспроизводят последовательности движений, звуковые и графические ритмы, не допускают ошибок при воспроизведении последовательности изображений, воспроизводят временную последовательность вербальных стимулов (слова, цифры), способны к автоматизации речевых рядов (времена года, дни недели, месяцы) [2, с. 71].

Пятой предпосылкой являются достаточно развитые пространственные представления, а также зрительный анализ, синтез и мнестис. Дошкольник хорошо различает предметы и геометрические фигуры по их форме (круглый, овальный, квадратный, треугольный, прямоугольный, и т. п.). Различает фигуры по величине (большой, маленький, средний) и владеет такими понятиями, как «больше – меньше», «высокий – низкий», «длинный – короткий», «широкий – узкий», «толстый – тонкий». Определяет расположение предметов и фигур в пространстве по отношению друг к другу, т. е. понимает пространственные отношения между ними: «вверху – внизу», «высоко – низко», «выше – ниже», «слева – справа» [7, с. 103].

Важна также и мотивация, формируемая при общении ребёнка со взрослым. В формировании мотивации большое значение имеет чтение детям интересных книг. Благодаря этому возникает интерес к чтению и появляется мотивация к овладению навыком самостоятельного чтения.

Овладение этими предпосылками к чтению становится возможным при наличии у ребенка устойчивого внимания, памяти, мыслительных способностей.

Согласно определению ОНР, которое в своей работе приводят Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина, у дошкольников с общим недоразвитием речи страдают все стороны устной речи (недоразвиты фонематические процессы, нарушено звукопроизношение, бедный словарный запас, нарушение лексико-грамматическая сторона речи, недостаточно развита связная речь) [9, с. 14], это вызывает трудности при овладении навыком чтения.

Кроме этого, причина трудностей овладения чтением у детей с общим недоразвитием речи может заключаться в недостаточной сформированности неречевых предпосылок, таких как зрительно-пространственное восприятие, зрительная и слуховая память, самоконтроль (И.А. Зимняя, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, И.Н. Садовникова, А.В. Цветкова и др.) [2, 4, 8].

Так, перед тем как обучать детей с общим недоразвитием речи чтению, необходимо провести логопедическую работу по формированию предпосылок навыка чтения. Основные направления такой логопедической работы:

1. Совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений. Ребёнка учат дифференцированию близких по слухо-произносительным признакам звуков.

2. Коррекция нарушений звукопроизношения (искажения, замены, отсутствия звука) [5, с. 110].
3. Формирование навыков фонематического анализа и синтеза. Необходимо научить ребёнка выделять из предложения слова, из слов – слоги, из слогов – звуки. Обучить выделению любых звуков из состава слова. Научить объединению звуков в слоги, слогов – в слова.

Этот раздел работы подробно описан в работах Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой [1, с. 85].

4. Работа над обогащением словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им [1].
 5. Развитие грамматических навыков [Там же].
 6. Работа над развитием связной речи. Обучение составлению описательных рассказов и совершенствование навыка пересказа текстов небольшого размера [Там же].
 7. Развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления [1, с. 85].
- Этот раздел работы подробно описан в работе А.Н. Корнева [2].

8. Развитие сукцессивных способностей ребенка:

- последовательность действий и планирование;
- последовательность в пространстве;
- последовательность во времени;
- последовательность в речи [Там же].

9. Развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания [Там же].

Например, можно предложить ребёнку проследить взглядом по линии от ее начала до конца, при её переплетении с другими линиями (игра «Кто к кому идет в гости?») [2, с. 173–179].

Таким образом, прежде чем обучать ребёнка с общим недоразвитием речи чтению, необходимо провести коррекционно-логопедическую работу по формированию предпосылок, представленных выше. И только после того, как эта работа будет проделана, можно будет приступить к обучению чтению, используя известные современные методики.

Литература

1. Иванова Н.В. Предпосылки овладения чтением дошкольниками с общим недоразвитием речи // Педагогика и современность. 2014. № 4. С. 85–88.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: МиМ, 1997.
3. Крылова М.Н. Нарушение чтения у детей: причины, последствия, проблемы // Вопросы гуманитарных наук. 2011. № 3(53). С. 108–111.
4. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М.: Просвещение, 1983.
5. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
6. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998.
7. Моисеенко Л.А. Полифункциональные дидактические пособия для формирования предпосылок письменной речи у дошкольников // Детский сад от А до Я. 2014. № 1(67). С. 103–114.
8. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997.
9. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: ДРОФА, 2010.

TATYANA SUGROBOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PREREQUISITES TO MASTERING OF READING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article deals with the reading process. There are revealed the prerequisites of mastering of reading skills. There are analyzed the peculiarities of the development of reading skills of preschool children with general speech underdevelopment. There are considered the directions of the logopedic work while preparing children to mastering of reading skills.

Key words: prerequisites to reading, preschool children, general speech underdevelopment, reading process, development of reading readiness.

УДК 376.37

Е.А. ТЕЗЕНИНА

(lizochka.tezenina@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАСШИРЕНИЮ
СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКИ
ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ***

Осуществляется обзор научной литературы по проблеме расширения семантических полей при формировании лексики дошкольников с общим недоразвитием речи. Раскрывается характеристика словаря детей с общим недоразвитием речи III уровня. Анализируется понятие «семантическое поле», особенности его значения при формировании лексики.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, лексика, семантическое поле, дошкольное образовательное учреждение, дошкольники.*

Речь является одним из основных условий жизни в обществе. Достаточный уровень лексики позволяет осуществлять общение с окружающими людьми, способствует благополучной социализации, помогает в учебном процессе. Усвоение словаря играет важную роль в умственном развитии ребенка, способствует увеличению понятий, стороны значения слов. Общее недоразвитие речи является одной из самых распространенных патологий речевого развития [1]. Оно характеризуется бедностью словаря, недостаточной сформированностью операций поиска слов.

Исследованиями, посвященными изучению формирования лексики детей с общим недоразвитием речи, занимались такие ученые, как А.Н. Гвоздев, Т.Б. Филичева, О.С. Ушакова и др. [2, 6, 7].

Так, в работах Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой осуществляется акцент на том, что в структуре общего недоразвития речи ведущим дефектом является нарушение лексического строя речи. Наблюдаются ограниченность словарного запаса, несоответствие объемов активного и пассивного словарей, нечеткость в применении слов [3]. Исходя из этого, одним из направлений при организации коррекционной логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи является формирование лексики.

Актуальность проблемы способствовала выбору темы исследования: «Значение логопедической работы по расширению семантического поля при формировании лексики детей с общим недоразвитием речи».

Лексика русского языка состоит из множества слов, которые представляют взаимосвязанную систему. Слова можно объединить в группы на основании различных признаков [8]. Таким образом, развитие лексической системности предполагает и организацию семантических полей по различным признакам. Нормирование лексической системности тесно связывается с развитием логических операций классификации, сериации, анализа, синтеза, сравнения, обобщения [4].

Работа по расширению семантического поля является важной в организации формирования лексики детей с общим недоразвитием речи, т. к. семантическое поле способствует организации проведения быстрого поиска и выделения слов во время коммуникации.

Семантическое поле – это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков [3]; это комплекс ассоциаций, возникающий вокруг одного слова [5].

Проведя анализ научной литературы, было выяснено, что в процессе развития ребенка происходит систематизация речи, слова проходят систематизацию, что и приводит к организации семантических полей. Причем внутри полей происходит разделение на ядро и периферию. В ядро входят слова с наиболее частым применением, которые несут в себе основные смысловые признаки.

* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Изучением семантических полей у детей с общим недоразвитием речи занималась Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова [3], проводя вербально-ассоциативный эксперимент. Исследуя детей с нормальным развитием и детей с общим недоразвитием речи, были выявлены сходные закономерности в формировании семантических полей. Исходя из результатов исследования, был сделан вывод о том, что процесс формирования семантических полей и лексики в целом у детей с общим недоразвитием речи происходит в более поздние сроки и наблюдается ряд особенностей. Так, необходимо проведение работы по расширению семантического поля при формировании лексики детей с общим недоразвитием речи, поскольку в систему семантического поля входят два слоя: смыслонаполняющий и формообразующий. Особенностью наполнения смыслом слова является его несколько направлений, а именно на первом этапе происходит усвоение сути понятия, на втором – подбор однокоренных слов, образование множественного числа данного слова, после происходит подбор противоположного и близкого смысла (антонимов и синонимов) и заключается обобщенным и осознанным смыслом значения слова.

Нами была организована работа по исследованию детей с общим недоразвитием речи, которую продолжаем и в настоящее время. Было проведено обследование дошкольников с общим недоразвитием речи на способность детей подбирать слова-ассоциации. Представленная работа проходила по следующим направлениям:

- подбор антонимов;
- подбор синонимов;
- подбор родственных слов;
- подбор понятийных связей;
- подбор ассоциаций по звуковым связям.

В ходе проведения первичной диагностики выяснилось, что словарный запас у дошкольников отличается бедностью, семантическое поле организовано недостаточно, исходя из этого, необходимо усилить логопедическую работу по расширению семантического поля для более успешного формирования лексики детей с общим недоразвитием речи. Мы разработали серию специальных логопедических занятий, которые ставят целью в подборе заданий, направленных на работу над подбором ассоциаций, над словообразованием и словоизменением. В структуру работы включены игровые занятия, которые представляют собой подбор признаков к предметам, поиск предметов к представленному действию и наоборот, подбор слова, обозначающего предмет по двум различающимся признакам. Например, игра «Лучший сыщик» организует подбор предметов к заданному признаку. Так, сыщик должен отыскать все предметы красного цвета. Аналогично проводится и со словарем глаголов. Параллельно с нашими упражнениями разработаны рекомендации для воспитателей и родителей с подборкой игр, которые можно организовать в режимном моменте детского сада или в домашних условиях.

Организация работы по формированию небольших полей, которые будут связаны с определенной ситуацией, затем их расширение способствует развитию словаря и позволяет производить быстрый отбор слов во время организации общения, что и располагает для формирования лексики детей с общим недоразвитием.

Работа в данном коррекционном направлении продолжается для повышения уровня развития семантического поля слов дошкольников с общим недоразвитием речи и последующего формирования лексики. Исходя из анализа первичной диагностики и коррекционной работы, логопедическая работа, направленная на расширение семантических представлений, способствует формированию лексики детей с общим недоразвитием речи, благоприятствует развитию возможности применения детьми наиболее точных средств языка в своих выражениях и высказываниях. Организация семантических полей содействует развитию механизмов, способствующих к развитию речи детей, имеющих общее недоразвитие речи. Возникшие ассоциации позволяют закрепить большее количество слов, в дальнейшем облегчить их поиск, организуют объединения их в словосочетания и, в целом, обогащают речь.

Литература

1. Алпатова Е.А. Система взаимодействия логопеда и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.2). С. 27–31. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1531299124.pdf> (дата обращения: 23.02.2020).
2. Гвоздев А.Н., Фомичева Г.А., Ушакова О.С. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999.
4. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2001.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1979.
6. Ушакова О.С. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий. М.: Сфера, 2001.
7. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989.
8. Фуреева Е.П. Работа над семантическими полями как средство расширения лексического запаса детей с задержкой психического развития // Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 01–31 окт. 2016 г.). Волгоград: Изд-во «ИП Ващенко А.Н.», 2016. С. 726–730.

ELIZAVETA TEZENINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SIGNIFICANCE OF THE LOGOPEDIC WORK DIRECTED TO THE ENLARGEMENT OF THE SEMANTIC FIELD WHILE DEVELOPING THE VOCABULARY OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article deals the review of the scientific literature concerning the issue of the enlargement of the semantic field while developing the vocabulary of preschool children with general speech underdevelopment.

There are revealed the characteristics of the children's vocabulary with general speech underdevelopment of the third level. The author analyzes the concept "semantic field" and the specific features of its significance during the vocabulary's development.

Key words: *general speech underdevelopment, vocabulary, semantic field, preschool educational institution, preschool children.*

УДК 376.364.2

Н.А. УРЫВАЕВА
(uryaeva97@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ (ПРИЗНАКОВ) ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ*

Дается обзор литературы по проблеме формирования словаря дошкольников в процессе игры. Выделяется определение и уровни общего недоразвития речи. Анализируются особенности словаря прилагательных (признаков) у дошкольников с общим недоразвитием речи. Рассматривается метод дидактической игры в процессе активизации словаря прилагательных

Ключевые слова: словарь, прилагательные, признаки, дошкольники, общее недоразвитие речи, дидактическая игра.

Актуальность проблемы активизации словаря у детей с нарушениями речи обусловлена возрастающими требованиями к уровню общего развития дошкольников с учетом ожиданий школы, семьи и общества.

Одним из компонентов развития речи дошкольников является словарь. Его усвоение позволяет ребенку сформировать понятия и накопить представления об окружающем мире, а также уточнить их, развивать мышление (точнее – содержательную его часть). Кроме того, ключевым фактором подготовки к школьному обучению является именно своевременно развитый словарь дошкольника [1, с. 76].

Так, А.Н. Леонтьев высказал мнение о том, что в уровне овладения ребенком словарем отражается накопленный и усвоенный им опыт предшествующих поколений, который он обобщает и выражает в речевой форме. Это, по его утверждению, становится значимым условием умственного развития дошкольника [2, с. 72].

В онтогенезе при становлении частей речи позднее всего происходит формирование имени прилагательного. Особенно сложно процесс формирования словаря прилагательных проходит у детей с отставанием в развитии, в том числе – у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР).

М.Ф. Фомичева и Т.В. Волосовец определяют общее недоразвитие речи как сложное речевое расстройство, у детей с сохранным интеллектом и нормальным слухом отмечаются скудный запас слов, дефекты произношения и фонемообразования, позднее начало развития речи, аграмматизм [11].

Проблеме исследования общего недоразвития речи уделяли внимание Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина и др., которые понимали под ней такую форму речевой патологии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы (как звуковой, так и смысловой стороны речи), а для детей характерно наличие нормального слуха и первично сохранного интеллекта [5, 6, 9].

По степени тяжести проявления дефекта выделяют четыре уровня ОНР, для каждого из которых характерны собственные особенности звукопроизношения.

Первые три уровня ОНР выделены Р.Е. Левиной [9]:

I уровень ОНР – словесные средства общения у ребенка почти полностью отсутствуют либо их развитие довольно ограничено;

II уровень ОНР – речевая активность ребенка увеличена;

III уровень ОНР – ребенок владеет развернутой фразовой речью, но с признаками недоразвития ее лексико-грамматических и фонетико-фонематических элементов;

IV уровень ОНР описывает Т.Б. Филичева [12]: у ребенка отмечаются остаточные и не столь резко выраженные признаки недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических элементов речи.

Р.И. Лалаева отмечает, что нарушения формирования лексики у детей с ОНР проявляются в заметном расхождении объема пассивного и активного словаря, неточностях в употреблении слов, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Дети с ОНР испытывают трудности в овладении словарем даже при условии целенаправленного педагогического процесса

* Работа выполнена под руководством Хвастуновой Е.П., кандидата социологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

при специальном обучении, поэтому нуждаются в дополнительной стимуляции словаря [8]. У детей с ОНР использование в речи прилагательных вызывает наибольшие затруднения.

Для того чтобы минимизировать отставание в развитии и своевременно развивать речь ребенка, важно создавать специальные благоприятные условия обучения дошкольников, а также использовать особые приемы и методы, основанные на совокупности различных воздействий. В этом контексте особая роль принадлежит игровой форме обучения, которая в воспитании детей дошкольного возраста крайне важна. В многочисленных исследованиях по этому вопросу Л.А. Егоровой, Н.П. Кислинской, Л.В. Кудриной, Е.Г. Кряжевских, Э.З. Минебаевой, Г.И. Панфиленко и др. авторов [3, 7, 10] признается факт того, что ключевым средством всестороннего развития детей, в том числе – речевого, и их воспитания является игра. Таким образом, целесообразно активно использовать дидактические игры в коррекционной работе с детьми с ОНР [4, с. 98].

Рассмотрим методику, предложенную Т.С. Алексютиной, К.О. Жогло и Г.Е. Воробьевой. Авторы предлагают проводить коррекционную работу по активизации словаря прилагательных у дошкольников с ОНР с использованием дидактических игр. На начальном этапе закрепляется связь имеющихся слов – прилагательных с их значением. В дальнейшем осуществляется обогащение словаря по тематическим группам. В процессе работы над прилагательными большое внимание уделяется их закреплению в контексте: в словосочетаниях, предложениях, тексте. Примером игры первого этапа может служить загадка: «Угадай, о ком я говорю: рыжая, пушистая, хитрая, длиннохвостая?». Для уточнения связи прилагательного и существительного можно, например, использовать игру «Какой?» «Какая?» «Какое?» «Какие?»: жираф (какой?): коричневыЙ, высокАЯ, рогатОЕ; кошка (какая?): пушистОЕ, чёрнАЯ, зеленоглазАЯ, маленькИЙ [1, с. 77].

Иную методику предлагают Э.З. Минебаева и Е.Г. Кряжевских [10] и выделяют конкретные задачи логопедической работы, которые реализуются в определенные дни недели: в понедельник – развитие пассивного словаря существительных и активизация и закрепление словаря существительных (игра «Назови ласково»); во вторник – развитие пассивного и активного глагольного словаря (игра «Кто больше назовет действий»); в среду – дидактические игры на развитие пассивного и активного словаря прилагательных (игра «Подбери признак»); в четверг – дидактические игры на развитие словаря антонимов (игра «Скажи наоборот»); в пятницу – дидактические игры на развитие словаря синонимов (игра «Скажи иначе»).

Подробнее рассмотрим методику проведения игры «Подбери признак» [Там же] на развитие словаря прилагательных у дошкольников с ОНР, целью которой является развитие пассивного словаря прилагательных, активизация и закрепление словаря прилагательных, а задачами – обогащение словаря прилагательных, актуализация и обогащение словаря прилагательных, развитие словесно-логического мышления, развитие слухового внимания и памяти. Детям предлагается серия картинок с обозначением существительных (зима, небо, солнце и т. д.), к которым нужно подобрать признаки-прилагательные и правильно указать их окончания: зима (какАЯ?) – холоднАЯ, снежнАЯ; небо (какОЕ?) – голубОЕ, чистОЕ; солнце (какОЕ?) – желтОЕ, яркОЕ [Там же, с. 211–212].

Таким образом, общее недоразвитие речи является сложным речевым расстройством, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, аграмматизм, скудный запас слов, а также дефекты произношения и фонемообразования. Данные проявления указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. Особые трудности у дошкольников с ОНР отмечаются в формировании словаря прилагательных: расходится объем пассивного и активного словаря, употребление слов неточно, семантические поля не сформированы, заметны трудности актуализации словаря. Активизация словаря детей дошкольного возраста – важнейшая задача словарной работы в детском саду. Для активизации словаря прилагательных у дошкольников с ОНР целесообразно использовать дидактической игры, предложенные С. Алексютиной, К.О. Жогло, Г.Е. Воробьевой, Э.З. Минебаевой и Е.Г. Кряжевских [1, 10], которые соответствуют возрастным и речевым особенностям детей с ОНР и имеют гибкое содержание в зависимости от изучаемой темы и дидактического материала.

Литература

1. Алексютина Т.С., Жогло К.О., Воробьева Г.Е. Методы и приёмы работы по обогащению прилагательными словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Развитие инструментов управления научной деятельностью: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. 2017. С. 76–78.
2. Бутримова Т.В. Развитие словаря у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами дидактической игры // Научные Записки ОрелГИЭТ. 2017. № 5(23). С. 71–75.
3. Егорова Л.А. Дидактическая игра как средство формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Педагогический опыт: от теории к практике: сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 6 авг. 2018 г.). Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактивплюс», 2018. С. 205–207.
4. Ейкина А.В. Роль дидактической игры в формировании связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи // Символ науки. 2017. Т. 3. № 3. С. 97–99.
5. Жаренкова Г.И. Выявление недостатков речи у детей // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1965. С. 150–165.
6. Каше Г.А. Формирование произношения у детей с общим недоразвитием речи. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962.
7. Кудрина Л.В., Кислинская Н.П., Панфиленко Г.И. Дидактическая игра как основной метод обучения в группах для детей с ОНР // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, 20–23 нояб. 2016 г.). М.: Буки-Веди, 2016. С. 137–139.
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб.: Союз, 1999.
9. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избр. тр. М.: АРКТИ, 2005.
10. Минебаева Э.З., Кряжевских Е.Г. Дидактическая игра как средство развития словаря дошкольников 5–6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых / под ред. О.Р. Ворошниковой, Ю.М. Хохряковой. Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2016. С. 209–212.
11. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова [и др.]. М.: Академия, 2002.
12. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи // Логопедия. 2013. № 1. С. 49–52.

NATALIA URYVAEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ACTIVATION OF THE DICTIONARY OF ADJECTIVES (SIGNS) OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY THE MEANS OF DIDACTIC PLAY

The article deals with the review of the literature concerning the issue of forming the dictionary of preschool children in the playing process. There are revealed the definition and the levels of general speech underdevelopment.

There are analyzed the features of the dictionary of adjectives (signs) of preschool children with general speech underdevelopment. The author considers the method of didactic play in the process of activating the dictionary of adjectives.

Key words: *vocabulary, adjectives, signs, preschoolers, general underdevelopment of speech, didactic play.*

УДК 376.37

А.А. ЦЫГАНОВА

(nastya.cyganova@list.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ НАПИСАНИЯ МЯГКОГО ЗНАКА ДЛЯ ОБОЗНАЧЕНИЯ
МЯГКОСТИ СОГЛАСНОГО ЗВУКА НА ПИСЬМЕ***

Рассматриваются теоретические основы изучения особенностей усвоения детьми с общим недоразвитием речи написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме, что является важной и актуальной проблемой.

Анализируются особенности усвоения графической системы русского языка детьми с общим недоразвитием речи. Выявляется эффективность применения серии упражнений и заданий, направленных на повышение уровня сформированности умения обозначать на письме мягкость согласных звуков с помощью мягкого знака.

Ключевые слова: *графическая система русского языка, особенности усвоения написания мягкого знака, обозначение мягкости согласного звука на письме, письменная речь, дети с общим недоразвитием речи, дети младшего школьного возраста.*

Усвоение грамоты является сложной мыслительной деятельностью, которая протекает на основе взаимодействия различных психических функций ребенка. Процесс письма осуществляется с помощью согласованной работы речедвигательного, речеслухового, зрительного, двигательного анализаторов и неразрывно связан с устной речью. Письменная речь развивается и совершенствуется при целенаправленном обучении грамоте.

Графика – это раздел науки о языке, который изучает систему графических средств и их соотношение со звуками речи. Младшие школьники изучают и осваивают систему русской графики с первых уроков основного этапа периода обучения грамоте. Дети учатся читать, т. е. восстанавливать звучащее слово по его буквенной записи, а также писать, т. е. обозначать звуки буквами с учетом законов русской графики.

В последние годы появляется все больше детей с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи – это нарушение формирования звуковой, лексической, грамматической, семантической сторон речи при различных сложных речевых дефектах у детей с нормальным интеллектуальным развитием и сохранным слухом. Речевое недоразвитие зависит от уровня сформированности компонентов речевой системы [1].

У детей с речевым недоразвитием, как правило, наблюдается позднее появление речи, бедный запас слов, аграмматизмы, различные нарушения звукопроизношения и дефекты фонемообразования, нарушение развития мелкой и общей моторики. Наблюдаются сложные и стойкие нарушения звукового анализа, чтения и письма, которые связаны с нарушениями всех компонентов речи ребенка и их взаимодействия.

Нарушения письменной речи не редко наблюдаются у учащихся в начальной школе. Для детей с речевым недоразвитием характерна пониженная способность анализировать явления языка. Это проявляется в неумении подмечать и выделять звуковые, морфологические и синтаксические части речи и сознательно использовать их на практике. Также у детей наблюдается недостаточная сформированность чувства ритма, слухоречевой памяти, внимания и навыков самоконтроля. Все эти особенности препятствуют полноценной учебной деятельности и ведут к большим трудностям в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

Л.Ф. Спирова в своей работе отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи появляются сложности в овладении орфографией из-за несформированности многих речевых предпосылок [7].

* Работа выполнена под руководством Калашниковой А.Р., кандидата филологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

По мнению И.В. Прищеповой, школьники с речевым недоразвитием с трудом овладевают правилами словоизменения и словообразования, что тормозит пополнение словарного запаса. Ограниченность и неполноценность лексических средств ведет к тому, что учащиеся совершают множество ошибок в употреблении приставок и суффиксов [6].

Исследования Е.А. Логиновой и О.В. Елецкой показывают, что у детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи наблюдается нарушение формирования морфологической системы языка [5].

Дети с общим недоразвитием речи не владеют на достаточно хорошем уровне морфологическим составом слова, не различают в совершенстве звуки речи по бинарным оппозициям, допускают грубые ошибки при нахождении родственных слов, а также с большим трудом изменяют форму слова. Школьники допускают ошибки при написании безударных гласных, парных звонких и глухих, непроносимых согласных, твердого и мягкого разделительного знаков, ошибаются при обозначении мягкости согласных, приставок и суффиксов. Все эти трудности являются следствием несформированности морфологической системы, т. е. способности к словообразованию и словоизменению.

В письменных работах школьников наблюдается большое количество аграмматизмов. Многие учащиеся с трудом усваивают морфологический состав слова (смешивают, не дифференцируют, заменяют приставки, корень, суффиксы, окончания). Все это является следствием недоразвития словообразовательных и формообразующих операций в языке.

Детям с общим недоразвитием речи присущи особенности усвоения написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме. Школьникам с недоразвитием речи дифференциация мягких и твердых согласных часто бывает труднодоступна. Ученик с большим трудом пытается воспользоваться правилом правописания мягкого знака для обозначения мягкого согласного на письме. У детей с недоразвитием речи множественные ошибки употребления мягкого знака являются результатом недостаточного распознавания твердых и мягких фонем. Школьники заменяют твердые звуки мягкими, и наоборот, заменяют мягкие звуки твердыми. Недостаточная дифференциация фонем приводит к замене букв и находит свое выражение и в нарушениях звукопроизношения [4].

Целью данного исследования являлось изучение процесса усвоения детьми с общим недоразвитием речи написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме и поиск наиболее оптимальных путей коррекционной работы.

Для достижения цели исследования было необходимо решение следующих задач:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме усвоения детьми с общим недоразвитием речи написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме.
2. Охарактеризовать особенности усвоения детьми с общим недоразвитием речи написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме.
3. Подобрать методику изучения особенностей усвоения детьми с общим недоразвитием речи написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме.
4. Разработать и апробировать систему коррекционной работы по формированию правильного написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме детьми с общим недоразвитием речи и определить ее результативность.

В основе исследования лежит проведенная опытно-экспериментальная работа, целью которой являлось изучение особенностей усвоения детьми с общим недоразвитием речи написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме. В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент был проведен с помощью письменных работ – диктантов, разработанных О.В. Узоровой и Е.А. Нефедовой [8].

По итогам констатирующего эксперимента, у 50% детей был выявлен низкий уровень усвоения написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на конце и в середине слова, у 40% учеников – низкий уровень написания сочетаний согласных ЧК, ЧН, НЧ. Школьники допускали большое количество ошибок при написании диктантов. У 30% детей усвоение написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на конце и в середине слова находится на уров-

не ниже среднего, 40% школьников имеют данный уровень усвоения написания сочетаний согласных ЧК, ЧН, НЧ. В письменных работах детей допущено 3–5 ошибок. У 20% детей выявлен средний уровень написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на конце и в середине слова, а также написания сочетаний согласных ЧК, ЧН, НЧ. Ученики допускали небольшое количество ошибок при написании диктантов. 0% школьников имеют высокий уровень усвоения написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме. Никто из детей не написал диктант без ошибок.

На формирующем этапе эксперимента была реализована система коррекционной работы, основной целью которой является формирование умения обозначать мягкость согласного звука с помощью мягкого знака у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. В ходе реализации коррекционной работы решались следующие задачи:

1. Систематизировать знания учащихся о способе обозначения мягкости согласных звуков с помощью мягкого знака на письме.
2. Формировать умение писать мягкий знак в середине и на конце слова.
3. Формировать умение писать слова с буквосочетаниями ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН, НЧ.
4. Развивать устную и письменную речь учащихся, словесно-логическое мышление, орфографическую зоркость.
5. Совершенствовать слуховое и зрительное внимание и память.
6. Воспитывать внимательность, самостоятельность, уверенность.

При проведении коррекционных занятий использовались упражнения и задания, разработанные В.П. Канакиной и В.Г. Горецким [2, 3]. На каждом занятии учитывались личностные особенности детей, влияющие на учебную деятельность: замкнутость, тревожность, повышенная возбудимость, низкий познавательный интерес, пониженная наблюдательность, несформированность навыков самоконтроля, неуверенность в себе, низкая работоспособность, равнодушное отношение к результатам собственной деятельности.

Процесс проведения занятий формирующего эксперимента дал большую положительную динамику развития детей.

После проведенного формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в котором была использована та же методика, что и в констатирующем эксперименте.

Данные контрольного эксперимента показывают повышение уровня усвоения детьми с общим недоразвитием речи написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что, используя целенаправленное развитие умения правильного написания детьми с общим недоразвитием речи мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме, мы получили хорошие результаты. Как показал опыт нашей работы, использование различных упражнений и заданий способствовало систематизации у учащихся с общим недоразвитием речи знаний о способе обозначения мягкости согласных звуков с помощью мягкого знака на письме, развитию умения правильно писать мягкий знак в середине и на конце слова, способствовало правописанию буквосочетаний с шипящими звуками, развитию орфографической зоркости школьников, их речи, внимания, памяти и мышления. У всех детей пополнился и обогатился словарь. Анализ полученных результатов показал, что у большинства обучающихся сократилось количество ошибок при обозначении на письме мягкости согласных букв. Все дети научились правильно оформлять предложения на письме.

Литература

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 2012.
2. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс: учебник в 2 ч., 7-е изд. М.: 2017. Ч. 1.
3. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс: учебник в 2 ч., 7-е изд. М.: 2017. Ч. 2.
4. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Вопросы логопедии. 1959. С. 207–252. [Электронный ресурс] URL: <http://metodich.ru/o-genezise-narushenij-pisema-u-detej-s-obshim-nedorazvitiem-re/index.html> (дата обращения: 16.10.2019).

5. Логинова Е.А., Елецкая О.В. Состояние лексико-грамматических компонентов речи у школьников с дизорфографией // Логопедия. 2006. № 4. С. 22–28.
6. Прищепова И.В. Диагностика дизорфографии у младших школьников. Липецк: ООО «Неоновый город», 2007.
7. Спирова Л.Ф. Особенности обучения грамоте детей с ОНР // Основы теории и практики логопедии / под ред. Левиной Р.Е. М.: Просвещение, 1968. С. 367.
8. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Большой сборник диктантов по русскому языку: с правилами и объяснениями всех тем курса начальной школы: 1–4 кл. М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009.

ANASTASIYA TSYGANOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**SPECIFIC FEATURES OF MASTERING THE WRITING OF SOFT SIGN
BY CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT
IN ORDER TO EMPHASIZE THE SOFT
CONSONANT IN WRITING**

The article deals with the theoretical basis of studying the specific features of mastering the writing of soft sign by children with general speech underdevelopment in order to emphasize the soft consonants in writing that is considered to be an important and topical issue. There are analyzed the peculiarities of learning the graphic system of the Russian language by children with general speech underdevelopment. There is revealed the efficiency of the use of the set of exercises and tasks directed to the rise of the level of development of the skill of denoting soft consonants in writing with the help of soft sign.

Key words: *graphic system of the Russian language, specific features of mastering the writing of soft sign, emphasizing the soft consonants in writing, writing speech, children with general speech underdevelopment, children of primary school age.*

УДК 376.37

А.А. ЦЫГАНОВА

(nasya.cyganova@list.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ*

Рассматриваются теоретические основы изучения особенностей читательской компетенции у учащихся с дислексией, что является важной и актуальной проблемой в логопедии. Анализируются особенности проявления дислексии у младших школьников.

Ключевые слова: читательская компетенция, читательские умения, письменная речь, младший школьный возраст, дислексия.

В начальной школе у учащихся закладываются основы умения учиться, а также происходит формирование способности к организации своей деятельности. Читательские умения являются универсальным учебным действием, т. к. они в дальнейшем позволят школьнику самостоятельно приобретать необходимые знания, т. е. создадут базу для самообучения и саморазвития. За последние несколько лет в значительной степени возросло количество детей младшего школьного возраста, которые испытывают различные трудности обучения в начальной школе.

Перед начальной школой стоит важная задача, которая заключается в формировании ученика-читателя. Необходимо сформировать у каждого ребенка желание, умение и привычку выбирать и читать книги. У всех обучающихся должна быть сформирована читательская компетенция, которая является важным результатом образования. Под читательской компетенцией мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют ученикам отбирать, понимать и структурировать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, благополучно ее применять в общественных и собственных целях.

По мнению И.А. Зимней, компетенции представляют собой внутренние скрытые психологические новообразования, которые включают в себя запас знаний и образов, способы действий, системы отношений и ценностей, которые спустя некоторое время проявляются в компетентностях человека. Также данным исследователем сформулировано определение ключевых компетенций, которое носит важное значение для реализации на практике компетентного подхода в читательской деятельности. Согласно И.А. Зимней, ключевые компетенции – это те компетенции, которые обеспечивают развивающее обучение детей на уроке в школе, а также в обществе. От условий обучения ребенка и от самой компетенции зависит, в какой степени будут сформированы компетенции на уроках литературного чтения [1].

Н.Е. Колганова к ключевым читательским компетенциям относит познавательную компетенцию, которая определяется читательской самостоятельностью в работе с текстом; ценностно-смысловую компетенцию, которая ориентирована на формирование умения учиться и обеспечивает овладение читательскими навыками; коммуникативную компетенцию, которая формируется на уроках чтения путем развития речевой деятельности детей [3].

За последние несколько лет отмечается большой рост количества детей, у которых выявляются трудности овладения навыками чтения. Данное расстройство процесса чтения называется дислексией.

В настоящее время дислексия рассматривается как «частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное нарушением высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера» [6, с. 44]. Акт чтения происходит благодаря согласованной работе слухового, зрительного и двигательного анализаторов. Нарушение любого из них приводит к нарушению процесса чтения.

* Работа выполнена под руководством Бондаренко Т.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, М.Е. Хватцев и И.Н. Садовникова в своих работах отмечают, что у учащихся с дислексией при чтении наблюдаются частые смешения, перестановки, замены, пропуски букв, слогов и слов, затруднения при сливании букв в слоги и слова, перестановки предлогов, использование побуквенного, угадывающего чтение вместо плавного слогового чтения [4, 5, 7, 8].

Несформированность навыков чтения затормаживает и оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения детей, на формирование всей психической жизни ребенка, на его речевое развитие и общение с окружающими.

Г.А. Каше в своей работе отмечает, что у детей с дислексией часто встречается неправильное оформление связной речи, дети стараются не использовать сложные фразы, обходятся короткими предложениями. Все это приводит к нарушению у школьников сформированности читательской компетенции [2].

По мнению И.Н. Садовниковой, учащиеся с дислексией затрудняются в целенаправленном перемещении взора слева направо и сверху вниз по строчкам. При чтении данные трудности выражаются в прочтении следующей строчки в обратном направлении, в потере строчки, пропуске и перестановке слов, слогов и букв. Учащиеся с дислексией используют побуквенное, угадывающее чтение вместо плавного слогового чтения. Дети с дислексией затрудняются в разучивании стихотворений и в названии букв алфавита, дней недели и месяцев, также у них наблюдается слабое воспроизведение графического ритма [7].

Таким образом, необходимо уделять особое внимание формированию читательской компетенции, несформированность которой может привести к неуспеваемости ребенка в школе. Преждевременное, комплексное логопедическое обследование и целенаправленность коррекционно-логопедической работы позволит всецело охватить процесс развития читательской компетенции у младших школьников.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004.
2. Каше Г.А. Предупреждение нарушения чтения и письма // Основы теории и практики логопедии. М.: ЭКСМО, 1965. [Электронный ресурс] URL: <https://studfile.net/preview/5799932/page:24/> (дата обращения: 24.11.2019).
3. Колганова Н.Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 20–23 нояб. 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 5–8.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: МиМ, 1997.
5. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М.: Просвещение, 1983.
6. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998.
7. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. М.: АРКТИ, 2005.
8. Хватцев М.Е. Логопедия. М., 1937. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0327/2_0327-1.shtml (дата обращения: 18.10.2019).

ANASTASIYA TSYGANOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SPECIFIC FEATURES OF READING COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH DYSLLEXIA

The article deals with the theoretical basis of studying the specific features of reading competence of school children with dyslexia that is considered to be an important and topical issue in logopedics. There are analyzed the peculiarities of dyslexia's manifestation of younger school children.

Key words: *reading competence, reading skills, written speech, primary school age, dyslexia.*

УДК 376.37

Е.А. ЯШКИНА

(*evgeniyayashckina@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ НОМИНАТИВНОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ*

Анализируются особенности овладения детьми номинативной функцией. Выявляются наиболее частые ошибки у детей с общим недоразвитием речи при назывании. Определяется важность проведения специального обучения по формированию номинативной функции.

Ключевые слова: лексика, номинативная функция, словарь, глагольный словарь, прилагательные, значение слова, общее недоразвитие речи.

В лингвистике слово является основной единицей языка. Выступая изолированно, оно осуществляет прежде всего номинативную функцию – называет конкретные предметы, действия, признаки, чувства человека, общественные явления и отвлеченные понятия.

Номинативная или назывная функция – одна из чрезвычайно важных функций языка. Называние составляет неотъемлемую часть познания. Ребенок испытывает потребность закрепить полученное знание в слове, обобщая совокупность конкретных явлений, выделяя существенные явления и отвлекаясь от их случайных признаков. Так появляется название того или иного предмета [2]. Развитие номинативной функции помогает накапливать и уточнять представления об окружающей действительности. Номинативная функция тесно связана с когнитивной функцией, потому что все познанное должно иметь свое название или имя. Усвоение лексического значения слова формируется в процессе операций анализа, синтеза и обобщения.

Обогащение активного и пассивного словаря ребенка зависит от того, насколько интенсивно он познает окружающие его предметы, явления, признаками предметов и действий.

Для детей с общим недоразвитием речи, как отмечают многие исследователи (В.К. Воробьева, Б.М. Гришпун, В.А. Ковшиков, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и др.) [6], характерно недостаточно сформированная речевая функциональная система, бедный словарь, который характеризуется недостаточно сформированным предметным, глагольным, атрибутивным словарем.

Своевременное развитие словарного запаса ребенка является главным условием его полноценного речевого и психического развития. Язык и речь реализуют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей [1].

Проблема формирования номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи актуальна, т. к. она значима для речевого развития в целом, для развития познавательной деятельности и процесса коммуникации.

Объект исследования: процесс формирования номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: особенности формирования номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: выявление особенностей формирования номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. Проанализировать разработанность проблемы формирования номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи.
2. Изучить особенности формирования номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи.

* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

3. Подобрать методику и обследовать состояние номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи.

4. Разработать и апробировать приемы коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи, а также проанализировать результаты проведения эксперимента с целью определения эффективности выбранных приемов коррекционно-логопедической работы.

Гипотеза исследования: номинативная функции у детей с общим недоразвитием речи будет сформированной, если:

- своевременно диагностировано формирование номинативной функции речи у детей с общим недоразвитием речи;
- разработаны занятия по формированию номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи;
- проведена целенаправленная работа по формированию номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи и определена ее результативность.

Базой исследования являлся центр развития ребенка «Фунтик» города Волгоград.

Как считал Л.С. Выготский, развитие значения слова осуществляется в результате обогащения понятий. У ребенка формирование понятий слова начинается уже с раннего детства, с момента знакомства с первым словом. Хотя данный процесс берет свое начало с раннего детства, но психические предпосылки созревают только в подростковом возрасте. Эти предпосылки создают основу образования представлений. Формирование структуры понятий начинается с «синкретических» образов, аморфных и приблизительных, затем проходит этап потенциальных понятий (псевдопонятий). Исходя из совокупности вышесказанного, значение слова развивается от конкретного к абстрактному, обобщенному [3].

По мнению В.В. Виноградова, «значение слова определяется не только соотношением его тому понятию, которое выражается с помощью этого слова... оно зависит от свойств части речи, той грамматической категории, к которой принадлежит слово, от общественно осознанных и отстоявшихся контекстов его употребления, от конкретных лексических связей его с другими словами, обусловленных присущими данному языку законами сочетания словесных значений» [2].

У детей с общим недоразвитием речи на разных уровнях по-разному формируется словарный запас, проявляется разница объема пассивного и активного словаря. Дети понимают значения многих слов, но не употребляют их в своей речевой деятельности. Часто их пассивный словарь практически достигает нормы [4].

Нарушения развития лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обнаруживаются и в более позднем формировании лексической системности, организации семантических полей, качественном своеобразии этих процессов [6]. У некоторых детей нарушена слоговая структура слова, которая выражается в заменах, перестановках слогов и др. [7].

Нами было проведено исследование формирования номинативной функции у детей дошкольного возраста на базе центра развития ребенка «Фунтик» г. Волгограда. В исследовании участвовало 10 детей с общим недоразвитием речи. Результаты исследования отражены в таблице.

Таблица

**Результаты исследования формирования
номинативной функции у детей с общим недоразвитием речи**

№	Имя и фамилия ребенка	Баллы					Баллы	Процент выполнения	Уровень
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5			
1	Амелия Б.	2	2	2	1	2	9	45%	Низкий
2	Егор Ж.	3	2	2	2	2	11	55%	Средний
3	Елизавета С.	2	2	2	2	2	10	50%	Средний
4	Ксения Ф.	2	2	2	2	1	9	45%	Низкий

№	Имя и фамилия ребенка	Баллы					Баллы	Процент выполнения	Уровень
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5			
5	Мария К.	2	2	2	1	2	9	45%	Низкий
6	Мирон П.	2	2	2	1	1	8	40%	Низкий
7	Наталия Б.	2	2	2	2	2	10	50%	Средний
8	Семён Р.	2	2	1	2	1	8	40%	Низкий
9	Татьяна О.	3	2	2	2	2	11	55%	Средний
10	Юлия Н.	2	1	2	2	1	8	40%	Низкий

По итогам обследования уровня номинативной функции речи у 6 (60%) детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи выявлен низкий уровень, у 4 (40%) дошкольников – средний уровень развития номинативной функции речи.

Средний уровень: 50 – 89% выполненных заданий. Для этого уровня характерно не в полной мере сформированная номинативная функция речи. Дошкольники выполняют задания с небольшими трудностями, с небольшой помощью логопеда, допускали не значительное количество ошибок. Для низкого уровня (до 50% выполненных заданий) характерно слабо сформированная номинативная функция речи. Дети выполняли задания только с помощью логопеда, допускали значительное количество ошибок. Несформированность номинативной функции детей с общим недоразвитием речи обусловлена тем, что дошкольники не могли назвать многие слова из лексических групп. Например, названия диких и домашних животных, некоторых геометрических фигур, профессий, фруктов, овощей, посуды, птиц, частей тела и т. д. Дети затруднялись в актуализации слов определенных лексических групп: названия цветовой палитры, диких и домашних животных, посуды, овощей, профессий, птиц, птиц, многих геометрических фигур, частей тела и т. д. У большинства детей с общим недоразвитием речи присутствовали трудности в использовании некоторых слов, таких как: перец, тигр, ворона, аист, пчела, валенки, продавец, парикмахер. Наше исследование подтвердило необходимость проведения логопедической работы по развитию номинативной функции у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Логопедическая работа по развитию номинативной функции речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи осуществлялась в три этапа: изучение новых слов предметного, глагольного словаря и словаря признаков; закрепление и уточнение изученных слов предметного, глагольного словаря и словаря признаков; активизация предметного, глагольного словаря и словаря признаков. Для каждого направления нами были поставлены определенные задачи, которые решали с помощью выполнения детьми заданий.

Таким образом, номинативная функция у детей с общим недоразвитием речи проявляется в неточном понимании словаря, в виде в вербальных парафазиях. В речи таких детей неточная или неправильная актуализация слов многообразна. Присутствуют случаи, когда дошкольники используют слова в слишком широком или узком значении. В определенных случаях дети с общим недоразвитием речи употребляют слово ситуативно, не вводя в контекст. Понимание и использование лексики носит ситуативный характер.

В настоящее время продолжается изучение проблемы, а также проводится специализированная работа по развитию номинативной функции у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Литература

1. Бегларян А.А. К проблеме формирования словаря дошкольников с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ» 2016. № 6(10). С. 24–26. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1472546020.pdf> (дата обращения: 16.02.2020).
2. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Лексикология и лексикография: избран. тр. М., 1977. [Электронный ресурс]. URL: <https://scicenter.online/frazeologiya-leksikografiya-leksikologiya-scicenter/vinogradov-osnovnyie-tipyi-leksicheskikh-126115.html> (дата обращения: 22.09.2019).
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2017.

4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999.
5. Норман Б. Основы языкознания. Функции языка // Русский язык. 2001. № 45. [Электронный ресурс]. URL: <https://rus.lsept.ru/article.php?ID=200104508> (дата обращения: 28.11.2019).
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2000.
7. Фурсева Е.П. Трудности формирования слоговой структуры слов у детей с недоразвитием речи // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2017. № 16. С. 18–21.

EVGENIYA YASHKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**FORMATION OF NOMINATIVE FUNCTION OF CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

The article deals with the analysis of the peculiarities of learning the nominative function by children. There are revealed the most frequent mistakes of the children with general speech underdevelopment in the naming process.

There is defined the significance of the organization of special education while developing the nominative function.

Key words: *vocabulary, nominative function, dictionary, verb dictionary, adjective, word meaning, general speech underdevelopment.*

Педагогика и методика обучения

УДК 372.878

Д.В. ДРОБЖЕВ

(shpelka@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВОЗМОЖНОСТИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ У ПОДРОСТКОВ СПОСОБНОСТИ К ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ*

Вокально-хоровая деятельность подростков рассматривается как важный фактор развития их способности к исполнительской интерпретации. Обоснованы психолого-педагогические и методические условия, обеспечивающие наибольшую эффективность исследуемого процесса.

Ключевые слова: способность к исполнительской интерпретации, вокально-хоровая деятельность, подростки, психолого-педагогические условия, методические условия.

Одной из приоритетных задач современной музыкальной педагогики является задача воспитания музыкальной культуры школьников, решение которой обеспечивает личностно-ценностное отношение к произведениям музыкального искусства, их эмоционально-образное постижение. Тем актуальнее в современных условиях становится развитие способности к исполнительской интерпретации у учащихся как психологического механизма, направленного на создание и воплощение художественного образа.

Большое значение в постановке теоретических и методологических проблем исследования феномена способности к исполнительской интерпретации имеют труды в области философии (Ф. Аст, Х.Г. Гадамер, В. Дильтей, М.С. Каган, С.Б. Крымский, П. Рикёр, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер и др. [16, 19]); эстетики (Ю.Б. Боров, Е.Г. Гуренко, К.В. Капустин, Ю.Б. Кочнев, О.А. Кривцун и др. [12]); психологии (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Т.М. Дридзе, Н.А. Рубакин, С.Л. Рубинштейн и др. [4, 17]), искусствоведения (Е.А. Бодина, Г.И. Гильдбург, Е.Г. Гуренко, Н.П. Корыхалова и др. [8, 11]), музыкальной психологии (Л.А. Готсдинер, В.И. Петрушин, Ю.А. Цагарелли и др. [6, 21]), музыкальной педагогики и исполнительства (А.Д. Алексеев, А.Б. Гольденвейзер, Г.М. Коган, Г.М. Цыпин и др. [5, 22]).

Анализ данных трудов показывает, что способность к исполнительской интерпретации – это способность, направленная на творческое освоение воплощенных в музыкальном искусстве культурно-художественных ценностей и смыслов. Авторами предлагаются различные подходы к структуре способности к исполнительской интерпретации, среди которых выделяются эмоциональный, когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты.

Известно, что развитие способности к исполнительской интерпретации имеет возрастную специфику. Как свидетельствуют результаты психолого-педагогических исследований, сенситивным периодом для развития способности к исполнительской интерпретации является подростковый возраст, т. к. характеризуется психологическими особенностями, которые оказывают существенное влияние на ее развитие: подвижность эмоциональной сферы, рост интеллектуальных способностей, изменение качества восприятия, формирование ценностных ориентаций. При построении учебных занятий необходимо учитывать все вышеуказанные психологические особенности подросткового возраста, от этого во многом зависит не только успеваемость, глубина и прочность знаний, но и возможность развития у подростков способности к исполнительской интерпретации.

Вместе с тем, развитие способности к исполнительской интерпретации определяется особенностями той музыкальной деятельности, в которой оно происходит.

* Работа выполнена под руководством Арановской И.В., доктора педагогических наук, профессора кафедры теории и методики музыкального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Проанализируем особенности развития способности к исполнительской у подростков в условиях интерпретации вокально-хоровой деятельности.

Прежде всего, необходимо отметить, что вокально-хоровой деятельности как исполнительской присущи следующие характерные черты. Вторичность, обусловленная исполнением, творческим воссозданием музыкальных произведений как результата творчества композитора. В данном случае реальность опосредована личностью композитора. Творчество исполнителя опосредует реальность вдвойне. Образы, созданные композитором, в процессе исполнения обретают характеристики, которые определяются мировоззрением, индивидуальностью, творческим подходом, мастерством исполнителя.

Кроме того, исполнительский процесс отличают многообразие и неповторимость. Как отмечает Е.Г. Гуренко, «музыкальное произведение не имеет «подлинника» в том смысле, в каком мы употребляем это понятие применительно к живописи, скульптуре, декоративно-прикладному искусству» [8, с. 16]. «В отличие от подлинника в живописи и скульптуре музыкальное произведение не является единичным предметом по способу своего существования» [Там же].

Если автор воплощает замысел, фиксируя его однократно, то исполнительское воплощение, как правило, многократно. Каждый случай исполнения несёт с собой неповторимую конкретизацию основной, исходной интерпретации, т. к. исполнитель не в состоянии с точностью повторить своё исполнение. Более того, часто придаёт ему сознательно новые черты, сообразуясь со своим творческим состоянием, накопленным опытом исполнения данного произведения [8].

Кроме того, обладая общими закономерностями исполнительского процесса (характерными для различных видов музыкального искусства) вокально-хоровая деятельность имеет свои специфические особенности. Основное отличие – это пение слова, как проявление мысли и чувства.

Как отмечает В.Л. Живов, «синтетический характер вокально-хоровой музыки оказывает влияние не только на содержание, форму, строение сочинений, но и на их исполнительское интонирование. Законы музыкальной формы в вокально-хоровом жанре вступают во взаимодействие с закономерностями поэтической речи, что вызывает специфические особенности формообразования. Более обобщенный или более детализированный подход к поэтическому тексту в значительной степени определяют характер вокальной мелодии, выбор композитором той или иной структуры, того или иного метра и ритма. Поэтому анализ участниками хора поэтического текста должен быть двусторонним, требующим подхода как со стороны образно-смысловой, так и конструктивной, поскольку и та, и другая в сильнейшей степени влияют на характер музыкальной выразительности и форму (в широком и тесном смысле) вокально-хорового произведения. Такой подход, естественно, требует от исполнителя определенных знаний в области поэтических жанров, форм и временной организации поэтического текста» [9, с. 34].

Таким образом, звучащий музыкальный образ представляет собой синтез творческих замыслов композитора и учащихся-исполнителей, следствие репродуктивной и продуктивной основ вокально-хоровой деятельности.

Необходимо отметить, что понимание вышеуказанных особенностей вокально-хоровой деятельности будет влиять и на развитие у подростков способности к исполнительской интерпретации.

В процессе работы над музыкальным произведением у подростков участников хорового коллектива через активизацию подсознательного отклика на музыку происходит развитие эмоционального компонента способности к исполнительской интерпретации, поскольку полноценное восприятие содержания музыкального произведения предполагает наличие развитого умения воссоздать самые разнообразные эмоции, которые автор «зашифровал» в своей композиции.

В условиях вокально-хоровой деятельности у подростков формируется способность к различению многообразных смысловых проявлений Другого (иносубъектного мира автора художественного произведения) в эмоционально-чувственной форме. Это связано с тем, что музыкальное произведение репрезентирует мир эмоций и переживаний, «культуру чувствования» (М.С. Старчеус) конкретной эпохи [18], нормы ее интонационного выявления. Будучи направленным к внутреннему духовному миру отдельной личности, оно реализуется только при непосредственном взаимодействии текста с рецепи-

ентом, познавательной-творческой деятельность которого воплощается в создании целостного художественного образа.

Носителями образа определенного эмоционального состояния человека выступают смысловые единицы текста произведения – языковые формы, которые выделяются сознанием как элементы композиции произведения, границы которых очерчиваются наличием конкретного смысла, того или иного выразительного значения.

Познание логики музыкального развития изучаемых произведений через формирование широких образных обобщений способствует развитию когнитивного компонента способности к исполнительской интерпретации. Вокально-хоровая деятельность создает идеальные условия для планомерного изучения посредством пополнения и обогащения музыкального словаря подростков. Музыкальная эрудиция, информированность в области музыкального искусства, знание основополагающих законов вокально-хорового исполнительства являются обязательным условием развития способности к исполнительской интерпретации. Приобретенные музыкально-теоретические знания не только побуждают мыслительные операции, но и формируют эти действия, определяя их структуру и внутреннее содержание.

Понимание сути музыкального образа основывается на существующих и приобретенных в процессе работы над вокально-хоровым произведением теоретических знаний, комплекса профессиональных понятий. Однако, как отмечает И.А. Хотенцева, «для художественно-мыслительной деятельности важны не столько те конкретные знания и навыки, которые приобретает» [20] учащийся, «сколько развитие тех возможностей, приобретение интеллектуальных умений, на основе которых происходит усвоение знаний и без участия которых этот процесс не состоится. Поэтому процесс усвоения знаний должен быть направлен не столько на запоминание, сколько на активизацию процесса художественного познания, мыслительных действий» [Там же], которые способствуют развитию способности к исполнительской интерпретации.

В процессе работы над вокально-хоровым произведением, его музыкальным образом, над исполнительской интерпретацией осуществляется развитие деятельностного компонента способности подростков к исполнительской интерпретации. При этом педагогу необходимо обращать внимание подростков-участников хорового коллектива на взаимосвязь композиторского творчества, законов восприятия и исполнительства, соотносить содержание музыкального произведения с личным опытом учащихся, находить в произведении характеристики, созвучные личностным особенностям подростка. Коллективный творческий процесс педагога и подростков на уроках музыки формирует деятельностное отношение к музыке и способствует созданию убедительной индивидуальной интерпретации вокально-хорового произведения.

Исполняя в классе вокально-хоровые произведения, учащиеся приобретают способность освоения ценностного опыта искусства, у подростков формируются ценностные ориентации. При этом важными условиями точности оценки становятся необходимый уровень осмысления значимости художественного образа, умение обобщить знания языковых, жанровых, стилистических особенностей произведений музыкального искусства. «Поэтому способность школьников оценивать музыку, по мнению Ю.Б. Алиева, В.В. Медушевского и др., характеризуется возрастанием роли критического суждения о музыке, что предполагает готовность понимать смысл музыкального произведения, обосновывать свое отношение к его художественной философской, нравственной направленности» [14, с. 70].

Еще одной отличительной чертой ценностного компонента способности к исполнительской интерпретации является способность подростков осознавать собственное отношение к произведению искусства, основанное на сложившихся представлениях о художественной ценности. «Оценочная деятельность развивается в направлении от интуитивно-эмоциональной к аргументированной и лишь постепенно приобретает форму словесного суждения» [Там же].

Таким образом, вокально-хоровая деятельность как самый доступный вид исполнительской деятельности создает благоприятные условия для развития способности подростков к исполнительской интерпретации.

Литература

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1983.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. М.: Владос, 2000.
3. Арановская И.В. Музыкознание и музыкальное образование: взаимообусловленность и взаимодействие // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2011. № 8(62). С. 191–195.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. СПб.: Азбука, 2000.
5. Гольденвейзер А.Б. Об исполнительстве // Вопросы фортепианного исполнительства. М., 1965. Вып. 1.
6. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: Малое изд. предприятие НВ «Магистр», 1993.
7. Гржибовская Р.Н. Интерпретация музыкального произведения // Теория и методика обучения игре на фортепиано / под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. М.: ВЛАДОС, 2001.
8. Гуренко Е.Г. Исполнительское искусство: Методологические проблемы. Новосибирск: НГК, 1985.
9. Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика. М.: ВЛАДОС, 2003.
10. Коваль Л.Г. Формирование эстетических оценок у подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1975.
11. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике. Л.: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1979.
12. Кочнев Ю. Музыкальное произведение и интерпретация // Советская музыка. 1969. № 12. С. 56–60.
13. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. М.: Ин-т психологии РАН, 1999.
14. Морозова К.А. Специфика развития музыкального восприятия младших школьников в условиях инструментально-исполнительской деятельности // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». № 4(27.2). С. 68–71. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1563264063.pdf> (дата обращения: 09.11.2019).
15. Музыкальная педагогика и исполнительство: афоризмы, цитаты, изречения / Г.М. Цыпин. М.: МПГУ: Прометей, 2011.
16. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Моск. филос. фонд, 1995.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 2002.
18. Старчеус М.С. Музыкальная психология. М.: МГК, 1993.
19. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Библихина. Харьков: Фолио, 2003.
20. Хотенцева И.А. Формирование художественно-образного мышления в классе фортепиано. [Электронный ресурс]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3029 (дата обращения: 10.11.2019).
21. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2008.
22. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. М.: Фирма «Интерпракс», 1994.

DMITRIY DROBZHEV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

OPPORTUNITIES OF VOCAL AND CHORAL ACTIVITIES IN THE ASPECT OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS ABILITY FOR PERFORMING INTERPRETATION

The vocal and choral activity of teenagers is considered as an important factor in the development of their ability to performing interpretation. There are substantiated the psychological, pedagogical and methodological conditions providing the greatest effectiveness of the studied process.

Key words: *ability for performing interpretation, vocal and choral activity, teenagers, psychological and pedagogical conditions, methodological conditions.*

УДК 373.21

К.В. ЛАБОДИНА
(k.labodina@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Раскрывается потенциал использования метода экспериментирования как основы формирования первичных экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста на примере темы «Вода».

Показано, что экспериментирование может быть эффективным методом при формировании первичного представления о воде у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: экспериментирование, дошкольное образование, старший дошкольный возраст, экологическое образование, экологические представления, первичные представления о воде.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что одним из основных методов экологического образования дошкольников в данное время является экспериментирование. Необходимо отметить, что в дошкольных учреждениях не уделяется достаточно времени экспериментированию, по этой причине появилось разногласие между теоретической и практической значимостью данного метода и не достаточным владением методом экспериментирования воспитателями на практике.

Цель нашего исследования заключается в теоретической и практической обоснованности экспериментирования как средства формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста (на примере воды).

Объект исследования – педагогический процесс в детском саду по формированию экологических представлений у детей дошкольного возраста на примере темы «Вода».

Предмет исследования – экспериментирование как средство формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: экспериментирование является эффективным средством формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста (на примере темы «Вода»).

Нами были выделены задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить уровень представлений о воде у детей дошкольного возраста.
3. Разработать и испытать комплекс мероприятий о формировании экологических представлений у детей дошкольного возраста.
4. Проверить эффективность проведённых исследований.

База исследования: МДОУ «Детский сад № 95 Центрального района города Волгограда». В эксперименте участвовало 10 детей подготовительной группы № 4.

Дошкольный возраст является благоприятным для формирования экологических представлений, дети проявляют любознательность, пытаются самостоятельно придумывать объяснения явлению природы, склонны к наблюдению и экспериментированию.

Детям необходимо помочь осознать значения явлений природы как ценности (познавательной, эстетической), понять самоценность живого существа [1].

Ряд педагогов, в том числе С.И. Мусиенко, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, считают, что в процессе ознакомления детей с природой особое значение имеют формы, методы и приемы, способствующие непосредственному восприятию детьми природы и активному овладению навыками взаимодействия с природой: занятия, наблюдения, экскурсии, игры, прогулки, эксперименты [4, 6].

* Работа выполнена под руководством Черезовой Л.Б., кандидата биологических наук, доцента кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

По нашему мнению, особое место в жизни дошкольника занимает одна из форм методов – экспериментирование. Одно из достоинств экспериментирования заключается в том, что оно дает нам не искаженные, а реальные представления об объекте изучения [2, 3].

Именно поэтому в практической работе особое внимание мы уделили экспериментированию как методу развития представлений о мире природы на примере темы «Вода» у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование включало в себя проведение констатирующего, формирующегося и контрольного экспериментов.

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня сформированности первичных экологических представлений по конкретной теме «Вода» у детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения констатирующего эксперимента была разработана диагностика с целью выявления исходного уровня знаний дошкольников по теме «Вода». В основу нашей диагностики легла работа Н.А. Рыжовой [5].

Диагностическое обследование проводилось с группой детей посредством беседы и опыта с водой.

Результаты обследования позволили говорить нам о том, что у детей преобладает низкий и средний уровень сформированности первичных представлений о воде (40% от общего числа обследованных); а у остальных (т. е. у 20% от общего числа обследованных детей) – высокий уровень первичных представлений о воде.

Проблемы у дошкольников возникли с определением свойств воды и ее обитателей.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть результаты, полученные в ходе проведения диагностики, мы использовали игру «Мы – большие киты, мы – лягушки...».

Ход игры «Мы – большие киты, мы – лягушки...»: детям было предложено побыть в роли кита, рака, лягушки и др.

По результатам игры только двое детей проявляли низкую активность и отказывались играть, остальные дети с интересом изображали животных.

Далее мы использовали дидактическую игру «Кто лишний?».

Ход игры: дошкольникам раздавались карточки с изображением различных наземных и водных животных, из которых нужно было выделить именно водных животных.

По результатам игры только двое детей справились с ней, допустив одну ошибку. Остальные дети допустили более одной ошибки.

Таким образом, приведённые выше результаты диагностики позволяют выявить довольно низкий уровень развития экологических представлений о воде у детей старшего дошкольного возраста, а также состояние проблемы по развитию данных представлений. Для повышения уровня сформированности представлений о воде нами был разработан комплекс мероприятий по формированию представлений о воде с помощью экспериментирования у детей дошкольного возраста.

После того, как нами были получены результаты диагностики, мы приступили к формированию представлений о воде у старших дошкольников.

Целью формирующего эксперимента являлся выбор наиболее эффективного способа повышения уровня сформированности у детей 5–6 лет представлений о воде. Как уже было сказано ранее, мы предположили, что экспериментирование является наиболее успешным путём ознакомления детей с водой.

Практическая работа состояла из нескольких этапов. Мы допустили возможность, что специальное обучение поможет подтянуть детей низкого уровня на средний, а со среднего – на высокий. При разработке формирующего этапа опытно-практической работы мы осуществляли отбор тех методов, посредством изучения которых дети знакомятся со свойствами воды.

1 этап – беседа с детьми о воде. Нами была проведена на занятии беседа с детьми, в ходе которой мы познакомили детей с понятием «Вода», её свойствами, дети узнали, что образует вода, значение воды для жизни человека и природы, мы рассказали детям о необходимости бережного отношения к воде.

Во время беседы почти все дети проявляли познавательный интерес, особенно им понравилась тема, которая касается водных обитателей.

2 этап – игра. В этой игре детям предлагалось стать капелькой и рассказать, чтобы они сделали: кого бы напоили, спасли от засухи, как бы они путешествовали. Дети сразу поняли правила игры и все начали играть. С помощью этой игры дети поняли, как важна вода для всех живых организмов.

3 этап – экспериментирование. Мы провели с детьми различные опыты.

– «Вода – прозрачная». Детям предлагались стаканчики с водой и молоком, в каждый из них положить палочку и посмотреть, где ее будет видно, а где – нет. Детям очень понравилось, и они захотели положить в стаканчики другие предметы и посмотреть, что получится.

– «У воды нет вкуса». Дети пробовали воду через соломку и описывали ее вкус, а затем пробовали сок и снова воду, для сравнения. В результате этого эксперимента все дети сказали, что у воды нет вкуса.

– «Лед – это твердая вода». Мы предложили взять детям заранее подготовленные цветные кубики льда и понаблюдать за ними в помещении. Все дети начали подходить и говорить, что лед тает.

– «Лед легче воды». Мы проверяли, что легче – вода или лед. Детям предлагалось опустить кусочек льда в стакан с водой и посмотреть, что получится (многие дети удивились и начали задавать вопросы).

4 этап – подвижная игра «Мы – капельки». Детям предлагалось стать капелькой, а педагог был тучкой. Дети кружили возле него хоровод, а затем тучка отправила капельки на землю и дала им наставления вести себя хорошо, полить растения, умыться землей и вернуться обратно. Затем дети образовали ручейки, потом реку, океан. Дети кружатся, по одному возвращаются к туче.

5 этап – беседа. Мы предлагали детям подумать и ответить на вопросы, почему река бывает грязной и как сделать реку чистой (многим детям было сложно ответить на вопросы, но все равно каждый из них пытался).

6 этап (заключительный) – экспериментирование. Детям предлагались стаканчики с чистой и с грязной водой. Ребятам нужно было очистить грязную воду с помощью фильтра, чтобы она стала чистой. Детям понравилось «лечить» воду, и они обещали не допускать загрязнений и рассказать родителям о том, что воду нужно чистить.

В результате проведенных мероприятий дети узнали многое о воде, её обитателях, свойствах и осознали на практике, что воду нужно беречь.

Необходимо отметить, что несмотря на трудности, с которыми столкнулись дети, дошкольники были очень заинтересованы экспериментированием. Дети проявляли интерес к опытам, которые мы проводили. Кроме того, дети активно участвовали во всех играх, проявляли интерес в беседах.

После проведенного комплекса мероприятий по формированию первичных представлений о воде мы приступили к контрольному эксперименту и анализу результатов опытно-экспериментальной работы. Для контрольного эксперимента нами были использованы те же методики, что и для констатирующего эксперимента.

Результаты контрольного обследования позволили нам говорить о том, что после применения экспериментирования еще 2 детей (40%) достигли высокого уровня, 6 детей (60%) находятся на среднем уровне, но при этом необходимо отметить, что 2 детям не хватило всего нескольких баллов до высокого уровня. Низкий уровень не диагностирован ни у одного ребенка.

Сопоставив данные, полученные в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, мы получили достаточно хороший результат: у детей повысился уровень знаний о воде.

Таким образом, можно говорить о том, что использованная нами система экспериментов, направленная на формирование представлений о воде, оказалась эффективной. Следовательно, формирование первичных представлений о воде у детей будет успешным, если в качестве основного метода будет использовано экспериментирование.

Литература

1. Веретенникова С.А. Ознакомление дошкольников с природой. М.: Просвещение, 1973.
2. Иванова А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду. Мир растений. М.: Твор. Центр Сфера, 2004.
3. Мойстус И.А. Детское экспериментирование как средство развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.2). С. 87–91. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1531304249.pdf> (дата обращения: 07.02.2019).
4. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей. М.: Academia, 2002.
5. Рыжова Н.А. Волшебница вода: учеб.-метод. комплект по экологическому образованию дошкольников. М.: Линка-Пресс, 1997.
6. Рыжова Н., Мусиенко С. Вода вокруг нас. М.: Линка-Пресс, 2016.

KSENIYA LABODINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

EXPERIMENT AS A MEANS OF THE DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL IMAGINATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN

The article deals with the potential of the usage of experiment method as the basis of the development of the first ecological imaginations of senior preschool children at the example of the theme "Water". There is demonstrated that experiment is an effective method while developing the first imaginations about water of senior preschool children.

Key words: experiment, preschool education, senior preschool age, ecological education, ecological imaginations, elementary ideas of water.

УДК 372.8

В.В. МАКАРОВА

(viktoria.makarova20@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДИАГНОСТИКА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО*

Статья посвящена анализу понятия «языковая компетенция» в контексте изучения имени существительного в начальной школе. Обобщены подходы к трактовке данного понятия и его методологического инструментария в свете реализации ФГОС НОО последнего поколения. Представлена диагностика языковой компетенции при изучении имени существительного учащихся начальных классов и её результаты.

Ключевые слова: языковая компетенция, имя существительное, орфографическая зоркость, диагностика языковой компетенции, требование к результатам образовательной подготовки.

В связи с обновлением содержания и требований в современном образовании, наиболее актуальным подходом в обучении в начальной школе является компетентностный. Особенностью этого подхода является то, что учащиеся усваивают не совокупность знаний, а в образовательном процессе формируется некоторый объем понятий и особый тип мыслительной деятельности, необходимые для решения широкого круга задач (Н.В. Бастуй, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Ю.В. Пестерев, А.В. Хуторской и др.) [2, 9].

На стыке педагогической, лингвистической и психологической науки лежит понятие «языковая компетенция». Введение этого понятия в методику преподавания русского языка в начальной школе обусловлено попытками поиска более точного определения целей обучения и описания уровневых характеристик языкового образования в начальной школе, т. е. того, в какой мере выпускник начальной школы владеет родной речью. Первоначально термин «языковая компетенция» принадлежит авторству Н.А. Хомского, в чьей работе данный термин противопоставлялся понятию «использование языка» [8, с. 14].

Сущность и содержание понятия «языковая компетенция» стали предметом исследования многих авторов: Е.А. Быстровой, М.И. Лисиной, Л.А. Рябининой, С.А. Сальниковой, А.В. Хуторской, Н.М. Шанского и др. [1, 3, 6, 9]. Анализ перечисленных авторских источников позволил обобщить и сгруппировать позиции по отношению к языковой компетенции следующим образом:

- языковая компетенция как заранее заданное социально обусловленное нормативное требование к результатам образовательной подготовки обучающихся, необходимой для эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере [9];
- языковая компетенция как совокупность конкретных языковых умений, которые необходимы членам языкового сообщества для поддержания речевых контактов, а также овладение языком как учебно-научной дисциплиной [3];
- языковая компетенция как способность обучающихся к употреблению слов, их форм, синтаксических конструкций, синонимических средств в соответствии с нормами литературного языка, т. е. овладение богатством родного языка как непременным условием успешности речевой деятельности [1].

Е.А. Быстрова подчеркивает, что наиболее успешно языковая компетенция формируется в среднем и старшем школьном звене, в то время как в начальной школе до внедрения ФГОС НОО нового поколения методологический инструментарий формирования языковой компетенции представлялся недостаточно разработанным и происходил чаще всего стихийно [1, с. 203].

В современных программах начального языкового образования идея формирования компетенции при изучении родного языка заложена в фундаментальную основу учебно-методических ком-

* Работа выполнена под руководством Бурмистровой Е.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

плексов. Содержанием языковой компетенции в изучении имени существительного в начальной школе выступают: формирование грамматического понятия имени существительного; овладение умением различать одушевленное и неодушевленное имя существительное; формирование устойчивого навыка писать с заглавной буквы имена, отчества и фамилии, географические названия и клички животных; формирование совокупности орфографических норм и правил правописания гласных и согласных в корне слова; формирование представлений о категории рода имени существительного; развитие умения изменять имена существительные по числам и падежам; формирование представлений о склонении имен существительных; выработка навыков правописания падежных окончаний имен существительных; обогащение словаря учащихся новыми именами существительными и развитие навыков правильного употребления в речи, ознакомление с синонимами и антонимами; овладение словообразовательными навыками [4].

Актуальность поиска научно обоснованных подходов к диагностике языковой компетенции детей младшего школьного возраста обусловлена тем, что оценка языковой компетенции обучающихся в изучении имени существительного в начальной школе выступает индикатором учебных достижений в освоении требований содержания программы начального языкового образования [10]. Сравнение полученных результатов с эталонами и нормами позволит дать содержательную оценку, которая может также отслеживаться по динамике результатов по отдельным содержательным разделам языковой компетенции [5].

Опираясь на обобщение современных теоретико-методологических представлений о формировании языковой компетенции при изучении имени существительного, автором была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МОУ «Средняя школа № 27 Тракторозаводского района Волгограда», целью которой стало выявление уровня и потенциала формирования у детей младшего школьного возраста языковой компетенции при изучении имени существительного. В качестве материала для диагностики учащимся 2 класса были предложены задания на выявление сформированности важных понятий, связанных с пониманием лексических и морфологических признаков и свойств имен существительных, правописанием безударных гласных в корне, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных. Диагностический материал включал 11 заданий на: нахождение имени существительного по грамматическому значению; определение верного утверждения об изменчивости существительного по родам; выявление существительного, которое может быть подлежащим в предложении, по его морфологическим признакам; различение имен существительных – одушевленных; различение имен существительных – неодушевленных; оценку сформированности логических УУД в определении имени существительного из ряда слов; оценку сформированности представлений о существительных, близких по смыслу (синонимах); оценку сформированности представлений о существительных, противоположных по смыслу (антонимах); знание орфографических правил (безударная проверяемая гласная в корне слова, разделительный мягкий знак); оценку сформированности представлений о лексических признаках имени существительного (имена собственные/имена нарицательные); знания морфологических признаков (изменение существительных по числам).

Приведем примеры формулировки заданий для оценки формирования языковой компетенции. В частности, оценка сформированности представлений об имени существительном, умение видеть и вычленять в предложении оценивалось в тестовом задании:

Какие из данных в стихотворении слов обозначают предметы и отвечают на вопрос «Что?». Подчеркни их.

*Если видишь: на картинке
Нарисована река,
Или ель и белый иней,
Или сад и облака,*

*Или снежная равнина,
Или поле и шалаи,
То подобная картина
Называется: пейзаж.*

Орфографические навыки и знание правил оценивалось в заданиях, традиционных и привычных для учащихся начальной школы: выбор и подстановка верной орфограммы:

Вставь пропущенные буквы. Укажи род и число имен существительных.

Т(и,е)кут руч...и. Л(и,е)тят шумные стайки скв(а,о)рцов. Гр(а,о)чи в...ют гнёзда на д(и,е)рев...ях. Л(и,е)тают и п(а,о)ют птицы.

Также привычны, доступны для понимания и для оценки знаний лексических признаков имени существительного являются задания на подбор синонимов и антонимов в парах существительных:

Выбери противоположные по смыслу имена существительные (антонимы) в левом и правом столбике. Соедини их чертой.

<i>Веселье</i>	<i>Карлик</i>
<i>Радость</i>	<i>Осень</i>
<i>Скука</i>	<i>Тоска</i>
<i>Весна</i>	<i>Грусть</i>
<i>Великан</i>	<i>Печаль</i>

Таким образом, подбор тестовых заданий для реализации методики диагностики языковой компетенции в овладении имени существительного основывался на принципах: однозначности, доступности восприятия и выполнения заданий, возрастному развитию учащихся и содержанию требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к освоению программы по русскому языку для начальной школы [7].

Результативность исследования представлена на рис.

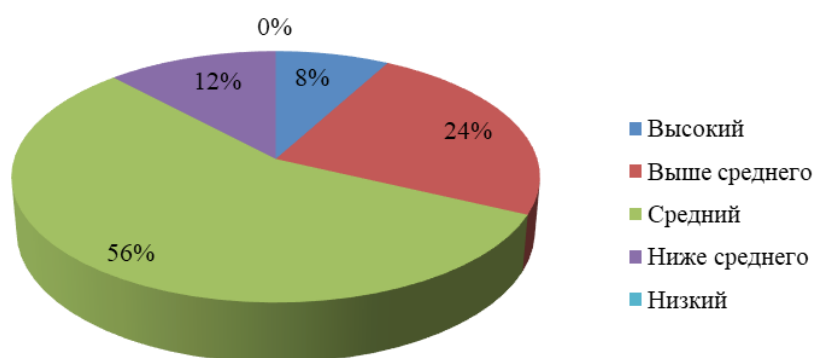


Рис. Итоги констатирующего этапа исследования

Подводя итоги констатирующей части экспериментальной работы, нами был сделан вывод о том, что высокий уровень языковой компетенции в изучении имени существительного обнаружен у 8% школьников – учащихся 2 класса: у них высоко развиты представления об имени существительном как части речи, его грамматическом и лексическом значении. Сформированы представления об орфографических правилах, имеется орфографическое чутье написание незнакомых орфограмм. Сформированы представления о синтаксическом значении имени существительного в предложении. У 6 детей (24%) уровень языковой компетенции – выше среднего: имеются пробелы в тех или иных

областях языковой компетенции (возможно, связанные с пониманием лексического значения слова или в орфографических навыках). У 14 детей (56%) – средний уровень языковой компетенции, что свидетельствует о недостаточности знаний об имени существительном, и им требуется дополнительная работа в данном направлении по закреплению знаний, умений, навыков в изучении имен существительных.

Наконец, у 12% детей показатели уровня языковой компетенции ниже среднего, что связано со значительными проблемами в некоторых областях знаний об имени существительном. Например, недостаточно сформировано представление о словах, близких и противоположных по смыслу, имеется смысловая путаница представлений об именах собственных/ нарицательных и одушевленных/ неодушевленных.

Таким образом, проанализировав результаты проведенной диагностики, мы смогли определить потенциал для организации перспективной работы по формированию языковой компетенции при изучении имени существительного средствами организации работы на уроке русского языка:

- 1) комментированное письмо;
- 2) осложненное списывание;
- 3) работа с орфографическим словарем, сопровождаемая подбором однокоренных слов, составлением предложения с заданными словами;
- 4) самостоятельный подбор примеров по ситуации (сюжетная картинка, тема из жизни детей);
- 5) составление текста с опорными словами или по ситуации (сюжетная картинка, тема из жизни детей);
- 6) орфографические игры;
- 7) элементарный этимологический анализ.

В настоящее время мы разрабатываем задания, связанные с включением неосвоенных учащимися второго класса понятиями об имени существительном, выявленными в процессе диагностики, в вышеперечисленные перспективные виды работ. На наш взгляд, такая работа, систематически проводимая на уроках русского языка, будет способствовать формированию у детей младшего школьного возраста языковой компетенции.

Автор также имеет основание полагать, что понятие и содержание языковой компетенции как при изучении имени существительного в начальной школе, так и других частей речи, имеет актуальную потребность в дальнейшем исследовании и разработке, в частности, в определении структурных характеристик этого понятия, инструментария измеримости, контроля и оценки сформированности языковой компетенции в начальной школе.

Литература

1. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогич. вузов. М.: Дрофа, 2004. С. 20–39.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. М.: Просвещение, 1980.
4. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1979.
5. Руденко Е.А., Кочкина Л.А. Модель мониторинга учебных достижений младших школьников // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2017. № 3(50). С. 38–43. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1492072006.pdf> (дата обращения: 20.01.2020).
6. Сальникова С.А. Ключевые компетенции в современном образовании // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 12. С. 74–78.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) // Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 14.03.2020).
8. Хомский Н.А. Язык и мышление. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1972.
9. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-методич. пособие. М.: Эйдос, 2013.
10. Scrivener J. Learning Teaching. Macmillan ELT, 2011.

VIKTORIYA MAKAROVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**DIAGNOSTICS OF LANGUAGE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL
CHILDREN WHILE LEARNING NOUNS**

The article deals with the analysis of the concept “language competence” in the context of learning nouns at primary school. There are generalized the approaches to the representation of the concept and its methodological tools in the context of the implementation of the Federal Educational Standard of Primary General Education of the latest generation. There is presented the diagnostics of the language competence while learning nouns of the school children of primary school and its results.

Key words: language competence, noun, orthographical sharpness of sight, diagnostics of language competence, requirements to the results of educational training.

Физическая культура и спорт

УДК 796

Д.В. КУШНЕРУК, Е.И. КОРОБЕЙНИКОВА

(dariakkkkk@ya.ru, elena.iv.k@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВЬЮ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Рассматриваются вопросы формирования ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре. Выявляется важность здоровья для современного человека, в том числе такой социальной группы, как студенты.

Ключевые слова: здоровье, физическая культура, здоровый образ жизни, студенты, физическое воспитание.

Выбор рассматриваемой темы обусловлен тем, что в последние годы у студентов наблюдаются различные отклонения в состоянии здоровья, при которых они не всегда справляются с двигательным объемом дисциплины «Физическая культура» в высшем учебном заведении. Тема работы является актуальной, т. к. сейчас студенты очень редко занимаются физической культурой и спортом и не совсем понимают важность здоровья в их жизнедеятельности. Главная цель работы – определить необходимость формирования ценностного отношения человека к здоровью и физической культуре, в том числе такой социальной группы, как студенты. Для этого решались следующие задачи:

- провести анализ научной и учебной литературы, используя также информацию интернет-сайтов;
- определить необходимость формирования ценностного отношения к здоровью и физической культуре.

Физическое воспитание молодого поколения и широкое вовлечение в систематические занятия физической культурой и спортом с учетом состояния здоровья являются приоритетными задачами молодежной политики государства. Исследователями доказано, что регулярные занятия спортом повышают трудоспособность и нервно-психическую стойкость людей. Кроме этого, физическое воспитание играет важную роль в укреплении здоровья, совершенствовании оперативной, зрительной и слуховой памяти, увеличении продолжительности жизни людей, занятых во всех сферах деятельности, что положительно влияет на развитие человеческого потенциала России [3, с. 162].

Сейчас студенты разных учебных заведений получают огромное количество информации, в результате чего им приходится проводить много времени, сидя на лекциях или дома за компьютером. Все это становится причиной малоподвижного образа жизни и ограничения занятий физическими упражнениями. На основе анализа здоровья студентов Филипп Райс делает вывод об имеющейся негативной тенденции в ухудшении здоровья населения и, в особенности, такой незащищенной группы, как студенты [4, с. 56]. В высших учебных заведениях осуществляются программы по физическому воспитанию, направленные на формирование физической культуры личности и ее способности сохранения и укрепления собственного здоровья с помощью разных средств, методов и форм. Для того чтобы студент систематически занимался спортом, необходимо сформировать ценностное отношение к здоровью и физической культуре.

О.Ю. Масаловой было подробно разобрано понятие «ценностное отношение к здоровью», которое предполагает собой осмысленную работу самого студента по восстановлению и развитию жизненных ресурсов, превращению здорового образа жизни в фундаментальную составляющую образа «Я» [2, с. 48]. Оно состоит из 4 компонентов: мотивационно-ценностного, операционального, эмоционально-волевого и практико-деятельностного

Мотивационно-ценностный компонент раскрывает ценности и мотивы, которые побуждают студента организовывать свою деятельность, поддерживая здоровый образ жизни. Данный элемент включает в себя ценностное осмысление знаний о здоровье, осознание значимости здорового образа жизни, заключающейся в формировании, сохранении и укреплении здоровья, а также в потребности самосознания.

Необходимо отметить, что формирование интереса – это процесс, который выстраивается поэтапно – от элементарных гигиенических правил в дошкольном возрасте до психофизиологических знаний физического воспитания и интенсивных занятий спортом. Сформировать такой мотив у студента можно с помощью внутриличностных стимулов, связывая здоровье и физическую культуру со значимыми целями жизни, с профессиональными качествами.

С помощью операционального компонента можно определить, какими практическими навыками и умениями обладает учащийся высшего учебного заведения, чтобы реализовать здоровый образ жизни в уже имеющихся условиях жизни. Также данный элемент включает в себя способы сохранения, укрепления и развития здоровья, наличие умений управления собой в качестве субъекта физической культуры.

Эмоционально-волевой компонент включает в себя степень ценности здоровья в иерархии, чувство ответственности за него, а также показывает эмоциональную оценку своего образа жизни [2, с. 52]. Эмоциональная оценка успешной или неуспешной деятельности по сохранению и укреплению здоровья должна стать основой для появления потребностей в физической культуре. В некоторых случаях высокая ценность здоровья не ведет человека к физкультурно-спортивной деятельности, для изменения требуется волевое усилие, увеличивающее потребность в занятии по физической культуре.

Последний практико-деятельностный компонент показывает, насколько студент вовлечен в систему здорового образа жизни, соблюдает ли режим труда и отдыха, двигательный режим, личную гигиену, режим дня и т. д. Сформированность данного элемента ценностного отношения к здоровью является показателем развития всех предыдущих компонентов. Он включает в себя «компетентную готовность и предрасположенность к регулярной поисково-творческой физкультурно-спортивной деятельности и продуктивному общению, достижению оптимального уровня психической и физической подготовленности, соответствующего требованиям» [Там же, с. 57].

Более того, формирование ценностного отношения к здоровью и физической культуре должно быть сформировано на всех структурных уровнях личности, исходя из собственных возможностей. Выделяется 7 основных уровней:

- 1) телесные ощущения и реакции;
- 2) образы и представления;
- 3) самосознание и рефлексия;
- 4) межличностные отношения и социальные роли;
- 5) социокультурную детерминация личности;
- 6) экзистенциальные (сущностные) или трансперсональные переживания;
- 7) самоактуализация («самость») [Там же, с. 58–59].

Нужно понимать, что это предполагает различные средства и методы воздействия на студента для его активности в сохранении своего здоровья. Например, на таком структурном уровне, как телесные ощущения и реакции, «оздоровление выражается в различных физических упражнениях и мероприятиях, укрепляющих тело» [1, с. 149]. Средствами физического воспитания станут упражнения на развитие физических качеств, массаж и самомассаж, закаливание, а также спортивные, релаксирующие, оздоровительные виды физической культуры.

Изучение литературы позволяет сделать следующие выводы: все компоненты структуры ценностного отношения взаимосвязаны, а сам процесс формирования ценностного отношения студентов к здоровью, прежде всего, является развитием практических навыков, поддерживающих здоровый образ жизни, посредством реализации физкультурно-спортивной деятельности. Влияние физической культуры и спорта на физическое и психологическое состояние человека подтверждено различными научными исследованиями и наблюдениями, общество прилагает немало усилий к тому, чтобы среди молодежи сложилось правильное отношение к физической культуре и спорту.

Литература

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2001.
2. Масалова О.Ю. Физическая культура: педагогические основы ценностного отношения к здоровью. М.: КноРус, 2016.
3. Садчикова Д.И. Влияние физической культуры и спорта на социально-экономической // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по материалам XLVIII Междунар. студ. науч.-практ. конф. Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». 2016. № 11(48). [Электронный ресурс]. URL: [https://sibac.info/archive/guman/11\(48\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/11(48).pdf) (дата обращения: 11.12.2019).
4. Филипп Райс. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2008.

DARIA KUSHNERUK, ELENA KOROBAYNIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF STUDENTS VALUES-BASED ATTITUDE TOWARDS HEALTH AND PHYSICAL EDUCATION

The article deals with the issues of the development of students' values-based attitude towards health and Physical Education. There is revealed the health's significance for modern people, particularly, for students.

Key words: *health, Physical Education, healthy lifestyle, students, physical training.*

УДК 796.011.1

В.А. НИКИШКИНА
(nikusy2410@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА РАБОТОСПОСОБНОСТЬ МОЗГА*

*Рассматривается взаимосвязь физической активности и работоспособности головного мозга.
Выявляются методы, способные увеличить эффективность умственной нагрузки.*

Ключевые слова: физическая культура, мозговая активность,
двигательная работоспособность, студенты,
выносливость организма.

Здоровье человека – это нормальное состояние правильно функционирующего и неповрежденного организма, такое определение вывел Д.Н. Ушаков [9]. На сегодняшний день существует множество факторов, влияющих на ухудшение здоровья человека, ими могут быть окружающая среда, образ жизни, питание, экология и мн. др. Список факторов, влияющих на сохранение здоровья, значительно меньше: правильное питание, отказ от вредных привычек, соблюдение режима дня и физическая активность. При взаимодействии с вредоносными факторами у человека развиваются заболевания, которые выявляются самостоятельно или с помощью медицинских работников. Однако если в процесс жизнедеятельности включить факторы, положительно влияющие на организм человека, то можно не только сохранить полноценное здоровье, но и увеличить общий тонус. Так, физическая активность может значительно улучшить работоспособность мозга, которая так важна для нормального функционирования организма и выполнения повседневных обязанностей [6, с. 39–42].

Необходимость эффективного усвоения образовательного материала – одна из важнейших задач современного студента, решение которой сильно затруднено внешними и внутренними факторами. Учеба в современных учебных заведениях проходит в условиях напряжённой эмоциональной нагрузки, которая сопровождается изучением профильной информации в больших объемах, постоянной сменой внешнеполитического настроения, неконтролируемым потоком получаемых новостей и усложнённой экологической ситуацией в городской среде. Негативное эмоциональное и психическое состояние влечёт нарушение функционирования организма студента. Нагрузки на органы дыхательной, сердечно-сосудистой, мышечной систем и как следствие их перенапряжение, что приводит к нарушению здоровья студента. Анализ взаимосвязи оптимальной учебной нагрузки и физической активности студентов находится сейчас в актуальном направлении научных исследований. Физическая активность является важнейшим условием комфортного влияния умственных нагрузок на организм и усвоения им теоретического материала. Двигательная активность способствует позитивному функционированию всей системы внутренних органов, и активирует процессы, отвечающие за выносливость организма, способность к мозговой деятельности, зрительную концентрацию, креативное мышление, усвоение информации.

Одной из необходимых составляющих студента является его интеллект. Согласно педагогическому энциклопедическому словарю: «Интеллект (И.) – это относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В ряде психологических концепций И. отождествляется с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации и др. Отечественная психология исходит из принципа связи И. с личностью. Большое внимание уделяется исследованию взаимоотношения практического и теоретического И., их зависимости от эмоционально-волевых особенностей личности. Содержательное определение И.

* Работа выполнена под руководством Коробейниковой Е.И., старшего преподавателя кафедры физической культуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

и особенности инструментов его измерения зависят от характера деятельности индивида (учение, производство, политика и пр.)» [1]. Интеллект формируется на протяжении всей жизни и для его удачного накопления влияние оказывают два фактора: регулярная умственная нагрузка и гармонично подобранная двигательная активность. Постоянная, контролируемая смена умственных и двигательных нагрузок способствует эмоциональному расслаблению организма, психической стабилизации и повышению мотивационного настроя. Правильно подобранный вид упражнения и его интенсивность, с учётом индивидуальных физиологических особенностей способствуют формированию навыков психологической устойчивости и умственной работоспособности, что благотворно влияет на интеллектуальную деятельность [10].

Любая двигательная активность приводит к увеличению обменных процессов в организме. Благодаря гармонично подобранным нагрузкам увеличивается умственная и физическая выносливость, повышается восприимчивость к новой информации. Особенно важным становится факт, что большие объёмы умственной и физической активности, а также их интенсивность провоцирует быстрое утомление, и как следствие снижается эффективность труда. В утомленном организме ухудшается память, хуже усваивается теоретический материал и снижается интенсивность переработки информации [7].

Именно благодаря симптому утомления и сонливости человек может отследить степень перегрузки организма. Среди современных исследователей большое внимание уделяется анализу взаимосвязи интеллектуальных способностей и физической активности. В исследовании наиболее важно установить количество объёма и разновидность физических нагрузок, при которых умственная работоспособность достигла бы своего пика переработки информации.

В результате социологического исследования, проведенного НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков научного центра РАМН [2, с. 131], в последнее десятилетие в 5 раз сократилось количество здоровых студентов. Такие показатели стали следствием снижения оптимальных физических нагрузок и потери взаимной целостности физического, интеллектуального и психического развития.

Главной причиной ухудшения здоровья студентов и снижение эффективности их мозговой активности становится развитие гиподинамии. Из-за малоподвижного образа жизни в организме человека изменяется и уменьшается обмен веществ и информации, которая поступает в головной мозг из рецепторов мышц. Таким образом, из-за гиподинамии и сниженной скорости обмена веществ происходит нарушение работоспособности головного мозга и, как следствие – всего организма. Для эффективной работоспособности головного мозга необходимы постоянно поступающие импульсы из соединений организма, которые создаются мышцами. Мышечные сокращения позволяют обогащать мозг жизненно важными элементами, которые обеспечивают активность мозга [3].

В процессе интеллектуальной деятельности сильно повышается активность мышц, которая отражает напряжение скелетной мускулатуры. Иными словами, в организме наблюдается такая прогрессия: если увеличивается нагрузка на мозг, то усиливается умственное напряжение и как следствие – утомляемость всего организма.

Между мозговой активностью и физической деятельностью наблюдается следующая зависимость: во время интеллектуального напряжения сокращаются лицевые мышцы, глаза напрягаются и сжимаются губы – степень выраженности данных симптомов зависит от сложности выполняемой задачи; при спокойной работе сидя – напрягается шейный и плечевой отдел позвоночника; при продолжительной работе письменными принадлежностями напряжение мышц концентрируется в области кистей рук и при длительной работе поднимается к локтевому и плечевому суставам. При интеллектуальной работе кора головного мозга находится в постоянном напряжении и обеспечивает концентрацию всего организма и распределение нервных импульсов. Однако продолжительная нагрузка головного мозга приводит к снижению эффективности его работы – это происходит от того, что головной мозг не в силах справиться с длительной и усиленной нервной активностью и она перераспределяется

на другие участки мышечной системы. Устранить мышечное напряжение, вызванное мозговой активностью можно с помощью выполнения физических упражнений [8].

Продолжительность эффективной работы головного мозга можно постепенно увеличивать с помощью упражнений, которые стимулируют мышечную работу различных групп, например, бег, пешие прогулки, передвижение на лыжах и др. Результативность и продолжительность интеллектуальной работы напрямую зависит от работы головного мозга и развития мышечной системы, т. к. кора головного мозга и мускулатура способствуют сбалансированности нагрузок на нервную систему. Способность головного мозга активно обрабатывать полученные знания, концентрироваться на работе и сохранять в памяти информацию напрямую зависит от физической устойчивости организма, а именно от его выносливости, скорости реакций и т. д. [4].

Отсюда следует, что оптимально разработанная система физической активности напрямую влияет на работоспособность головного мозга. Эффективной работоспособности мозга можно добиться только при условии сбалансированности физических и умственных нагрузок. Оптимально подобранные физические нагрузки напрямую зависят от индивидуального уровня подготовки человека. Важно отметить, что нехватка или злоупотребление физическими нагрузками приведут только лишь к снижению работоспособности.

Исходя из вышеизложенного материала, можно сделать вывод, что физические нагрузки, сбалансированная двигательная активность и развитие мышечной системы влияют на работоспособность мозга. В процессе регулярных физических нагрузок повышается общий уровень здоровья, увеличивается выносливость головного мозга и активизируется здоровая работоспособность нервной системы.

Таким образом, в результате двигательной активности обмен веществ в организме ускоряется, что приводит к обогащению всех частей организма необходимым количеством кислорода и полезных элементов. Благодаря правильному кровоснабжению, головной мозг получает достаточное количество кислорода, что способствует улучшению мозговой активности; происходит стимуляция работы нейронных соединений и появление новых разветвлённых отростков нейрона, что способствует к быстрой и качественной переработке информации в процессе целенаправленного обучения. Важно отметить, что регулярные занятия физической культурой способствуют развитию мышечной массы, увеличению выносливости, повышению самооценки и преодолению физических трудностей в бытовых ситуациях [5].

Подводя итог, можно сказать, что физическая активность благотворно влияет на деятельность головного мозга. Это проявляется в закаливании нервной системы, что помогает головному мозгу преодолевать усталость и контролировать эмоциональное и психическое состояние. В процессе двигательной активности совершенствуются такие процессы, как общая выносливость организма, способность к усвоению информации, концентрация внимания и координация движений.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энцикл., 2002.
2. Гущина С.В. Состояние здоровья учащихся в высших учебных заведениях // Проблемы здоровья человека. Развитие физической культуры и спорта в современных условиях: материалы Межрегион. науч.-практ. конф. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009.
3. Деденёв А.А. Гиподинамия – как проблема подрастающего поколения // Студенческий научный форум: материалы XI Междунар. студен. науч. конф. [Электронный ресурс]. URL: <http://scienceforum.ru/2019/article/2018013641> (дата обращения: 03.03.2020).
4. Дубровский В.И. Спортивная медицина. М.: ВЛАДОС, 2017.
5. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб., 2014.
6. Лисицын Ю.П., Полунин Н.В. Общественное здоровье и здравоохранение. 2-е изд. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010.
7. Локалова Н.П. Школьная успеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. М. [и др.]: Питер, 2009.
8. Полиевский С.А., Кабачков В.А. Профессиональная направленность физического воспитания в вузах. М.: Высшая школа, 2005.
9. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2013.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. СПб. [и др.]: Питер, 2002.

VERONIKA NIKISHKINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

INFLUENCE OF PHYSICAL EDUCATION ON BRAIN PERFORMANCE

The article deals with the interrelation of physical activity and brain performance. There are revealed the methods that are able to increase the effectiveness of mental work load.

Key words: *Physical Education, brain activity, physical activity, students, human tolerance.*

Филологические науки

УДК 81'373

А.М. КАРПОВА

(Coffeetmur@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ М.М. ЖВАНЕЦКОГО*

Рассматривается экспрессивная лексика (эмоционально-оценочные слова) в творчестве М.М. Жванецкого. Анализируется её роль и значимость как средства выразительности в произведениях писателя.

Ключевые слова: экспрессивность, экспрессивная лексика, эмоционально-оценочные слова, эмоционально-экспрессивные слова, М.М. Жванецкий.

Проблема экспрессивности языковых средств уже достаточно долгое время волнует исследователей, представляющих как зарубежное, так и отечественное языкознание [4, 5, 9]. Начиная с XX в. и по сегодняшний день, в языкознание был накоплен огромный опыт изучения экспрессивной лексики в тексте, подробнейшим образом изучены методы и средства выражения экспрессивности в тексте. Даже беря в расчёт весь этот опыт, явление экспрессивности в устном и письменном сообщении этим не исчерпывается. В связи с этим особое значение имеют исследования творчества современных авторов, которые в своих произведениях используют живой, развивающийся язык. Этим обуславливается выбор для анализа текстов М.М. Жванецкого, в монологах которого достаточно ярко проявляются самые разнообразные средства экспрессии и оценки.

Михаил Михайлович Жванецкий – русский писатель-сатирик, исполнитель собственных литературных произведений, киносценарист, телеведущий, актёр, Народный артист Российской Федерации, Народный артист Украины. Популярность М.М. Жванецкого на сегодняшний день высока. В роле исполнителя собственных монологов артист известен давно. Его часто можно увидеть на телевидении в качестве ведущего, о нём слышали миллионы людей, его творчество активно обсуждается представителями самого различного рода деятельности. Его творчество ярко выделяется в той огромной массе современных сатирических и юмористических деятелей своим талантом, своей оригинальностью.

Целью данной работы является определение роли и значимости экспрессивной лексики как средства выразительности в творчестве М.М. Жванецкого.

Анализ понятий «экспрессивность» и «экспрессивная лексика» на основе материала различных лингвистических словарей [6, 7, 8] позволил выявить их основные признаки:

1) *экспрессивность* – категория семантическая, она придаёт речи выразительность и служит для выражения оценки и испытываемых эмоций субъекта по отношению предмета высказывания. Существует несколько групп к определению понятия экспрессивности, а именно: 1) экспрессивность как разряд стилистической категории; 2) экспрессивность как семантический феномен; 3) экспрессивность – это функция языка; 4) экспрессивность – это то же самое, что и эмотивность, трактуется как однокомпонентное; 5) экспрессивность – явление многокомпонентное, образность и эмоциональность являются её составляющими. Различают следующие способы выражения внешней экспрессивности: словообразовательный, лексический, синтаксический, морфологический;

2) *экспрессивная лексика* – это выразительная, с субъективным оттенком лексика, содержащая образность и эмоциональную окрашенность. В языке она выполняет следующие функции: выражение оценки; выражение испытываемых эмоций субъекта; раскрытие стилевых особенностей; придача выразительности речи.

* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

При анализе творчества М.М. Жванецкого, было выявлено, что большую часть экспрессивной лексики в произведениях сатирика составляют эмоционально-оценочные слова (89% от числа исследованных языковых единиц). Данные языковые единицы – это слова, отражающие эмоционально выраженную прагматику языка, т. е. отношение говорящего к действительности, к содержанию или адресату. Данный вид лексики служит для выражения различных чувств говорящего и вызова соответствующих чувств у слушающего.

Для анализа данного вида экспрессивной лексики мы выбрали классификацию, приведённую в статье группы авторов Адыгейского государственного университета «Языковые механизмы экспрессивности: анализ базовых понятий» [9, с. 89]. В ней выделяются три группы, на которые делятся эмоционально-оценочные слова:

- 1) в самом значении слова заключается элемент оценки;
- 2) экспрессивная оценка заключена в переносном значении слова;
- 3) субъективная оценка выражается с помощью суффиксов.

Слова первой группы могут быть разделены на два вида: 1) в значении слова заключён отрицательный элемент оценки; 2) в значении слова заключён положительный элемент оценки. Каждый этот вид представлен в творчестве М.М. Жванецкого:

1) «Я ж не один день думал, что, я **дурак?!**» [3, с. 36], «Пока экскурсия **таращилась** на статую, я выскочил, прихватил на углу...» [Там же, с. 43], «Чего **орёшь**, ты, мышь белая?...» [Там же, с. 43], «Ну а в целом потерял выходной, **угробил**...» [Там же, с. 44], «У меня просто настроение хорошее, но я **звездану**, и всё...» [Там же, с. 53], «В общем, один **чудак** изобрёл машину для этого...» [Там же, с. 58], «**Вдрыпался**, конечно. Но опыт приобрёл...» [Там же, с. 62], «Этот Смитт, такой **головорез**, такое **вытворяет**, у меня уже было два приступа...» [Там же, с. 67], «И как эти **сволочи** продумали всё так хорошо?» [Там же, с. 84], «Они, **суки**, допустили такую продуманность, такую дальновидность...» [Там же, с. 84], «Ты что, **сдурел**, говорю...» [Там же, с. 95], «**Треснул** я его. Пошёл один...» [Там же, с. 95], «Он **дразнился**, кричал **ерунду**, прыгал по плечам, **нагадил** и скрылся в трубе...» [Там же, с. 98], «Очень большая вонища и визг...» [Там же, с. 107] и др.

2) «Работаю в мелком жанре, рассчитанном на **хохот** в конце...» [Там же, с. 16], «...заставляло людей **хохотать** над шутками второго сорта и запоминать отдельные выражения...» [Там же, с. 64], «Копеечка в копеечку. **Прибыля**. Я такого не видел...» [Там же, с. 83], «**Кликни** мне завпроизводством...» [Там же, с. 84], «Разве у вас поднимется рука её выставить – двое **малышей** плачут, ищут отца...» [Там же, с. 103], «Этих трубачей мы подобрали на улице: пропадали **ребята**...» [Там же, с. 103] и др.

Анализ эмоционально-экспрессивных слов в данных фрагментах позволяет сделать вывод, что единиц, которые содержат в своём значении отрицательный элемент оценки, больше, чем слов, в значении которых содержится положительный элемент оценки. Это можно объяснить тем, что все произведения М.М. Жванецкого написаны в сатирическом ключе, где обличающие слова являются нормой.

Немало в произведениях М.М. Жванецкого эмоционально-оценочных слов, которые содержат экспрессивную оценку в переносных значениях. Их в творчестве сатирика меньше, чем слов первой и третьей группы. В произведениях М.М. Жванецкого данные слова можно разделить на три вида:

1) характеризующие людей: «...а у меня выходной кончается, поймёшь ты, **коза** старая?!» [Там же, с. 43], «...но молодёжь пугается **чертей**, которые водятся у нас на складе готовой продукции...» [Там же, с. 97], «Чего орёшь, ты, **мышь** белая?...» [Там же, с. 43], «Нет детали, которую бы эти **псы** не предусмотрели...» [Там же, с. 84] и др.;

2) характеризующие действие: «Хорошо ещё, вечером, в скверике **врезали** «Зверобой» и закусили с колен...» [Там же, с. 44], «Слушай, старый, **переползай** на другую сторону, у меня терпение кончается!» [Там же, с. 54], «К нам толпами **валят**, спрашивают: где он?» [Там же, с. 111], «Наматывается где-нибудь, **налаеешься**...» [Там же, с. 112] и др.;

3) характеризующие предметы (вещи): «Да как можно изучать спрос, если спрос сам мечется как **угорелый**, изучает сбыт...» [3, с. 49], «Прибегают два раза в месяц, дай мне **бешеные** деньги: я микроба нашёл...» [Там же, с. 73] и др.

Интересной группой эмоционально-оценочных слов в текстах М.М. Жванецкого является группа слова с суффиксами субъективной оценки: «**Мальчики, девочки, деточки, дамочки!**» [Там же, с. 56], «**Папаша**, бросьте это дело...» [Там же, с. 53], «О! **Гражданчик!** Я из Котовска...» [Там же, с. 67], «**Бабка**, стой, рассыпешься! Фью-ю!...» [Там же, с. 68], «Ходовая **старушенция**. Граждане, православные!» [Там же, с. 68], «Пишу и кладу в **папочку**...» [Там же, с. 69], «А тот **дурочок** на **лодочке** четыре месяца плавал один...» [Там же, с. 73], «**Тельце** тоненькое, как **шнурочек**...» [Там же, с. 118], «Ножки лёгкие, как пёрышки...» [Там же, с. 118], «Голова ясная, как **хрусталик**...» [Там же, с. 118], «Мой **младшенький**, вы увидите...» [Там же, с. 114] и др.

Таким образом, мы пришли к выводу, что экспрессивная лексика в творчестве М.М. Жванецкого (в основном выраженная эмоционально-оценочными словами) выполняет следующие функции: выражение оценки; выражение испытываемых эмоций субъекта; раскрытие стилевых особенностей; формирование выразительности речи. Однако главной из них является выражение оценки, причём отрицательной, что связано с жанровым своеобразием произведений сатирика. Также данная функция позволяет автору косвенно воздействовать на читателя (слушателя), выражать свой взгляд на предмет разговора.

Литература

1. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. 2-е изд. М.: Едиториал УРСС, 2002.
2. Декатова К.И., Водяха А.А. Структурно-семантические особенности оценочного оксюморона // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-2(24). С. 78–80.
3. Жванецкий М.М. Избранное. М.: Эксмо, 2018.
4. Зайнульдинов А.А. К вопросу о соотношении семантических категорий: [Экспрессивность [Эмоциональность [Эмоциональная оценочность]]] // Мир русского слова. 2009. № 2. С. 28–34.
5. Зинатуллин В.Ш., Чибисова Е.Ю. Средства выражения экспрессии в английском языке // Альманах современной науки и образования. 2009. № 2-3. С. 60–64.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990.
7. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. М.: Рус. яз., 1998.
8. Малый академический словарь / под ред. А.П. Евгеньева. М., 1957–1984.
9. Хачецукова З.К., Хабекирова З.С., Калашаова А.А. [и др.] Языковые механизмы экспрессивности: анализ базовых понятий // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 6-1. С. 88–91.

ANASTASIYA KARPOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

EXPRESSIVE VOCABULARY AS A MEANS OF EXPRESSIVENESS IN THE WORKS OF M.M. ZHVANETSKIY

The article deals with the expressive vocabulary (emotional and evaluative words) in the works of M.M. Zhvanetskiy. There is analyzed the role and importance of emotional and evaluative words as a means of expressiveness in the writer's works.

Key words: expressiveness, expressive vocabulary, emotional and evaluative words, emotional and expressive words, M.M. Zhvanetskiy.

УДК 81

К.С. КОВАЛЕНКО

(kseniyaadeeng@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ БРИТАНСКИХ И НЕМЕЦКИХ КИНОФИЛЬМАХ*

Рассматривается понятие гендера. Описываются гендерные особенности речи мужчин и женщин на лексическом, синтаксическом и стилистическом уровнях на примере британских и немецких кинофильмов.

Ключевые слова: *гендер, лексика, стилистика, синтаксис, гендерные особенности.*

Понятие «гендер» вошло в терминологический аппарат науки в начале 70-х годов прошлого века, ознаменовав становление нового междисциплинарного направления, ориентированного «на анализ различий/сходства полов и проблем неравенства в системе межполовых отношений» [6, с. 44], а также на «поиск путей решения реальных социальных проблем, возникающих во взаимоотношениях женщин и мужчин» [4, с. 5].

В настоящее время гендерные исследования не только интенсивно развиваются в различных областях гуманитарного знания, но и выделяются в специализированные научные отрасли, в число которых входит и гендерная лингвистика, исследующая вопросы взаимосвязи языка и пола посредством лингвистического понятийного аппарата [3, с. 3–4].

Можно выделить несколько основных направлений в гендерных исследованиях. Так, первое направление в изучении гендерного аспекта сводится к трактовке исключительно социальной природы языка женщин и мужчин [5, с. 106].

Другим направлением в изучении гендерных различий является социопсихолингвистическое, в котором изучение «женского» и «мужского» языка сводится к выделению особенностей языкового поведения полов [7, с. 30].

Третьим направлением исследования гендера в лингвистике является когнитивный аспект различий в языковом поведении полов, т. е. вербальное поведение, связанное с особенностями мыслительной и познавательной деятельности человека [2, с. 188].

Согласно имеющимся исследованиям, для женской речи характерным является большое количество уменьшительных форм, гиперболизированной экспрессии [9, с. 18]. Говоря о мужчинах, отметим, что их речь отличается достаточно жесткими лексическими средствами, мужчины проявляют тенденцию к точности номинаций, используют термины, стилистически нейтральную оценочную лексику, стилистически сниженные средства [8, с. 232].

Далее обратим внимание, что гендерные различия наблюдаются также и в словарном составе языка мужчин и женщин, а также в различных семантических полях и ассоциативных рядах. В связи с тем, что для женщин является типичным сосредоточенность на своем внутреннем мире, ее словарный запас по большей части состоит из слов, позволяющих описать чувства и эмоции, женщинам свойственно более частое использование глаголов, передающих эмоционально-психологическое состояние человека [22, с. 87]. Говоря о словарном составе речи мужчин, отметим, что для них типично применение стилистически сниженной, бранной лексики, сленга и инвективов [Там же, с. 89].

Участвуя в разговоре, женщина чаще задает вопросы, как правило, с целью каким-либо образом продолжить беседу. Свое несогласие с мнением собеседника женщина чаще выражает молчанием, а не открытым словесным протестом. Мужчина старается доминировать в беседе, управлять её развитием, свои намерения выражает прямо, не используя при этом корректные и чересчур вежливые формы слов [5, с. 88].

* Работа выполнена под руководством Макаровой О.С., кандидата филологических наук, доцента кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Исследования ученых-гендерологов показывают, что существует гендерная дихотомия в речевом поведении относительно лексических, синтаксических и стилистических черт мужской и женской речи.

Для проведения собственного сопоставительного анализа мы выбрали самые значимые признаки различия мужской и женской речи на лексическом уровне. На лексическом уровне речь мужчин и женщин отличается эмоциональностью. В табл. 1 приведем пример из фильма «Дневник Бриджит Джонс».

Таблица 1

Отличия в эмоциональности речи

Женская речь	Мужская речь
And that was it. Right there. Right there. That was the moment. I suddenly realized that unless something changed soon. I was going to live a life where my major relationship was with a bottle of wine and I'd finally die fat and alone and be found three weeks later, half-eaten by wild dogs.	I very much enjoyed your Lewisham fire report, by the way. Thank you.

В данном примере женская речь представлена словами Бриджит, а мужская – словами Марка. Как видно, речь Бриджит переполнена эмоциями, которые переплетаются с оценкой, являющейся преимущественно негативной в данном контексте (fat and alone, half-eaten by wild dogs). В то же время речь Марка на лексическом уровне представляется весьма конкретной. Эмоциональная составляющая заключена в слове 'enjoyed', которое одновременно выражает положительную оценку описываемой ситуации.

Также мы отметили, что речевая стратегия женщины – это попытка сотрудничества, налаживания контакта, а стратегия мужчины – это агрессия, подавление и доминирование, что четко прослеживается в следующих примерах из фильма «Дневник Бриджит Джонс» (см. табл. 2).

Таблица 2

Стратегия сотрудничества/агрессии

Женская речь	Мужская речь
Oh. I'm sorry, Dad. The way she looked at me. Well, she loves you, really. You love each other. This is only a temporary glitch. Is it? I don't know.	Well, well. I take it you're also heading for the Alconbury's rockery. Yes, that's right. I brought Natasha. Get a bit of work done. Thought I might make it a not entirely wasted weekend. How interesting. What a gripping life you do lead.

Бриджит извиняется (I'm sorry) и старается объяснить ситуацию, используя при этом слово-интенсификатор (really). Марк, в свою очередь, весьма агрессивно и напористо излагает факты.

Рассмотрим и проанализируем лексические особенности мужчин и женщин в немецком фильме «Красавчик» (см. табл. 3).

Таблица 3

Набор лексем

Женская речь	Мужская речь
Sonst verlag ich den Laden. Aber vorher polier ich dir die Fresse!	Tolle Menschen, tolle Energie, das Glas ist immer halb voll, nicht leer.

Речь женщин в немецком фильме «Красавчик» намного эмоциональнее, наполнена разговорными фразами, а также более экспрессивная. В речи женщины больше используют глаголы (verklag, polier), чем мужчины. Анализируя речевое поведение мужчин, можно сделать вывод, что они используют в своей речи больше существительных (Menschen, Energie) и прилагательных (toll, voll, leer), выражаются более спокойно и вдумчиво.

Таким образом, на лексическом уровне в речи мужчин и женщин наблюдаются определенные отличия.

Рассмотрим синтаксические особенности речи персонажей в отобранных фильмах. Анализ показал, что эмоциональность в женской речи проявляется и на синтаксическом уровне. Так, Бриджит использует восклицательные предложения для передачи эмоций, что можно увидеть в следующем примере (см. табл. 4):

Таблица 4

Эмоциональность на синтаксическом уровне

Женская речь	Мужская речь
I really, really wanted to see a friendly face! Oh, now, listen! I'll tell you what! I have an idea! Let me finish this while you go home, have a long hot bath and I'll call round, and we'll have dinner later, OK?	I mean, you seem to go out of your way to try to make me feel like a complete idiot! Every time I see you, and you really needn't bother. I already feel like an idiot most of the time anyway with or without a fireman's pole.

В мужской речи также наблюдается эмоциональность, выраженная посредством восклицательного предложения. При этом восклицательный знак стоит после выражения 'a complete idiot', которое является стилистически сниженным, что усиливает эффект передачи отрицательных эмоций, а также свидетельствует о повышенной агрессивности мужской речи в сравнении с женской.

Далее рассмотрим длину предложений мужчин и женщин (см. табл. 5).

Таблица 5

Длина предложений

Женская речь	Мужская речь
That is very good to know but if staying here means working within yards of you frankly, I'd rather have a job wiping Saddam Hussein's ass.	This is Bridget Jones. Bridget, this is Natasha. Natasha is a top attorney and specializes in family law.

Женские предложения практически в два раза длиннее, чем мужские, что обусловлено эмоциональностью, присущей женской речи.

Однако есть сходства: для разговорной речи как мужчин, так и женщин характерна парцелляция. Приведем пример из фильма «Красавчик» (см. табл. 6).

Таблица 6

Парцелляция

Женская речь	Мужская речь
“Sonst verklag ich den Laden. Aber vorher polier ich dir die Fresse!”	Ich hab'nen Job, der mir Spaß macht. Ich hab tolle Freunde.

Таким образом, на синтаксическом уровне, равно как и на лексическом, в речи мужчин и женщин наблюдаются значительные отличия.

Далее рассмотрим стилистические особенности речи персонажей. Одной из самых важных стилистических особенностей является разговорный стиль (см. табл. 7).

Таблица 7

Разговорный стиль

Женская речь	Мужская речь
Find out what it means to me. R-E-S-P-E-C-T. Taking care of T.C.B. Sock it to me, sock it to me. Sock it to me, sock it to me. Well, bye, everyone.	How odd. Ha ha. Perpetua, how's the house hunt going? Disaster. I oughtn't go into it with you. By that man is gorgeous.

Как в женской, так и в мужской речи четко прослеживается разговорность, что выражено эмоциональными повторами, краткостью предложений, наличием неполных предложений.

Риторические вопросы встречаются и в мужской, и в женской речи (см. табл. 8).

Таблица 8

Риторические вопросы

Женская речь	Мужская речь
In Prinzip, ja?	Alles wieder paletti? Alles paletti, Blodman?

Говоря о различиях, отметим наличие большого количества метафор и эпитетов в женской речи, которые используются с усилительными словами.

Bridget: I mean, there are elements of the ridiculous about you. Your mother's pretty interesting. And you really are an appallingly bad public speaker. And you tend to let whatever's in your head come out of your mouth without much consideration of the consequences.

Таким образом, на стилистическом уровне наблюдаются как сходства, так и отличия между женской и мужской речью.

Изучение теоретических источников по теме исследования, а также анализ особенностей речи персонажей британских фильмов «Дневник Бриджит Джонс» и «Красавчик», позволяет нам сделать следующие выводы:

Гендер представляет собой составную часть современного процесса глобализации. В гендерных исследованиях рассматриваются социально и культурно значимые различия в поведении, обычаях и социализации в целом мужчин и женщин. На лексическом уровне наблюдаются следующие особенности в женской речи: повышенная эмоциональность; сосредоточенность женщин на своем внутреннем мире; наличие прилагательных и существительных, используемых для налаживания контактов. Мужская речь имеет следующие особенности: низкая эмоциональность; нейтральная лексика; наличие терминов; наличие сленговых и нецензурных слов; тенденция к агрессии.

На синтаксическом уровне женская речь характеризуется следующими элементами: сложноподчиненные и сложносочиненные предложения; восклицательные предложения; вводные и вставные конструкции; большое количество слов в предложении за счет эмоциональных вставок либо описательных конструкций. Для мужской речи характерными являются следующие черты: простые либо простые осложненные предложения; восклицательные предложения с явно выраженной негативной оценкой; короткие либо парцеллированные предложения.

На стилистическом уровне мы выявили следующие особенности в женской речи: разговорные элементы; метафоричность и использование эпитетов; гиперболизация эмоций. Мужская речь характеризуется следующими чертами: разговорные элементы; нейтральный стиль с тенденцией к сниженной и нецензурной лексике. И в том, и в другом случае характерны парцелляция и риторические вопросы.

Литература

1. Горошко Е.И. Гендерная проблематика в языкознании // Введение в гендерные исследования. Харьков: ХЦГИ. СПб.: Алетейя, 2001. Ч. 1.
2. Добрунова О.В. Влияние эмоций на синтаксический строй разговорной речи (На материале нем. яз.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1990.
3. Кавинкина И.Н. Проявление гендера в речевом поведении носителей русского языка. Анализ гендерных стереотипов в коммуникации: монография. Saarbruchen: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
4. Каркищенко Е.А. Гендерные стереотипы: дискурсные средства формирования и репрезентации в коммуникативном поведении подростков: дис. ... канд. филол. наук. М., 2013.
5. Клецина И.С. Гендерная психология. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009.
6. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2010.
8. Dunbar R.I.M., Duncan N.D.C., Marriott A. Human conversational behavior // Human nature. N.Y., 1997. Vol. 8. # 3. P. 231–246.
9. Hellinger M. Feminist Linguistics and Linguistic Relativity // Working Paper on Language, Gender and Sexism 1 (1). N.Y., 2001.
10. West C., Zimmerman D.H. Doing Gender // Gender and Society. Vol. 1. No. 2. L.A.: University of California, 1987. P. 125–151.

KSENIYA KOVALENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

GENDER SPECIFICITIES OF THE CHARACTERS SPEECH IN MODERN BRITISH AND GERMAN FILMS

The article deals with the concept of gender. There are described the gender specificities of the men and women speech at the lexical, syntactical and stylistic levels based on the British and German films.

Key words: *gender, vocabulary, stylistics, syntax, gender specificities.*

УДК 821

Н.А. СТЕЖКА
(s.nadine98@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АНАЛИЗ ЖАНРА ПОРТРЕТНОГО ИНТЕРВЬЮ (на материале французской прессы)*

Рассматривается понятие жанра интервью. Анализируются жанрообразующие особенности портретного интервью, подходы к изучению жанра, заголовки, стилистические приемы и организация текста. Рассмотрены такие параметры, как коммуникативные ходы и владение коммуникативной инициативой участников интервью, диалоговый характер и формы реализации коммуникативной задачи, двуадресность и смысловой центр портретного интервью.

Ключевые слова: медиадискурс, речевой жанр, интервью, портретное интервью, жанрообразующие признаки.

Объектом нашего исследования является медиадискурс.

В качестве предмета исследования мы рассматриваем жанр портретного интервью.

Материалом исследования послужили электронные журналы французских изданий: *Elle, Marie Claire, Closer, Cosmopolitan, Le Figaro, Magazine TV, Public, Voici* [10, 11, 12, 13, 14, 15, 16].

Целью настоящей статьи является анализ жанрообразующих признаков портретного интервью.

В современном медиапространстве интервью – это один из востребованных речевых жанров. Являясь объектом исследования отечественных и зарубежных исследователей, интервью имеет множество толкований. Исследователи придерживаются разных взглядов, разрабатывают свои понятия, признаки, подходы и классификации данного жанра.

По определению А.А. Князева, интервью – жанр в СМИ, в котором в наиболее концентрированной форме реализуются базовые признаки процесса межличностного общения. Интервью – это беседа журналиста (репортера, ведущего) с известной личностью, ученым, специалистом и т. п. [2].

Различные подходы к изучению интервью акцентируют внимание исследователей на предварительной подготовке к процедуре проведения интервью, технологии интервьюирования, коммуникативном поведении интервьюера и интервьюируемого [3, 5, 7].

М.М. Лукина выделяет три подхода проведения интервью: *конфронтационный, элитарный и партнерский*. Конфронтационный и элитарный подходы к интервью в наши дни не являются актуальными. Современная аудитория предпочитает третий подход, который основан на толерантности, уважении и открытости к интервьюируемому лицу.

В портретных интервью прослеживается партнерский подход, сбор информации осуществляется в процессе человеческой коммуникации и равноправного взаимодействия людей [5], т. к. именно он является популярным в современном мире. Во время беседы журналисты и респонденты равноправно взаимодействуют друг с другом. Читатели наблюдают непринужденную, дружелюбную беседу. Интервьюеры показывают свою осведомленность по заданной теме интервью.

Исследуемый нами жанр портретного интервью представляет собой информационный публицистический жанр, в котором «главный интерес сосредоточен на партнере, акцент делается на неординарности личности, чертах, выделяющих личность из числа других» [4].

Среди жанрообразующих признаков мы выделили следующие: *смысловой центр, форма реализации коммуникативной задачи, диалоговый характер коммуникации, вопросно-ответную организацию текста, неравноправие во владении коммуникативной инициативой, коммуникативные ходы журналиста и респондента, двуадресность интервью*.

* Работа выполнена под руководством Кузнецовой В.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Остановимся подробнее на выделяемых нами признаках.

Смысловый центр. В логической схеме интервью на первый план выдвигается один из смысловых центров: либо это социально-психологический портрет личности, либо анализ актуального события, социального явления, общественной проблемы через призму индивидуального мнения авторитетного лица [3]. Смысловым центром всех отобранных нами интервью является социально-психологический портрет личности. Интервью направлены на раскрытие «души» и характера респондентов, на показ их чувств, эмоций, мыслей по заданной теме. Так, например, в журнале “ELLE”, в интервью с Карлом Лагерфельдом, журналисты интересуются мнением модельера о новом документальном фильме, книге, в которых много откровенных подробностей из его жизни, и в которых он представлен как «король», идол для многих людей [14]. Karl Lagerfeld, отвечая на вопросы, не соглашается с такими заявлениями, рушит мифы и раскрывается перед читателями с другой стороны:

ELLE. Vous êtes le sujet d'un documentaire réalisé par Thierry Demaizière, “Karl Lagerfeld, un roi seul”. Vous ressemble-t-il?

Karl Lagerfeld. Le documentaire est bien, mais ce titre... D'abord, je ne suis le roi de personne. Dictateur à la rigueur, despote si vous voulez. Appelez-moi aussi l'ange bleu sous prétexte que je suis allemand! N'importe qui peut être seul, ça n'en fait pas un roi! Quand on est connu, la solitude est un luxe. Il faut lutter pour l'obtenir. Le public ne me donne pas la possibilité de réfléchir. Il faut que je sois seul pour recharger les batteries.

ELLE. C'est l'image que vous donnez, en tout cas...

K. L. Mais entre l'image que je donne et ce que je suis, il y a peut-être une marge ! Et c'est au réalisateur, au journaliste, à l'écrivain justement d'éclaircir cette marge. Un bon cinéaste doit quasiment violer son sujet... [Там же]

В качестве следующего признака мы выделяем *форму реализации коммуникативной задачи*. Согласно классификации Н.В. Колода, интервью могут быть представлены в следующих формах: *интервью-монолог, информационный опрос, аналитический опрос, блиц-опрос, интервью-зарисовка, интервью-анкета*. Исследуемые портретные интервью являются интервью-зарисовками: рассказ интервьюируемого на определенную тему; передача не только содержания беседы, но и обстановки; возможны комментарии по ходу рассказа [3]. Журналисты задают вопросы, респонденты излагают свои мысли по этому поводу. Во время беседы участники могут указать на факты, события из жизни медийных личностей, о которых идет речь. Например, в интервью с Камий Лу, актриса и певица, при ответе на вопрос журналиста, дополняет свой ответ важными подробностями из своего прошлого и делится своими планами на будущее.

LE FIGARO MAGAZINE TV. Faites-vous une pause dans votre carrière de chanteuse?

Camille Lou. Oui, j'ai souhaité arrêter la musique. J'ai quitté ma maison de disques, j'ai fait le vide total. Je ne m'étais pas retrouvée dans mes derniers projets. Par exemple, j'ai sorti en 2017 un album de reprises, je ne savais plus trop où j'en étais musicalement. Aujourd'hui, je trouve mon bonheur dans la comédie, je ne veux pas me disperser. Si je reprends un jour la chanson, ce sera une envie qui viendra vraiment de moi [10].

Диалоговый характер. Все исследуемые нами портретные интервью представляют информативный диалог. Между участниками интервью происходит обмен вопросами и ответами, репликами с целью получения какого-либо сообщения. Они также включают в себя некоторые черты фатического общения – установление и поддержание контакта между собеседниками, а именно эмоционального, артистического и интеллектуального диалогов. Например, в конце интервью журнала “VOICI” [12] с Sylvie Tellier журналист задает вопрос, немного отвлеченный от темы разговора – участие в проектах “Miss France” и “Danse avec les stars”. После всей полученной информации о насыщенной жизни звезды, интервьюеру стало интересно, бывают ли у нее свободные дни.

VOICI. Dis, il t'arrive parfois d'avoir une journée de libre?

Sylvie Tellier. Non. Mais je sais me détendre, je ne suis pas un monstre! (Rires) [Там же]

Вопросно-ответная организация текста. Основой интервью является вопросно-ответная форма, которая может быть представлена диалоговым единством, образованным репликой-стимулом (коммуникативный ход журналиста) + реплика-реакция (коммуникативный ход интервьюируемого) Журналист задает актуальные вопросы, интервьюируемый дает ответы на них [9]. Ответ интервьюируемого при этом записывается дословно.

Владение коммуникативной инициативой. В проанализированных нами портретных интервью отмечается неравноправие участников во владении коммуникативной инициативой: журналист играет главную роль в организации интервью, респондент – главную роль в содержании беседы. Основную информационную нагрузку мы получаем из уст респондента. Журналист выступает в роли координатора интервью, задавая определенные подготовленные вопросы по теме и иногда дополняя их какими-либо необходимыми сведениями.

Коммуникативные ходы. В портретном интервью наблюдается директивно-побудительный характер коммуникативных ходов журналиста. Коммуникативный ход представляет собой коммуникативный акт или последовательность актов, функционально объединенных иерархически доминантной целью в сложный макроакт с точки зрения динамического развития дискурса [6]. Коммуникативный ход, используемый журналистом, носит директивно-побудительный характер, т. к. он выступает инициатором и координатором проводимого интервью. Интервьюируемый владеет нарративными и повествовательными ходами. Например, в журнале “ELLE”, в интервью с Карлом Лагерфельдом, журналисты поздравляют модельера с днем рождения, ссылаясь на дату рождения, указанную на сайте Википедия [14]. Однако при этом они озвучивают, что никто не знает его год рождения. Карл Лагерфельд опровергает информацию о дате рождения и говорит, что год рождения для него ничего не значит, аргументируя тем, что он сам решает свой возраст.

ELLE. Au fait, joyeux anniversaire! D'après Wikipédia, vous êtes né un 10 septembre (jour de l'interview, ndlr). Mais personne ne s'accorde sur l'année...

K.L. Ah non, ça, quelle horreur, l'anniversaire. De toute façon, je ne suis même pas né le 10 septembre. Quant à savoir si c'est en 1933 ou en 1938... Mon âge, c'est moi qui en décide. Je suis intergénérationnel, alors mon âge importe peu, je suis libéré de ça. Et, pour ça, jen'aiaucunconcurrent [Там же].

Следующей характеристикой речевого жанра портретного интервью является его *двуадресность*. Под двуадресностью интервью понимается беседа журналиста и респондента, которые говорят не только друг с другом, но и с потенциальной аудиторией читателей. «Аудитория физически не присутствует при взятии интервью, однако ее существование с необходимостью учитывается и интервьюером, и респондентом, если они хотят успеха своей коммуникации» [1]. При этом каждый участник интервью является носителем определенной информации. Читатели получают новые сведения не только из уст интервьюируемого лица, но и через комментарии журналиста, в которых содержится добавочная информация, помогающая быстро разобраться в сути вопроса. Можно заметить, что в отобранных интервью журналисты и интервьюируемые лица перед тем, как задать или ответить на тот или иной вопрос, указывают некоторые факты и информируют читателей о событиях, которые могут помочь им в понимании. Например, в интервью с известным французским певцом Амиром, интервьюер, перед тем как задать вопрос, знакомит аудиторию с прошлыми событиями, наградами в жизни певца:

COSMOPOLITAN. Après avoir participé à Kokhav Nolad (l'équivalent de la Nouvelle Star en Israël), tu as repris tes études. Quelle a été ta motivation à venir en France participer à The Voice? [11].

COSMOPOLITAN. Un prix aux MTV EMA, deux aux NRJ Music Awards... C'est l'année des gagnants pour The Voice! [Там же].

Рассмотренные признаки и особенности портретного интервью помогают охарактеризовать данный жанр и проследить его жанрообразующие особенности.

В качестве заключения отметим следующее, целью портретного интервью является раскрытие социально-психологических и эмоциональных сторон личности интервьюируемого. Искренние ответы собеседника возможны при установлении подлинного и непринужденного диалога между интервьюером и интервьюируемым, что требует большой самоотдачи и хорошей подготовки журналиста.

Литература

1. Кибрик А.А. О некоторых видах знаний в модели естественного диалога // Вопросы языкознания. 1991. № 1. С. 61–68.
2. Князев А.А. Энциклопедический словарь СМИ. М.: КРСУ, 2002.
3. Кодол Н.В. Интервью: методика обучения: практические советы. 2-е изд. М.: Аспект Пресс, 2011.
4. Кузнецова В.В. Жанровая специфика портретного интервью (на материале русского и французского языков) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2008. № 2(26). С. 25–29.
5. Лукина М.М. Технология интервью. М.: Аспект Пресс, 2003.
6. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003.
7. Мельник Г.С. Общение в журналистике: секреты мастерства. СПб.: Питер, 2005.
8. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: тропы и фигуры: общая и частные классификации. терминолог. словарь. 2-е изд. М.: URSS, 2006.
9. Смелкова З.С., Ассуирова Л.В., Савова М.Р. [и др.] Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2003.
10. Camille Lou (*Le Bazar de la charité*): “Je trouve mon bonheur dans la comédie” // Le Figaro. [Электронный ресурс]. URL: http://tvmag.lefigaro.fr/programme-tv/camille-lou-le-bazar-de-la-charite-je-trouve-mon-bonheur-dans-la-comedie_657399d0-0792-11ea-baaa-d878d68804c9/ (дата обращения: 10.02.2020).
11. Découvrez notre interview exclusive d’Amir! // Cosmopolitan. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cosmopolitan.fr/decouvrez-notre-interview-exclusive-d-amir,1978353.asp> (дата обращения: 10.02.2020).
12. Interview – Sylvie Tellier: “J’ai des bleus partout et des blessures aux côtes après Danse avec les stars” // Voici. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.voici.fr/news-people/actu-people/interview-sylvie-tellier-j-ai-des-bleus-partout-et-des-blessures-aux-cotes-apres-danse-avec-les-stars-612462> (дата обращения: 10.02.2020).
13. INTERVIEW. Jean-Baptiste Guegan: “Si Laeticia Hallyday ne veut pas me rencontrer, tant pis” // Closer. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.closermag.fr/people/interview-jean-baptiste-guegan-si-laeticia-hallyday-ne-veut-pas-me-rencontrer-ta-1040732> (дата обращения: 10.02.2020).
14. Karl Lagerfeld: “Mon âge, c’est moi qui en décide” – relisez son interview par Sylvia Jorif et Marion Ruggieri // ELLE. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elle.fr/People/La-vie-des-people/Interviews/Karl-Lagerfeld-l-homme-sans-passe-710774> (дата обращения: 10.02.2020).
15. Louane: “Je suis spontanée donc je ne contrôle pas vraiment ce que je fais” // Marie Claire. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.marieclaire.fr/chanteuse-louane-actrice-interview,793378.asp> (дата обращения: 10.02.2020).
16. “Moins commercial, plus profond”: Ridsa se confie sur son album “Vagabond” // Public. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.public.fr/News/kjh-1606322> (дата обращения: 10.02.2020).

NADEZHDA STEZHKA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ANALYSIS OF THE GENRE OF PORTRAIT INTERVIEW (based on the material of french press)

The article deals with the concept of the interview's genre. There are analyzed the genre composing features of the portrait interview, the approaches to studying the genre, the headlines, the stylistic devices and the text's organization.

There are considered such parameters as the conversational turns and the possession of the communicative initiative of the interview's participants, the dialogue character and the forms of the implementation of the communicative task, the double-targeting and the sense center of the portrait interview.

Key words: *mediadiscourse, speech genre, interview, portrait interview, genre composing traits.*

Экономические науки

УДК 336.02

А.И. МЯСОЕДОВ

(retvil@mail.ru)

Московский государственный психолого-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПРОЕКТНОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ*

Рассматривается состояние развития ведущих стран мира, доказывающие, что основными факторами являются инновационные высокие технологии, новая организация труда и производства, новая мотивация. Они обеспечивают экономическую стабильность микро-и макросистем, их конкурентоспособность как на внутреннем, так и на внешнем рынках. Во многих странах гибридные финансовые инструменты трансформируются в современных условиях в гибридные инвестиционные модели, такие как краудфандинг и краудинвестинг.

Ключевые слова: инновационная модель, инновационный центр, инновационный проект, механизм финансирования, финансы.

Состояние развития ведущих стран мира доказывает, что его основными факторами являются инновационные высокие технологии, новое оборудование, новая организация труда и производства, новая мотивация предпринимательства. Они обеспечивают экономическую стабильность микро-и макросистем, их конкурентоспособность как на внутреннем, так и на внешнем рынках. В рамках интеграционных процессов для нашей страны возникла необходимость формирования собственной модели инновационного развития отечественной экономики. В этих условиях позитивные и эффективные преобразования общества возможны только на основе всестороннего использования всех фундаментальных факторов социального развития [6].

Прогресс, ключевое значение которого принадлежит науке, новейшим знаниям и технологиям в практической деятельности всех хозяйствующих субъектов. Сегодня многие страны активно внедряют современные модели финансирования инновационных проектов. Как правило, такие проекты носят инвестиционный или инновационный характер, но они не всегда тесно связаны с основной деятельностью предприятия. Однако для некоторых видов бизнеса основным источником реализации может стать система финансирования отдельных проектов [7]. Проектное финансирование становится одной из активных форм управления операционными финансами. Именно возможность конвертировать деньги в конечный результат – реализацию проекта, важна для предприятия, т. к. служит активным инструментом для оперативного инвестирования.

Во многих странах гибридные финансовые инструменты трансформируются в современных условиях в гибридные инвестиционные модели, такие как краудфандинг и краудинвестинг [9]. Тем не менее применение даже самых прогрессивных моделей не обеспечивает максимальной эффективности работы организации, если эти модели не имеют взаимосвязанного механизма. В контексте построения такого механизма возникает вопрос о создании эффективных систем управления проектами предприятия или предпринимателя [8]. Сегодня уникального универсального решения, которое одновременно включает в себя все эффективные инструменты мультипроектного управления, не существует.

Исследование существующих моделей инновационного развития экономики всегда актуально, тенденции развития постоянно меняются под влиянием глобальных условий. Появляются новые страны-лидеры, которые модернизируют свой опыт финансирования инновационного развития, ис-

* Работа выполнена под руководством Ивановой С.П., кандидата экономических наук, доцента кафедры «Теория и практика управления» института «Иностранные языки, современные коммуникации и управление» ФГБОУ ВО «МПГУ».

чезают неэффективные или неэффективные формы взаимодействия. Такой процесс быстротечен и меняется [2].

Теоретические основы инновационного развития и проблема управления инновационными процессами освещены в работах многих ученых. Рассмотрены общетеоретические вопросы управления инновациями на макро-и микроуровнях, влияние инновационной составляющей на развитие предприятия или страны, а также определена важность внедрения и развития различных форм инновационной деятельности в современных условиях развития. Следует отметить, что концептуальная основа адаптации мировых инновационных моделей экономического развития до сих пор не сформирована [5]. Учитывая это, возникает необходимость обобщения мирового опыта применительно к модели инновационного развития, которая и является целью данной работы.

Проанализировав государственную политику развитых стран в области инновационного развития по степени государственного регулирования, можно выделить две модели регулирования развития инновационного потенциала страны. Первой моделью является англо-американская модель инновационного развития, которая характеризуется полной автономией и независимостью предпринимательства в инновационной сфере. При такой модели рыночные механизмы сами по себе способствуют ускорению инновационного процесса, поэтому государство сосредоточивает свои усилия на поддержке развития рыночной среды. Второй моделью инновационной политики является франко-японская модель инновационного развития, характеризующаяся значительным влиянием государства на развитие инновационного процесса, в частности, нерыночными методами – через прямые гранты и субсидии предприятиям и организациям, осуществляющим инновационную деятельность. Однако ни одна из этих моделей в чистом виде не используется ни одной страной [3].

Мировой опыт становления современного технологического рынка в США, Японии, Швеции и других странах показывает, что основным элементом государственной политики в развитых странах являются программы создания технополисов и технопарковых структур как инновационных центров, разработки которых обеспечивают новейшие технологии в различных областях промышленного и сельскохозяйственного производства, транспорта и связи и др. Ярким примером является Финляндия, в которой действуют так называемые «научно-промышленные инкубаторы» или «бизнес-инкубаторы». В таких инкубаторах будущие коммерчески привлекательные изобретения переходят от идеи к производству конкурентоспособной продукции, пользующейся высоким спросом на мировом рынке товаров и услуг. Эти инкубаторы объединяют университеты, научно-производственные центры, юристов и менеджеров, венчурные компании в единое звено. Основной формой предоставления бюджетных средств является предоставление бесплатных субсидий, грантов на научно-исследовательские проекты на конкурсной основе [4].

Можно прогнозировать развитие таких инновационных моделей:

- модель «Университет-инновационные центры»;
- модель «Университет-индустрия»;
- модель «Университет-бизнес-структура».

Реализация технологии должна заключаться в таких действиях со стороны предпринимателя, при которых новая технологическая идея будет реализована путем создания технологической базы, с помощью которой эта технология может быть применена на практике. К расходам, которые могут быть отнесены к технологическим инвестициям, относятся:

- приобретение неосвоенного или развитого имущества;
- закупка и производство, а также затраты на их установку и запуск;
- приобретение существующих основных фондов;
- закупка работ и строительных материалов для новых зданий или для расширения, или модернизации существующих зданий;
- расходы на сдачу в аренду или аренду;

– затраты на исследования, обследования или техническое проектирование внешними консультантами, которые необходимы для внедрения новой технологии.

По нашему мнению, именно сочетание возможностей и программ на всех уровнях и поддержка позволяет решать актуальные проблемы научно-технической деятельности и согласовывать интересы сторон, достигать приоритетов инновационного развития. В то же время финансирование инновационного развития осуществляется преимущественно за счет собственных средств, что можно объяснить сохранением недоверия субъектов хозяйствования к внешним источникам финансирования. Для достижения высокого уровня инноваций главным препятствием, с которым сталкиваются организации, является отсутствие прямого доступа к кредитам. Чтобы помочь инновационным предприятиям, финансовые учреждения могли бы попытаться уменьшить такую информационную асимметрию. В настоящее время банки оценивают свой кредитный риск, оценивая бизнес-план и рассматривая некоторую нефинансовую информацию, такую как рыночная тенденция и качество управленческой команды. Развитие финансовых учреждений обусловило привлечение кредита в инновационную деятельность.

В структуре затрат на инновационную деятельность наблюдаем максимальные доли затрат на подготовку производства для внедрения инноваций, приобретение машин, оборудования и программного обеспечения.

Показателем успешности, должен быть объем исследований, выполняемых центром по контрактам с промышленностью. Важной задачей государства является поиск перспективных идей в университетах и научно-исследовательских центрах, обеспечение инвестиционного финансирования на ранних стадиях развития компаний, финансирование разработки бизнес-планов и научно-исследовательской деятельности, расширение международного сотрудничества научно-исследовательских организаций [1].

Наблюдаются недостаточно прогрессивные структуры финансирования инновационного развития в разрезе источников и затрат на инновационную деятельность. Таким образом, составляющими проблем финансирования инновационного развития являются:

- несогласованность приоритетов инновационного развития и финансирования на уровне государства, регионов и отдельных субъектов хозяйствования;
- внедрение программ финансового стимулирования инновационного развития на практике;
- практическое отсутствие синергического эффекта использования различных источников финансирования инновационного развития.

Активизация финансирования инновационного развития возможна за счет:

- формирование и практической реализации конкретных программ инновационного развития на разных уровнях;
- создание предпосылок для объединения различных источников финансирования инновационного развития;
- стимулирования осведомленности инновационно-активных субъектов хозяйствования относительно всех возможностей и преимуществ финансирования их инновационного развития;
- распространение отечественных инноваций на международных рынках, что позволит привлечь иностранных инвесторов.

Независимо от менталитета нации или рынка инноваций, создание инновационной модели развития является необходимым условием развития общества, залогом его нормального развития. Конечно, можно просто перенять зарубежный опыт инновационного развития экономики, учитывая специфику законодательной базы и состояние экономики в целом и эффективно развиваться, однако, если бы это было так просто, то казалось бы, что все страны мира уже давно находятся на пути эффективного инновационного развития. Необходимо развивать те формы стимулирования деятельности предприятий, которые позволят укрепить их позиции и удовлетворить потребности и интересы организаций.

Литература

1. Арутюнов Ю.А. Активизации новых механизмов венчурного финансирования инновационных проектов в России // Экономические исследования и разработки. 2017. № 5. С. 176–186.
2. Баранников А.Л., Иванова С.П., Барбашина О.В. [и др.] Развитие интеллектуального капитала и инновационных компетенций // Актуальные вопросы обеспечения образовательной и научной деятельности в университете: сб. ст. М., 2016. С. 5–8.
3. Иванова С.П., Литвинов А.Н. Показатели эффективности реальных инвестиций: эволюция и проблемы использования // Вестник Российс. экономич. ун-а им. Г.В. Плеханова. 2016. № 5(89). С. 73–80.
4. Мясоедов А.И. Концептуальные основы сущности и содержания понятия «управление персоналом» // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2020. № 1(41). С. 93–99.
5. Мясоедов А.И., Радостева М.В. Многоуровневая система оценки финансового состояния организаций // Крымский научный вестник. 2019. № 4(25). С. 64–76.
6. Пряжников Е.Ю. Психология труда: теория и практика. М.: Юрайт, 2019.
7. Радостева М.В. К вопросу о производительности труда // Научные ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер.: Экономика. Информатика. 2018. Т. 45. № 2. С. 268–272.
8. Kim K., Hann I.H. Crowdfunding and the democratization of access to capital: a geographical analysis // Robert H. Smith School Research Paper, 32 2014.
9. Moritz A, Block, Jorn H., Crowdfunding and Crowdfunding: A Review of the Literature. Zeitschrift für KMU und Entrepreneurship. 2014. Vol. 62. No. 1. P. 57–89.

ALEKSEY MYASOEDOV

Moscow State University of Psychology and Education

DEVELOPMENT OF INNOVATIVE MODEL OF PROJECT FUNDING IN THE MODERN CONDITIONS

The article deals with the state of the development of the world's leading countries proving that the basic factors are innovative high technologies, new labour and manufacturing process organization, new motivation. They provide the economic stability of micro- and macrosystems, their competitive ability both in the domestic and foreign markets. The hybrid financial tools in many countries are transformed into the hybrid investment models such as crowdfunding and crowdfunding in the modern conditions.

Key words: *innovative model, innovative center, innovative project, funding vehicle, finances.*