Министерство образования Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

Факультет психологии и дефектологии

МИР БЕЗ ГРАНИЦ

Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых

02 декабря 2021 года

Ставрополь, 2021

УДК 377.169.3 : 001 : 371.122.2
ББК 72.0
М 63

Рекомендовано редакционно-издательским советом
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Редакционная коллегия:
доктор биологических наук, доцент Тинькова Е.Л.
доктор педагогических наук, профессор Магомедов Р.Р.
кандидат исторических наук, доцент Пикалов Д.В.
кандидат педагогических наук Артеменкова Л.Ф.
кандидат педагогических наук Муханова Н.В.
кандидат педагогических наук Русинова С.В.
кандидат педагогических наук, доцент Артеменко О.Н.
кандидат педагогических наук, доцент Кириллова М.И.
кандидат психологических наук Пашкова Я.В.
кандидат психологических наук Строй Г.В.
кандидат психологических наук Шведенко Ю.В.
кандидат психологических наук Шипилова Е.В.
кандидат психологических наук, доцент Бондаренко С.В.
кандидат психологических наук, доцент Мизина Н.И.
кандидат психологических наук, доцент Шаповаленко З.И.
кандидат психологических наук, доцент Шеховцова Е.А.
кандидат социологических наук, доцент Смагина М.В.
кандидат филологических наук, доцент Луговой Д.Б.
кандидат филологических наук, доцент Санькова А.А.
старший преподаватель кафедры дефектологии и инклюзивного образования Алексеева М.Н.
старший преподаватель кафедры педагогических арт-технологий Евченко В.К.

Корректор:
кандидат филологических наук Луговой Д.Б.
Технический редактор:
специалист сектора планирования и организации издательской деятельности Адиняева В.В.

М 63 Мир без границ: Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, 02 декабря 2021 года, Ставрополь, ГБОУ ВО СГПИ / под ред. М.И. Кирилловой. – Ставрополь: СГПИ, 2021. – 961 с.

Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых содержат результаты научных изысканий, в которых раскрываются опыт и перспективы развития инклюзивного образования в России и на Ставрополье; проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; особенности психического состояния лиц с особыми образовательными потребностями, технологии реабилитации, психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их социальной адаптации в современных условиях.

Материалы конференции адресованы студентам, магистрантам, аспирантам, педагогампрактикам, работающим в системе специального и инклюзивного образования.

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2021 г.

СЕКЦИЯ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 616.896

А.О. Абдусалямова

ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация: в статье рассмотрена необходимостью изучения особенностей сюжетно-ролевой игры у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, так как такой формат игры позволяет развить их речевые навыки, гибкость мышления и воображение. Описаны принципы проведения и организации сюжетно-ролевой игры, так как она способствует совершенствованию диалоговой речи, коммуникативных умений и навыков необходимых в процессе дальнейшего обучения.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня, сюжетно-ролевая игра, мышление, воображение, социализация, коммуникативные навыки, интеллект.

A.O. Abdusalyamova

PECULIARITIES OF PLOT-ROLE PLAY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMPAIRED LEVEL III

Summary: the article discusses the need to study the features of role-playing game in preschoolers with general speech underdevelopment of the III level, since this format of the game allows them to develop their speech skills, flexibility of thinking and imagination. The principles of conducting and organizing a role-playing game are described, since it contributes to the improvement of dialogue speech, communication skills and skills necessary in the process of further education.

Key words: general speech underdevelopment of the III level, role-playing game, thinking, imagination, socialization, communication skills, intellect.

Общее недоразвитие речи (ОНР) - это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и изначально сохраненным интеллектом наблюдается позднее развитие речи, плохой словарный запас, аграмматизм, дефекты произношения и фонем.

Связь речевых нарушений с другими аспектами психического развития проявляется в наличии вторичных дефектов у дошкольников. Поэтому, имея полные предпосылки к овладению мыслительными операциями (сравнение, классификация, анализ, синтез), дети практически не отстают в развитии словесно-логического мышления, осваивают мыслительные операции.

Р.Е. Левина свела все многообразие недоразвития речи на три уровня, каждый из которых характеризуется определенной скоростью первичных дефектов и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей [5, С.318].

ОНР I уровень: практически полное отсутствие или очень ограниченное развитие средств речевого общения в то время, когда нормально развивающиеся дети имеют полностью сформированную речь.

ОНР II уровень: повышенная речевая активность детей, проявления идиоматической речи. Однако выражение остается фонетически и грамматически искаженным. Словарь самый разнообразный. В детской спонтанной речи уже обозначены различные категории лексико-грамматических слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы.

ОНР III уровень: появление развернутой повседневной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений, неправильного знания и употребления многих слов и недостаточно полного формирования ряда грамматических форм и категорий языка.

В активном словарном запасе дошкольников III уровня ОНР преобладают существительные и глаголы, словарь характеризуется недостаточным

количеством и разнообразием слов для обозначения знаков, действий и состояния предметов, страдает словообразование, а также однокоренные слова [2, С.75].

Произношение дошкольников с ОНР III уровня не соответствует возрастной норме: они не различают близкие звуки на слух и произношение, искажают звуковую структуру и звуковое наполнение слов. Связная речь детей отличается нечеткостью и порядком изложения, в ней отражается внешняя сторона явлений, не учитываются их сущностные характеристики и причинно-следственные связи.

У дошкольников с III уровнем ОНР связная речь нарушена. При пересказе текстов дошкольники с ОНР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные ссылки, «теряют» символы [5, С. 321].

Рассказ-описание практически отсутствует. Детям очень сложно описать игрушку или предмет по плану, который дал логопед. Дошкольники в основном заменяют рассказ, перечисляя отдельные признаки или части предмета, нарушая при этом последовательность: они не заканчивают начатое, они возвращаются к сказанному ранее.

Творческое повествование дошкольников с ОНР III уровня характеризуется серьезными нарушениями и трудностями в определении концепции рассказа, представлении последовательного развития сюжета. Очень часто при выполнении творческого задания дети заменяют его пересказом знакомого текста. Выразительная речь детей является средством общения только в том случае, если взрослые оказывают помощь в виде вопросов, подсказок и суждений [1, С.73].

Для детей этой категории (в первую очередь тех, кто констатирует первичные нарушения речи) характерны избегание контакта с окружающими, пассивность, склонность к изоляции, боязнь предубеждений со стороны окружающих, повышенная раздражительность, возбудимость, абстинентность, депрессивные состояния, негативность, вялость, вялость, чувство

неполноценности и т.д. И это сильно усложняет не только словесный, но и эмоциональный контакт со сверстниками во время игры, приводит к возникновению конфликтов и даже отказу от совместной деятельности, с одной стороны, не может мешать отражению социальных сюжетов в ролевой игре. Игра же - это формирование полноценной коллективной игры.

Психологи выделяют 4 уровня социальных отношений, характерных для детей с нарушениями речи, при выполнении игровой деятельности [7, С.33].

Первый уровень социальных отношений - это ориентация на собственные потребности и желания, которые слабо представляют (или не представляют) необходимость учитывать интересы товарищей по играм.

Второй уровень социальных отношений - усвоение правил поведения, но нежелание учитывать необходимость их соблюдения.

III уровень социальных отношений - формальное пассивное усвоение правил поведения в игре.

IV уровень социальных отношений - социальные нормы и правила поведения определяют и регулируют положение ребенка в игре и его отношения со сверстниками и взрослыми.

Поэтому детей с ОНР следует побуждать к постоянному общению друг с другом и комментированию своих действий, в отличие от своих нормативно развивающихся сверстников. Это помогает закрепить навыки использования проективной речи, улучшить фонетическую и грамматическую структуру и пополнить словарный запас. Необходимость целенаправленного формирования игровой активности дошкольников отмечается многими исследователями (Селиверстов В.И., Волкова Г.А., Гаргуша Ю.Ф., Смирнова Е.С. и др.) [3, С.51].

Исследование О. Герасимовой и Т.А. Бочкаревой показало, что игра (а именно игровая система) является эффективным способом работы с дошкольниками с дефектами речи, так как способствует развитию диалогической речи, коммуникативных навыков и умений [3, С.54].

Так, согласно исследованиям отечественных специалистов, дети с нарушениями речи (в основном ОНР) испытывают трудности при игре. Это

проявляется в несовершенстве действий игры, сложности концентрации на игре, отсутствии творческого подхода к сюжету. А также сложность связи с партнерами, вовлеченными в игровую деятельность.

При использовании ролевой игры в корректирующей логопедической работе следует помнить о важных принципах [3, С.56]:

1. Соблюдение правил. Осваивая правила ролевого поведения в игре, ребенок также познает моральные нормы, заложенные в роли. Дети узнают мотивы и цели взрослой деятельности, их отношение к своей работе, событиям и явлениям общественной жизни, людям, вещам: в игре формируется положительное отношение к образу жизни людей, действиям, нормам, правилам поведения в обществе.

Дети с ОНР испытывают трудности в физическом развитии из-за двигательных нарушений, общей скованности, нарушения координации движений и слабости, а также двигательной расторможенности. Иными словами, дети с ОНР отстают от своих нормативно развивающихся сверстников в точном воспроизведении действий с предметами, нарушают последовательность игровых действий, пропускают основные части.

2. Социальный мотив игр. Игра - это возможность для ребенка найти себя во взрослом мире, понять для себя систему отношений взрослых. Когда игра достигает своего апогея, ребенку недостаточно изменить свои отношения в игре, в результате возникает стимул к изменению своего статуса. Единственный способ сделать это - пойти в школу.

У детей с тяжелыми нарушениями речи формируется интерес к предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к миру, понимание адресной речи, снижается интерес к познавательной деятельности, поэтому запас информации по предмету отсутствует. низкая мотивация к игре и взаимодействию со сверстниками по всему миру и соответственно. Так что эти особенности, как известно, во многом определяют формирование и развитие игры как деятельности в дошкольном возрасте.

3. Эмоциональное развитие. Детская игра очень богата эмоциями, часто эмоциями, которых он еще не достиг в жизни. Ребенок отличает игру от реальности, в речи дошкольников часто встречаются такие слова: «как будто», «притвориться» и «наяву». Но, несмотря на это, игровой опыт всегда радушный. Ребенок не притворяется: мама очень любит свою маленькую дочку, водитель серьезно переживает, удастся ли ей спасти товарища, попавшего в аварию. Хотя ребенок создает воображаемые ситуации во время ролевой игры, эмоции, которые он испытывает, реальны.

Для детей этой категории (в первую очередь тех, кто констатирует первичные нарушения речи) характерны избегание контакта с окружающими, пассивность, склонность к изоляции, боязнь предубеждений со стороны окружающих, повышенная раздражительность, возбудимость, абстинентность, депрессивные состояния, негативность, вялость, вялость, чувство неполноценности и т.д. И это сильно усложняет не только словесный, но и эмоциональный контакт со сверстниками во время игры, приводит к возникновению конфликтов и даже отказу от совместной деятельности.

4. Развитие интеллекта. Во время игры развиваются мыслительные процессы, особенно произвольное внимание и память. Если ребенку интересна игра, он невольно сосредоточится на предметах игровой ситуации, содержании разыгрываемых действий и сюжете. Если его отвлекут, и он неправильно выполнит назначенную ему роль, он может быть исключен из игры. Но поскольку для ребенка очень важны эмоциональное поощрение и общение со сверстниками, ему необходимо быть внимательным и запоминать определенные моменты в игре.

Умственные способности развиваются во время игры. Ребенок учится воздействовать на замещающий объект, то есть дает ему новое имя и действует в соответствии с этим именем. Появление замещающего объекта становится основой развития мышления.

Таким образом, детям с уровнем ОНР III уровня сложно играть. Это проявляется в несовершенстве действий игры, сложности концентрации на

игре, отсутствии творческого подхода к сюжету, а также сложности связи с партнерами, вовлеченными в игровую деятельность.

В то же время ролевые игры для них имеют большое значение. Они позволяет развить разговорные навыки, гибкость мышления и воображение.

Литература

1. Анисимова Л.Н. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопед: науч.-метод. журн. – 2012. – № 7. – С. 72-79.

2. Белякова Л.И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормальной речью / Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с нарушениями речи: межвузовский сборник научных трудов. - М.: Прометей, 2011. - С. 74-89.

3. Зайцева И.В. Сюжетно-ролевые игры // Воспитатель ДОУ: практ. журн. – 2011. – № 10. – С. 48-57.

4. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. - М.: Детство-Пресс, 2014. - 73 с.

5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 2013. – 423 с.

6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб.: Питер, 2011. - 320 с.

7. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. – М.: Просвещение, 2001. - 96 с.

References

1. Anisimova L.N. Razvitie svjaznoj rechi u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s ONR *(The development of coherent speech in older preschool children with ONR)* // Logoped: nauch.-metod. zhurn. – 2012. – № 7. – P. 72-79.

2. Beljakova L.I. Sravnitel'noe psihologo-pedagogicheskoe issledovanie doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi i normal'noj rech'ju *(Comparative psychological and pedagogical study of preschoolers with general speech underdevelopment and normal speech)* / L.I. Beljakova, Ju.F. Garkusha, O.N.

Usanova // Teorija i praktika korrekcionnogo obuchenija doshkol'nikov s narushenijami rechi: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. - M.: Prometej, 2011. - P. 74-89.

3. Zajceva I.V. Sjuzhetno-rolevye igry *(Role-playing games)* // Vospitatel' DOU: prakt. zhurn. – 2011. – № 10. – P. 48-57.

4. Lalaeva R.I. Metodika psiholingvisticheskogo issledovanija narushenij ustnoj rechi u detej *(Methodology for the psycholinguistic study of oral speech disorders in children)*. - M.: Detstvo-Press, 2014. - 73 p.

5. Levina R.E. Osnovy teorii i praktiki logopedii *(Fundamentals of the theory and practice of speech therapy)*. – M., 2013. – 423 p.

6. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii *(Formation of the child's personality in communication)*. - SPb.: Piter, 2011. - 320 p.

7. Usova A.P. Rol' igry v vospitanii detej *(The role of play in raising children)*. – M.: Prosveshhenie, 2001. - 96 p.

УДК 376.3

М.Н. Амирасланова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация: организация коррекционно-логопедической работы по преодолению речевых нарушений у умственно отсталых детей обусловлена их психопатологическими особенностями, спецификой речевого развития и структурой речевого дефекта и предполагает развитие фонетической, фонематической, лексической и грамматической сторон речи.

Ключевые слова: коррекционно-логопедическая работа, речевые нарушения, умственная отсталость.

M.N. Amiraslanova

FEATURES OF THE ORGANIZATION AND CONTENT OF CORRECTIONAL SPEECH THERAPY WORK TO OVERCOME SPEECH DISORDERS IN MENTALLY RETARDED CHILDREN

Summary: the organization of correctional and speech therapy work to overcome speech disorders in mentally retarded children is due to their psychopathological features, the specifics of speech development and the structure of the speech defect and involves the development of phonetic, phonemic, lexical and grammatical aspects of speech.

Key words: correctional speech therapy work, speech disorders, mental retardation.

В современном обществе наметилась негативная тенденция увеличения числа детей с умственной отсталостью. Умственная отсталость у детей выражена низкими интеллектуальными и познавательными способностями, обусловленными патологиями головного мозга [7, С.25].

Умственная отсталость характеризуется различными врожденными или рано приобретенными состояниями общего психического недоразвития, состоянием задержанного или неполного развития психики.

Дети с умственной отсталостью различаются степенью выраженности дефекта. В клинической психологии традиционно дается следующая психопатологическая оценка умственной отсталости:

1) степени выраженности дефекта (легкая, умеренная, тяжелая, грубая);

2) неврологическим нарушениям, в частности очаговым нарушениям и дискинезиям, например, нарушениям способности к тонким моторным действиям;

3) нарушениям поведения ребенка от расторможенности до аномальной реакции на стресс;

4) высокой степени имитативности и внушаемости при отсутствии или невыраженной гипнабельности [4].

Особенности развития детей с умственной отсталостью представлены в трудах О.В. Защиринской, А.Р. Маллер, которые отмечают, что у детей данной категории имеются нарушения речи [3, С.11; 7, С.36].

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, т.е. отмечается недоразвитие речи как целостной функциональной системы. При умственной отсталости нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй речи.

Отклонения в речевом развитии являют собой одно из проявлений умственной отсталости. Недоразвитие коммуникативной функции речи характеризует проявление общей коммуникативной недостаточности ребенка с умственной отсталостью.

В связи с этим возникает необходимость в изучении особенностей организации и содержания коррекционно-логопедической работы по преодолению речевых нарушений у умственно отсталых детей. Специфика коррекционно-логопедической работы с умственно отсталыми детьми, с одной стороны, характером нарушения высшей нервной деятельности, психопатологическими особенностями ребенка, в первую очередь снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, с другой стороны, особенностями речевого развития и структурой речевого дефекта.

Для этого, отмечает А.В. Ларина, что при поступлении ребенка с умственной отсталостью в образовательную организацию, в первую очередь, необходимо выявить уровень его речевого развития, а именно, словарный запас, сформированность имитационной, экспрессивной и рецептивной речи [2, С.2252].

Учитывая характер речевых нарушений, коррекционно-логопедическая работа с умственно отсталыми детьми должна проводиться над речевой системой в целом. На каждом логопедическом занятии ставятся задачи по исправлению нарушений не только фонетической и фонематической, но и лексической и грамматической стороны речи.

Наиболее важно для организации коррекционно-логопедической работы по преодолению речевых нарушений у умственно отсталых детей определить то, насколько ребенок понимает слова, фразы обиходного характера, инструкции и поручения. Особое внимание специалисту образовательной организации необходимо уделить, по мнению Н.В. Зарубина, оцениванию умения обучающегося с умственной отсталостью составлять фразы, порядку расположения отдельных членов предложения [1, С.38].

Целесообразно также оценить некоммуникативную сторону речи детей с умственной отсталостью, так как отклонения в ней наиболее грубо выражены.

Исходя из исследований Н.В. Зарубиной, отметим, что решение задачи организации коррекционно-логопедической работы по преодолению речевых нарушений у ребенка с умственной отсталостью позволит добиться продуктивной работы на уроках (занятиях), осмысленно овладеть навыками чтения, счета и письма.

Л.М. Шипицина с целью коррекционно-логопедического воздействия на создание речевой базы, позволяющей детям с умственной отсталостью участвовать в процессе общения, ставит перед педагогами следующие задачи:

1. Стимулирование речевой деятельности посредством создания предпосылок, которые включают мотивацию речевой деятельности.

2. Учет и регуляция эмоционального состояния ребенка.

3. Обогащение активного словаря.

4. Формирование простых фраз [7, С. 81].

А.Р. Маллер к особенностям коррекционно-логопедической работы с детьми с умственной отсталостью относит такие направления, как:

1) развитие мелкой моторики;
2) формирование умений понимать речь;
3) становление фонетической стороны речи и связной речи;
4) обогащение словарного запаса;
5) обучение построению фраз и умению отвечать на вопросы;

6) развитие слухового внимания, фонематического и речевого слуха [3, С.232].

А.В. Ларина подчеркивает, что методика игровых занятий с детьми с умственной отсталостью эффективно сказывается на формировании правильного звукопроизношения [2, С.253]. Автор рекомендует начинать обучение с называния звуков посредством создания игровой ситуации, в которой педагог должен обучить ребенка с умственной отсталостью имитировать звуки с помощью движений (фонематической ритмики), объединяя при этом их в слоги, слова и напевное произношение. Обучение новому слову целесообразно сопровождать показом объекта изучения, по возможности дать в руки ребенку, многократно повторить его наименование.

М.Е. Хватцев подчеркивал, что особенностью коррекционно-логопедической работы с детьми с умственной отсталостью является тщательная дозировка заданий и речевого материала. Специфика познавательной деятельности детей с отклонениями в интеллектуальном развитии обусловливает необходимость постепенного усложнения заданий и речевого материала, любое задание должно быть максимально разложено на простейшие задания. То же самое задание выполняется сначала на простом речевом материале, затем на более сложном. В связи с этим цели образовательной деятельности должны быть представлены предельно конкретно, в доступной форме [6, С.34].

Психологическая направленность логопедической работы с младшими школьниками с умственной отсталостью также присутствует в содержании коррекционно-логопедической работы с умственно отсталыми детьми. Поэтому для детей с умственной отсталостью с проблемами в эмоционально-волевой сфере следует проводить психогимнастику с мимическими упражнениями, в ходе которой проводится работа по развитию лицевых мышц и артикуляционного аппарата [5, С.47].

Таким образом, коррекционно-логопедическая работа с детьми с умственной отсталостью включает в себя направления: развитие выразительной

и смысловой стороны речи, формирование словаря, грамматического строя речи, просодической стороны речи, моторной сферы, коррекцию звукопроизношения.

Литература

1. Зарубина Н.В. Реализация СИПРа в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Сб.: Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2017. – Т. 1. – № 2. – С. 36-40.

2. Ларина А.В. Направление и содержание коррекционно-педагогической деятельности на начальном этапе обучения детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью в условиях введения ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Конференция АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 2251-2257.

3. Маллер А.Р. Теоретическое обоснование компенсации нарушений у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. – 2017. – №3. – С.230-236.

4. Международная классификация болезней МКБ-10 ВОЗ / www.mkb10.ru/

5. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2003. – 112 с.

6. Хватцев М.Е. Недостатки речи у детей и их устранение: пособие для учителей. – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2009. – 87 с.

7. Шипицына Л., Сорокин В., Исаев Д., Иванов Е., Защиринская О., Михайлова Е., Крючкова Л. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития. – М.: Академия, 2012. – 224 с.

References

1. Zarubina N.V. Realizacija SIPRa v sootvetstvii s FGOS obrazovanija obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami) *(Implementation of SIPRa in accordance with the Federal State Educational Standard for students with mental retardation (intellectual disabilities))* // Sb.: Integrativnye tendencii v medicine i obrazovanii. – 2017. – T. 1. – № 2. – P. 36-40.

2. Larina A.V. Napravlenie i soderzhanie korrekcionno-pedagogicheskoj dejatel'nosti na nachal'nom jetape obuchenija detej s umerennoj, tjazheloj, glubokoj umstvennoj otstalost'ju v uslovijah vvedenija FGOS obrazovanija obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami) *(The direction and content of correctional and pedagogical activity at the initial stage of teaching children with moderate, severe, deep mental retardation in the conditions of the introduction of the Federal State Educational Standard for students with mental retardation (intellectual disabilities))* // Konferencija ASOU: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. – 2016. – № 4. – P. 2251-2257.

3. Maller A.R. Teoreticheskoe obosnovanie kompensacii narushenij u detej s vyrazhennoj intellektual'noj nedostatochnost'ju *(Theoretical justification of compensation for violations in children with severe intellectual disability)* // Defektologija. – 2017. – №3. – P.230-236.

4. Mezhdunarodnaja klassifikacija boleznej MKB-10 VOZ / www.mkb10.ru/ (*International Classification of Diseases ICD-10 WHO*).

5. Tkachenko T.A. Uchim govorit' pravil'no. Sistema korrekcii obshhego nedorazvitija rechi u detej. Posobie dlja vospitatelej, logopedov i roditelej *(We teach to speak correctly. The system of correction of general speech underdevelopment in children. A manual for educators, speech therapists and parents)*. – M.: «Izdatel'stvo GNOM i D», 2003. – 112 p.

6. Hvatcev M.E. Nedostatki rechi u detej i ih ustranenie: posobie dlja uchitelej *(Speech deficiencies in children and their elimination: a manual for teachers)*. – 2-e izd., pererab. – M.: Akademija, 2009. – 87 p.

7. Shipicyna L., Sorokin V., Isaev D., Ivanov E., Zashhirinskaja O., Mihajlova E., Krjuchkova L. Psihologija detej s narushenijami intellektual'nogo

razvitija *(Psychology of children with intellectual development disorders).* – M.: Akademija, 2012. – 224 p.

УДК 616.896

Л.Г. Арутюнян

ОСОБЕННОСТИ ЭМОТИВНОЙ ИНТОНАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается важность работы над эмотивной окрашенностью речи у дошкольников с нарушением зрения, так как это приводит их к проблемам с коммуникацией в обществе, не даёт детям в полной мере выразить словами то, что они пытаются донести слушающему. Также рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются дети при попытке выразить правильно свои эмоции и их неудачи из-за недостаточного сенсорного опыта.

Ключевые слова: эмотивная интонация, интонация, дошкольники с нарушением зрения, коммуникация, эмоциональная модальность, неречевые средства коммуникации.

L.G. Arutyunyan

FEATURES OF EMOTIVE INTONATION IN PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Summary: the article discusses the importance of working on emotional intonation of speech in preschoolers with visual impairment, as this leads them to problems with communication, does not allow children to fully express in words what they are trying to convey to the listener. It examines the difficulties that children face when trying to express their emotions correctly and their failures due to insufficient sensory experience.

Key words: emotive intonation, intonation, preschoolers with visual impairment, communication, emotional modality, non-speech means of communication.

Из года год в современном мире наблюдается возрастание числа детей с ограниченными возможностями здоровья и практически все дети данной категории испытывают трудности с общением и социализацией. У таких детей наблюдаются различные речевые дефекты, которые мешают им в процессе коммуникации со здоровыми детьми.

С помощью зрительного анализатора осуществляется 90% восприятия внешнего мира. Дети со зрительной патологией зачастую испытывают затруднения в умении интонационно передать настроение своего высказывания, что объясняется проблемой с накоплением сенсорного опыта, так как в познании окружающего мира они опираются лишь на слух, обоняние и осязание. В.П. Гудонис, А.М. Кондратов и Л.И/ Плаксина отмечают у таких детей недостаточный уровень развития эмоциональной сферы.

К детям с нарушением зрения относят:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;

- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;

- дети с косоглазием и амблиопией [4, 231 с.].

По данным А.Г. Литвака у 90% детей наблюдается сохранность остаточного зрения, только 3-4 % детей остаются тотально слепыми, у 7% остаётся сохранным светоощущение и у 10% детей визус выше 0.06 [3, 9-11 с.]

Эмотивная (экспрессивная) интонация – это область выражения тех эмоций, которые могут составить эмотивный компонент значения различных языковых единиц. Совокупность таких компонентов, как мелодика, темп речи, интенсивность высказывания, тембр произнесения, длительность и называется интонацией. Речь без всего ранее перечисленного малопонятна человеку и бедна, поэтому невозможно переоценить важность интонации в устной речи.

Очень важно, чтобы ребёнок мог адекватно воспринимать и выражать эмоции в тот момент, когда это необходимо, иначе может произойти конфликт

в межличностном общении (О.К. Агавалян, А.А. Бодалев, Н.Г. Василнвская). Эмотивная интонация обладает языковой спецификой и образует в языке закреплённый акустический код, предназначенный для выражения определённых эмотивных значений.

По исследованию Н.Х. Швачкина известно, что дети готовы усваивать звуковую сторону речи в определённой последовательности:

- в 4-6 месяцев идёт усвоение интонации
- в 6-12 месяцев идёт усвоение ритма
- после 1 года идёт усвоение звукового состава слова [7, 138 с.]

Но у детей с нарушением зрения данная последовательность может затягиваться на несколько месяцев, в зависимости от тяжести нарушения зрения.

В связи с тем, что у детей с нарушением зрения отсутствуют представления о неречевых средствах коммуникации, которые значительно затрудняет их обратную связь с собеседником, по мнению В.З. Денискиной [2], Л.И. Плаксиной [5], Г.В. Григорьевой [1, 76-87 с.], в них наблюдается бедность речи, также заметна слабая интенсивность внешнего проявления эмоций: мимики и жестов, что довольно сильно влияет на интонационную окрашенность речи ребёнка, появляется ограничение коммуникативного потенциала. У детей со зрительными нарушениями также отмечается замедленность или повышенность скорости речи по сравнению с детьми с нормой зрительного развития.

В своей статье Е.В. Севастьянова пишет о том, что у детей с нарушениями зрения можно наблюдать затруднения в дифференциации детьми неречевых звуков среднего и высокого тонов. Также она отмечала, что для них характерны диффузные ошибки в дифференциации интенсивности и темпа предъявления сигналов. Это связано с тем, что у детей с нарушениями зрения замедлено восприятие, также повышена утомляемость и наблюдается рассеянность внимания, невозможность концентрации на чём-то одном долгое

время, что отмечалось и Л.А. Григорян, М.И. Земцовой, Л.И. Плаксиной и т.д. [6, 133-137].

Е.В. Севастьянова также отмечает маленький объём словаря эмоций. В основном дети могут показать две-три модальные эмоции, таких как страх, радость или печаль. Детям заменяли название эмоций какими-либо глаголами или прилагательными, хотя у них не удавалось подобрать более двух слов к одной определённой эмоции. Дети неплохо подбирают ассоциативные ряды для таких эмоций как «страх», «радость», «печаль». Узнавание модальности «гнева» вызывала у них затруднения. Очень часто дети путают данную эмоцию с «печалью». У детей также плохо получалось передавать эмоции страха и печали в речи, так как они ошибочно придавали голосу нейтральное звучание. Иногда дети смешивали интонационно радость и гнев [6, 133-137 с.].

Таким образом, основными трудностями для дошкольников с нарушениями зрения являются восприятие эмотивной интонации в речи такими детьми, а также передача в своей речи именно той эмоциональной окрашенности, какая была задумана ими. У детей с нарушениями зрения наблюдается вялая мимика или совсем её отсутствие, пассивная жестикуляция, монотонность речи, затруднение в выражении определённых эмоций. Поэтому очень важно проводить работу с такими детьми, учить их различать оттенки интонаций для развития интонационной выразительности самого ребёнка и обогащения его речи.

Литература

1. Григорьева Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. № 5. С. 76-87.

2. Денискина В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения. - Верхняя Пышма, 1997.

3. Литвак А.Г. Пути коррекции и интеграции инвалидов по зрению: коррекция или профилактика // Дефектолошия. – 1991. – С. 9-11

4. Плаксина, Л.И. Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М.: Академия, 2009. – 231 с.

5. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие. М., 1999.

6. Севастьянова Е.В. Особенности развития эмотивной интонации у дошкольников с нарушением зрения. - М., 2013. – 133-137 с.

7. Швачкин Н.Х. Развитие первых слов ребёнка. – М.: НПО «МОДЭК», 2001. – 138 с.

References

1. Grigor'eva G.V. Osobennosti vladeniya neverbal'nymi sredstvami obshcheniya doshkol'nikami s narusheniyami zreniya *(Features of possession of non-verbal means of communication by preschoolers with visual impairment)* // Defektologiya. 1998. № 5. p. 76-87.

2. Deniskina V.Z. Formirovanie nerechevykh sredstv obshcheniya u detei s narusheniem zreniya *(Formation of non-verbal means of communication in children with visual impairment).* - Verkhnyaya Pyshma, 1997.

3. Litvak A.G. Puti korrektsii i integratsii invalidov po zreniyu: korrektsiya ili profilaktika *(Ways of correction and integration of visually impaired: correction or prevention)* // Defektoloshiya. – 1991. – p. 9-11.

4. Plaksina L.I. Soderzhanie mediko-pedagogicheskoi pomoshchi detyam s narusheniem zreniya *(The content of medical and pedagogical assistance to children with visual impairm)* / L.I. Plaksina. – M.: Akademiya, 2009. – 231 p.

5. Plaksina L.I. Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detei s narusheniem zreniya *(Psychological and pedagogical characteristics of children with visual impairment)*: ucheb. posobie. M., 1999.

6. Sevast'yanova E.V. Osobennosti razvitiya emotivnoi intonatsii u doshkol'nikov s narusheniem zreniya *(Features of the development of emotive intonation in preschoolers with visual impairment)*. - M., 2013. – 133-137 p.

7. Shvachkin N.Kh. Razvitie pervykh slov rebenka *(Development of the child's first words)*. – M.: NPO «MODEK», 2001. – 138 p.

УДК 376.3

А.С. Басова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассмотрены особенности организации логопедической работы по формированию словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи. Выделены особенности словообразовательных операций у дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, словообразовательные операции, логопедическая работа.

A.S. Basova

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF LOGOPEDIC WORK ON THE FORMATION OF WORD-EDUCATIONAL OPERATIONS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH IMPAIRMENT

Summary: the article examines the features of the organization of speech therapy work on the formation of word-formation operations in preschoolers with general speech underdevelopment. The features of word-formation operations in preschoolers with OHP are highlighted.

Key words: preschoolers, general speech underdevelopment, word-formation operations, speech therapy work.

Речь - самая совершенная форма общения, которая присуща только людям. При важнейшем участии речи ребенок получает информацию об окружающей действительности, усваивает опыт предыдущих поколений и различные социальные ценности. При этом, по мнению большинства исследователей, огромную роль играют механизмы, развивающиеся в

дошкольном детстве. Речь идет об овладении ребенком механизмом создания новых слов.

В случае нормального речевого развития на момент посещения школы ребенок уже полностью владеет звуковой стороной речи, имеет относительно богатый словарный запас и может грамматически правильно составлять предложения. Именно в этом возрасте ребенок учится выделять морфемы в слове, соотносить их с изменениями предметов и явлений действительности, использовать морфемы в процессе создания новых лексических единиц (Д.Н. Богоявленский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев).

Общее недоразвитие речи (ОНР) считается системным и сложным расстройством речи, при котором у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом нарушается формирование всех компонентов речевой системы как в звуковой, так и в смысловой сторонах [7].

Широкое распространение этого речевого нарушения вызывало большой интерес исследователей к этой проблеме на протяжении нескольких десятилетий. Так изучением основных закономерностей, последовательности и этапов становления словообразовательной системы языка в онтогенезе занимались лингвисты, психологи, учителя, психолингвисты (А.Н. Гвоздев, В.В. Виноградов, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, Е.С. Кубрякова, Г.О. Винокур, К.И. Чуковский, Е.Н. Негневицкая, С.Н. Цейтлин, А.Г. Тамбовцева, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин и др.).

Особенности словообразования у дошкольников с различными формами речевого развития исследовали: Т.Б. Филичева, Л.Н. Ефименкова, В.К. Воробьева, Н.В. Серебрякова, Л.Ф. Спирова, С.В. Зорина, Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Соботович, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др., указывая на их трудности в овладении словообразовательными процессами. Самостоятельные методы и приемы развития словообразовательных навыков у детей с ОНР дошкольного возраста исследованы и описаны в работах Н.В. Серебряковой, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной. Таким образом, актуальность и

серьезность проблемы очевидны для всех специалистов, занимающихся исследованиями в данной области [2].

В современной науке словообразование принято считать особым видом речемыслительной деятельности, выделяющей ряд основных операций. К ним относятся операции разделения и распознавания морфем на слух из звучащего слова и операции интеграции (то есть включения) словообразовательной частицы в состав нового (производного) слова [6].

Словообразование - это, с одной стороны, особый способ развития словарного запаса, одно из основных средств пополнения словарного запаса языка, а с другой стороны, это неотъемлемая часть морфологической системы языка, поскольку словообразование происходит путем комбинирования, соединения морфем. Как отмечает О.М. Вершинина, овладение законами словообразования на практическом уровне, умение выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять их общее значение - необходимые условия для пополнения словарного запаса производными словами, овладением грамматической системой языка, создания предпосылок для правильного письма, важнейшим принципом которой всегда был морфологический [1].

Недоразвитие словообразования - одно из проявлений общего недоразвития речи. Это недоразвитие проявляется как в импрессивной речи, так и в экспрессивной, и может проявляться в разной степени: от простых ошибок в понимании и использовании грамматических форм до глубоких нарушений в процессе словообразования.

Ниже перечислены основные проявления речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР:

- с помощью суффиксов в языке дошкольников образуются существительные от глаголов: копать - «копатель»; кричать - «кричание»;

- приставка используется для образования глаголов из глаголов: стрелять - исстрелять, грести - «погрести»;

- одновременное добавление суффикса и приставки образуют существительные от существительных: спина - «наспинник»;

- при одновременном добавлении суффикса и постфикса образуются глаголы от существительных: фен - «фениться»;

- одновременное добавление приставки и постфикса образуются глаголы из глаголов: писать - «расписаться»; дружить - «раздружиться»;

- одновременное соединение приставки, суффикса и постфикса в детской речи встречается редко: трухлявый - «струхлявиться».

Наиболее частые случаи отбрасывания суффиксов, приставок, постфиксов:

- пример отбрасывания суфиксов: кудряшка - «кудряха»;

- пример отбрасывания приставок: расхрабриться - «храбриться»;

- отбрасывание постфикса - самый распространенный случай обратного словообразования в детской речи, например, «лед на реке уже трескает» [5].

Для устранения у дошкольников с ОНР, имеющихся нарушений словообразовательных процессов, специалистами разработана система логопедической помощи, которая направлена на получение практического опыта, овладение приемами и правилами морфологической словообразовательной системы и развитие когнитивных навыков. В настоящее время существует большое количество специальных программ [4], анализ которых позволяет выделить в общем содержании коррекционной работы те направления, которые имеют прямое отношение к формированию словообразования у детей данной категории. Эти направления работы планируются и реализуются на протяжении всего обучения и воспитания детей. К основным задачам коррекционно-развивающей работы на каждом возрастном этапе относятся:

1) Младший и средний дошкольный возраст:

- усвоение морфологической стороны речи, согласование слов;

- чередование звуков в основах;

- образование сравнительной степени прилагательных;

- освоение способов словообразования существительных суффиксальным способом, глаголов - с помощью приставок.

2) Старший дошкольный возраст:

- исключение морфологического порядка;

- усвоение способов словообразования всех частей речи;

- совершенствование, усложнение синтаксиса детской речи;

- формирование ориентировки ребенка на звуковую сторону слова;

- стремление к правильности своей речи.

На каждом этапе постепенно отрабатываются словообразовательные модели существительных, прилагательных и глаголов.

В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР основное внимание необходимо уделять организации, особенно системе продуктивных моделей словообразования. Для формирования и закрепления этих моделей выясняется взаимосвязь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Эта связь усиливается сравнением слов с одной и той же морфемой, определением общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделением этой общей морфемы, уточнением ее значения [3].

В основе логопедической работы по созданию словообразовательных моделей: онтогенетический принцип, поэтапность выполняемой работы, концентричность построения материала, постепенное усложнение речевого материала и типов задания, повторение материала, возраст ребенка и уровень его сформированности лексико-грамматического строя речи [6].

Таким образом, при нарушении словообразования, как и при любом речевом расстройстве, логопедическая работа не может ограничиваться исправлением явного недостатка. Независимо от дефекта речи, его преодоление должно включать работу, направленную на формирование звуковой стороны речи и развитие словарного запаса, грамматического строя и расширенной фразовой речи. Все это необходимо как для общего умственного развития ребенка, так и для его последующего обучения в школе.

Литература

1. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О.М. Вершинина // Логопед. - 2004. - № 1. - С. 34-40.

2. Логопедия. Методическое наследие: Пособие / Под ред. Л.С. Волковой. В 5 кн. Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. - М.: Владос, 2013. - 480 с.

3. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. - 560 с.

4. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи от с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. - 203 с.

5. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2003. - 480 с.

6. Туманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с ОНР / Т.В. Туманова // Дефектология. - 2002. - №4. - С. 85-99.

7. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: Айрис-пресс, 2008. - 224 с.

References

1. Vershinina O.M. Osobennosti slovoobrazovaniya u detei s obshchim nedorazvitiem rechi III urovnya *(Features of word formation in children with general speech underdevelopment of the III level)* / O.M. Vershinina // Logoped. - 2004. - № 1. – P. 34-40.

2. Logopediya. Metodicheskoe nasledie: Posobie *(Speech therapy. Methodical heritage: Manual)* / Pod red. L.S. Volkovoi. V 5 kn. Kn. 5: Fonetiko-fonematicheskoe i obshchee nedorazvitie rechi. - M.: Vlados, 2013. - 480 p.

3. Nishcheva N.V. Sistema korrektsionnoiraboty v logopedicheskoi gruppe dlya detei s ONR *(The system of correctional work in a speech therapy group for children with OHP)* / N.V. Nishcheva. – SPb.: Detstvo-Press, 2007. – 560 p.

4. Nishcheva N.V. Programma korrektsionno-razvivayushchei raboty v logopedicheskoi gruppe detskogo sada dlya detei s obshchim nedorazvitiem rechi ot s 3 do 7 let *(The program of correctional and developmental work in the speech therapy group of a kindergarten for children with general speech underdevelopment from 3 to 7 years old)* / N.V. Nishcheva. - SPb.: DETSTVO-PRESS, 2014. - 203 s.

5. Osnovy spetsial'noi psikhologii *(Fundamentals of Special Psychology)*/ Pod red. L.V. Kuznetsovoi. - M.: Akademiya, 2003. – 480 p.

6. Tumanova T.V. Formirovanie gotovnosti k slovoobrazovaniyu u doshkol'nikov s ONR *(Formation of readiness for word formation among preschoolers with ONR)* / T.V. Tumanova // Defektologiya. - 2002. - №4. - S. 85-99.

7. Filicheva T.B. Ustranenie obshchego nedorazvitiya rechi u detei doshkol'nogo vozrasta: prakt. Posobie *(Elimination of general speech underdevelopment in preschool children: practical. Manual)* / T.B. Filicheva, G.V. Chirkina. - M.: Airis-press, 2008. - 224 p.

УДК 376

М.С. Бахолдина, У.Е. Ляпина

АНАЛИЗ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ СКФУ)

Аннотация: в статье представлена статистика количества лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в России, обосновывающая актуальность темы исследования, рассмотрена проблема формирования смыслового содержания термина «инклюзивная культура», описаны результаты диагностики уровня сформированности инклюзивной культуры. В статье представлены результаты исследования, проведенного на базе Северо-Кавказского федерального университета.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), инвалидность, инклюзивное образование, инклюзивная культура, студенты бакалавриата.

M.S. Bakholdina, U.E. Lyapina

ANALYSIS OF THE DEGREE OF FORMATION OF INCLUSIVE CULTURE AMONG STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF NCFU)

Summary: the article presents statistics on the number of persons with disabilities and disabilities in Russia, justifying the relevance of the research topic, considers the problem of forming the semantic content of the term "inclusive culture", describes the results of diagnostics of the level of formation of inclusive culture. The article presents the results of a study conducted on the basis of the North Caucasus Federal University.

Key words: limited health opportunities (HIA), disability, inclusive education, inclusive culture, undergraduate students.

Формирование инклюзивной культуры в ракурсе развития общественного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, безусловно является необходимым, так как выступает одной из гарантий отсутствия дискриминации и ущемления прав и свобод человека.

По данным Росстата на 2021 г., количество лиц с ОВЗ и инвалидностью в России составляет около 11631 тысяч человек (приблизительно 8% от общего числа населения) [4]. Эти данные позволяют сделать вывод о необходимости реализации инклюзии во всех сферах жизни общества, а также принятия и понимания самой ее идеи этим обществом.

Несмотря на официальную ориентированность социальной системы на создание инклюзивного пространства, фактически общество до сих пор поддерживает идею интеграции лиц с ОВЗ, стремясь адаптировать лицо с ограниченными возможностями под требования системы. Для полноценного осуществления внедрения идеи инклюзии в нынешнем пространстве должен присутствовать определенный уровень инклюзивной культуры. Это

выражается, прежде всего, в терпимом, гуманном, толерантном отношении людей друг к другу, а также в поддержке модели сотрудничества и признании ценности человеческих прав и свобод.

В основе концепции инклюзии лежит идея включенности всех индивидов в процессы социального взаимодействия. Каждый человек, вне зависимости от расовой принадлежности, вероисповедания, культуры, наличия ОВЗ или инвалидности, имеет право и возможность быть включенным в общество.

Анализ периодической научной литературы показал, что на сегодняшний день феномен инклюзивной культуры не исследован до конца. Авторские споры относительно трактовки, структуры и содержания понятия «инклюзивная культура» стали причиной существования большого количества различных определений. Н.Г. Сигал приводит примеры различных трактовок [3]:

1) особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса;

2) часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом;

3) фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом.

Наиболее универсальным пониманием инклюзивной культуры является трактовка Кирилловой Е.А., которая понимает её как «уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи

сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности» [2, С. 191].

Систематизация дефиниций, обозначающих смысловое содержание термина «инклюзивная культура», и их обобщение помогут обеспечить целостное понимание феномена инклюзивной культуры и самой концепции инклюзии, на реализацию которой ориентирована современная образовательная система.

Формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса является одной из основных задач российской системы образования. Это связано с тем, что у людей еще с давних времён сложилось некое общественное сознание, в котором понятия «лицо с ограниченными возможностями здоровья» и «инвалид» означали, что человек является непригодным к любому виду деятельности. В течение долгого времени для государства такие люди были иждивенцами, на которых приходилось тратить определенные ресурсы и средства. Однако в настоящее время взгляды государства на лиц с ОВЗ кардинально изменились.

Современной приоритетной задачей государства является равноправное получение образования для всех категорий населения. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», принятый 29 декабря 2012 года, определяет понятие «инклюзивное образование» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5]. Предоставление качественного образования, в том числе высшего, лицам с ОВЗ и инвалидностью позволяет расширить спектр возможностей для трудоустройства, социализации и, как следствие, самореализации данной категории населения [1, С. 175]. Тема инклюзивного образования значима для большого количества людей, которым необходимы специально созданные жизненные условия и требуется посторонняя помощь.

Если в условиях современной России будут решены проблемы профессионального становления и трудоустройства инвалидов, то это обеспечит полную самостоятельность и экономическую независимость граждан с ограниченными возможностями. Для государства это экономически выгодно, так как инвалиды перестанут жить за счёт субсидий и социальных льгот, будут ходить на работу, получать зарплату и платить подоходный налог. Вместе с тем, это является несомненным плюсом и для самих граждан с ОВЗ. В перспективе это означает обеспечение возможности их самореализации, что будет способствовать удовлетворению их социально-коммуникативных потребностей.

Уровень инклюзивной культуры на сегодняшний день у большей части населения имеет неструктурированный и неосознаваемый характер. Однако наибольшей свободой от существующих негативных стереотипов, сложившихся у предыдущих поколений, и готовностью к принятию изменений в общественных сферах жизни характеризуется такая социально-демографическая категория, как молодежь. Поэтому следует обратить особое внимание на формирование инклюзивной культуры у молодых людей.

Для оценки инклюзивной культуры студенческой молодежи было проведено исследование в рамках анкетирования студентов, обучающихся в Северо-Кавказском федеральном университете по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Всего в эксперименте принимало участие 82 студента бакалавриата.

Составленная нами анкета «Оценка уровня сформированности инклюзивной культуры студентов» дала возможность выявить не только уровень сформированности инклюзивной культуры, но и показать отношение к инклюзии студентов, чья предстоящая профессиональная деятельность непосредственно связана с участием в инклюзивном образовательном процессе.

Целью нашего исследования стало выявление уровня сформированности инклюзивной культуры у студентов. Задачи исследования: выяснить отношение к инклюзии в образовательной организации у студентов; провести оценку

сформированности инклюзивной культуры у студентов, обучающихся на очном отделении по программе бакалавриата; осуществить количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе исследования.

В качестве методов исследования использовались: теоретические (анализ научной литературы по теме исследования); эмпирические (анкетирование); методы качественного и количественного анализа.

Рисунок 1 – Оценка уровня сформированности инклюзивной культуры у студентов бакалавриата

Результаты анкетирования демонстрируют, что среди студентов 20% имеют низкий уровень сформированности инклюзивной культуры; 47% - средний; 33% - высокий (рис. 1). В процессе количественного анализа результатов исследования было установлено, что в процентном соотношении среди респондентов преобладающую позицию занимают студенты со средним уровнем сформированности инклюзивной культуры, а наименьший процент респондентов продемонстрировали низкий уровень.

Качественный анализ позволил нам сделать вывод о том, что респонденты с низким уровнем инклюзивной культуры демонстрируют негативизм, высокую критичность к собственной личности и другим, а также неуравновешенность и высокую степень агрессии по отношению к тем, кто каким-либо образом отклоняется от их представлений нормы. Это препятствует формированию позитивных взаимоотношений со сверстниками, имеющими ОВЗ, в контексте сотрудничества и признания ценности и индивидуальности

друг друга. У этих студентов отсутствует уверенность в понимании сути инклюзии и инклюзивной культуры.

У представителей студенческого контингента со средним и высоким уровнем сформированности инклюзивной культуры присутствует двойственная эмоциональная реакция в отношении людей с ОВЗ и инвалидностью - наблюдается повышение уровня тревожности и сопереживания. Между тем, наиболее высокой степенью информированности обладают группы, в которых обучаются лица с ОВЗ, что подчеркивает значимость внедрения инклюзии в образовательную систему. Молодые люди готовы к оказанию необходимой помощи, но зачастую они ограничиваются участием в волонтерском движении, которое в настоящее время набирает большую популярность в рамках осуществления молодежной политики.

Таким образом, отметим, что необходима дальнейшая работа в направлении просвещения и информирования молодежи относительно взаимодействия с лицами с ОВЗ, а также формирования полноценного понимания концепции «включения», вовлечения студентов в прикладные аспекты реализации инклюзивных процессов в разных сферах жизни.

Литература

1. Борозинец Н.М. Анализ профессиональных предпочтений и особых образовательных потребностей потенциальных абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью / Н.М. Борозинец, О.Д. Сальникова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – Ставрополь, 2021. – № 3 (84). – С. 175-182.

2. Гох А.Ф. Инклюзивная культура: от образовательного к социокультурному контексту / А.Ф. Гох, Н.Н. Шестакова, Д.В. Юрков // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – № 2 (48). – С. 189-198.

3. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию / Н.В. Старовойт // Научно-методический электронный журнал Концепт. – Киров, 2016. – № Т8. – С. 31-35.

4. Федеральная служба государственной статистики Росстат. Общая численность инвалидов по группам инвалидности по субъектам Российской Федерации. Официальный сайт. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/1-1.doc.

5. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. (ред. от 02.07.2021) Ст. 2 URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-2/

References

1. Borozinets N.M. Analiz professional'nykh predpochtenii i osobykh obrazovatel'nykh potrebnostei potentsial'nykh abiturientov s OVZ i invalidnost'yu *(Analysis of professional preferences and special educational needs of potential applicants with HIA and disabilities)* / N.M. Borozinets, O.D. Sal'nikova // Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. – Stavropol', 2021. – № 3 (84). – P. 175-182.

2. Gokh A.F. Inklyuzivnaya kul'tura: ot obrazovatel'nogo k sotsiokul'turnomu kontekstu *(Inclusive culture: from educational to sociocultural context)* / A.F. Gokh, N. N. Shestakova, D.V. Yurkov // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. – Krasnoyarsk, 2019. – № 2 (48). – P. 189-198.

3. Starovoit N.V. Inklyuzivnaya kul'tura obrazovatel'noi organizatsii: podkhody k ponimaniyu i formirovaniyu *(Inclusive culture of an educational organization: approaches to understanding and shaping)* / N.V. Starovoit // Nauchno-metodicheskii ehlektronnyi zhurnal Kontsept. – Kirov, 2016. – № T8. – P. 31-35.

4. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki Rosstat. Obshchaya chislennost' invalidov po gruppam invalidnosti po sub"ektam Rossiiskoi Federatsii *(The total number of people with disabilities by disability groups in the constituent*

entities of the Russian Federation). Ofitsial'nyi sait. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/1-1.doc.

5. Federal'nyi zakon № 273-FZ «Ob obrazovanii v RossiiskoI FederatsiI» *(«About education in the Russian Federation»)* ot 29.12.2012 g. (red. ot 02.07.2021) St. 2/ URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-2/

УДК 159.9

В.Б. Берченко

ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ КАК СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: научная публикация представляет собой теоретическое и эмпирическое исследования уровня удовлетворенности родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды: представлен обзор психолого-педагогической литературы по тематике, теоретически обоснованы основные критерии и показатели родительской удовлетворенности и их значимые характеристики. Экспериментально выявлены уровни удовлетворённости родителями инклюзивной образовательной средой двух образовательных организаций с разным периодом реализации инклюзивной образовательной практики.

Ключевые слова: инклюзия, удовлетворенность, субъект, качество, взаимоотношения, образовательная среда.

V.B. Berchenko

RESEARCH OF SATISFACTION OF PARENTS AS SUBJECTS OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Summary: the scientific publication is a theoretical and empirical study of the level of satisfaction of parents as subjects of an inclusive educational environment: a review of psychological and pedagogical literature on the subject is presented, the main criteria and indicators of parental satisfaction and their significant characteristics are theoretically substantiated. The levels of parents' satisfaction with

the inclusive educational environment of two educational organizations with different periods of implementation of inclusive educational practice were experimentally revealed.

Key words: inclusion, satisfaction, subject, quality, relationships, educational environment.

В данный момент образовательными организациями масштабно реализуется инклюзивное образование «как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2, стр. 39].

В каждой образовательной организации внутренними нормативными актами регулируются меры по учету интересов и потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), детей, имеющих нормотипичное развитие, а также родителей (законных представителей). Речь идет о создании специальных условий по обеспечению успешной социализации детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Задача, стоящая перед образовательными организациями в рамках развития инклюзивного образования – обеспечение доступности образовательной деятельности: оснащение образовательных организаций специальным, в том числе учебным, реабилитационным, компьютерным оборудованием для организации коррекционной работы и обучения детей с ОВЗ и инвалидностью по зрению, слуху и пр.

В широком смысле совокупность условий по обеспечению доступности образовательной деятельности сводится не только к обустройству пространства образовательной организации, отвечающего потребностям детей и их возможностям с точки зрения физической доступности. Организация инклюзивного образования детей с ОВЗ в «обычных» школах должна строиться таким образом, чтобы современные школы становились «школами для всех» как в плане приспособления к различным потребностям всех детей, так и

психологического комфорта, и безопасности всех участников образовательных отношений.

Говоря о психологической безопасности всех участников образовательного процесса важно помнить о том, что одним из показателей безопасности является степень удовлетворенности субъектов педагогическим процессом и его параметрами [7]. В качестве таких параметров могут выступать: удовлетворенность содержанием образования, условиями обучения, а также удовлетворенность субъектов образовательных отношений (педагогами, родителями и руководителями образовательных организаций) методами обучения и воспитания, используемыми в образовательном процессе.

При оценке качества работы образовательного учреждения не менее важную роль играет показатель удовлетворенности участников образовательного процесса отдельными составляющими школьной среды. Удовлетворенность образовательной средой влияет на принятие решения о продолжении образовательной и учебной деятельности – той деятельности, которая составляет основу образовательной среды и определяет ее эффективность [6, С. 47].

Анализ исследований показывает, что проблема удовлетворенности в большей мере рассмотрена в рамках удовлетворённости профессиональной деятельностью (Ф.Н. Ильясов, В.А. Ядов, А.Г. Здравомыслов, А.А. Киссель, В.С. Магун, Н.Ф. Наумова, В.Э. Мильман, В.Д. Патрушев, К. Замфир, Р. Штольберг, А.Л. Свенцицкий, Г.П. Бессокирная, А.Л. Темницкий, Л.П. Косова, Л.В. Кочорова и др.). В наименьшей степени представлены работы, которые касаются исследования удовлетворённости субъектов образовательных отношений, включённых в инклюзивное образование. Тогда как родительская удовлетворённость является мощным фактором, оказывающим влияние на эффективность инклюзивного образования и психологический климат участников образовательных отношений (Е.С. Слюсарева, Н.Н. Мизина, А.В. Донцов и др.) [4, 5, 7].

Исходя из этого, целью нашей работы выступило исследование

удовлетворённости родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды.

Е.П. Ильин понимает удовлетворенность как «стойкое долговременное оценочное отношение (мнение) субъекта к выполняемой им работы (как в целом, так и к отдельным ее сторонам), которое возникает в следствие многократно испытанного удовлетворения от совершенной работы, условий ее осуществления и результатов и сохраняющееся у субъекта в следствие его представлений о гарантированности получения удовлетворения и впредь» [2, С. 13].

Стоит также отметить, что удовлетворенность является одним из наиболее сложных показателей, поскольку связан со спецификой восприятия отдельного человека. Соответственно, здесь нельзя исключить роль субъективного фактора – настроения, уровня материальной обеспеченности, взаимоотношений в семье и на работе.

Оценка удовлетворенности инклюзивной образовательной средой родителями обучающихся проводилась по следующим критериям и показателям (С.А. Калашникова, Е.С. Слюсарева и др.) [3, 4]:

1. Материально-технические условия образовательного учреждения и их использование в инклюзивном образовательном процессе;

2. Кадровые условия в образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику;

3. Содержание основной образовательной программы;

4. Организация инклюзивного образовательного процесса;

5. Психологический климат в образовательном учреждении;

6. Участие родителей в инклюзивном образовательном процессе;

7. Информационное обеспечение инклюзивного образовательного процесса.

С опорой на теоретически обоснованные критерии нами было организовано экспериментальное исследование на базе двух общеобразовательных организаций, которые имеют разный срок реализации

инклюзивной образовательной практики: Школа 1, реализующая на протяжении 20 лет практику инклюзивного образования и Школа 2 – 12 лет инклюзивной практики. В исследовании принимало участие 52 родителя, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с критериями были подобраны методики диагностики: изучение удовлетворённости родителей работой образовательного учреждения (Е.Н. Степанова), оценка родителями обучающихся инклюзивной образовательной среды как показатель ее эффективности (С.А. Калашникова), «Отношение родителей к классному руководителю» (Т.А. Огнева), «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды», шкала «Удовлетворённость» (И.А. Баева).

Обратимся к количественно-качественному анализу результатов исследования.

Изучение уровня удовлетворенности родителей работой ОУ по методике Е.Н. Степановой показало, что в Школе 1 преобладающим является высокий уровень удовлетворенности жизнедеятельностью детей в классе и работой образовательного учреждения (коэффициент удовлетворённости – 3 балла). Тогда как уровень удовлетворенности родителей работой Школы 2 был определен нами как средний (коэффициент удовлетворенности составил 2 балла).

Следующим этапом исследования было изучение удовлетворенности такими показателями как: технические условия образовательного учреждения, кадровый состав, содержание инклюзивного образовательного процесса, психологический климат в образовательном учреждении, участие родителей в инклюзивном образовательном процессе, информационное обеспечение инклюзивного образовательного процесса (С.А. Калашникова) [3].

Результаты исследования показали, что у родителей Школы 2 преобладают высокие показатели удовлетворённости. Наибольшая удовлетворённость отмечается по таким показателям как «материально-технические условия образовательного учреждения» (88%), далее - кадровым

составом образовательного учреждения (75%); участием родителей в инклюзивном образовательном процессе (60%); и информационным обеспечением инклюзивного образовательного процесса (73%).

Тогда как у родителей Школы 1 наблюдается наибольшая удовлетворённость по таким компонентами образовательной среды как: «психологический климат в образовательном учреждении» (80%), далее – кадровым составом образовательного учреждения (63%); участием родителей в инклюзивном образовательном процессе (62%); и содержанием основной образовательной программы (69%), что позволяет нам сделать выводы о том, что удовлетворенность родителей Школы 1 ниже, чем у родителей Школы 2.

Удовлетворенность психологическим климатом оценивалась по отношению (положительному, отрицательному, нейтральному) к инклюзивной образовательной среде и удовлетворённости взаимоотношениями между субъектами образовательных отношений.

Исследование удовлетворенности взаимоотношениями в системе «ученик-учитель» проводилось с использованием методики Т.А. Огневой «Отношение родителей к классному руководителю». Данные проведенной методики показали, что коэффициент удовлетворенности в обеих школах показал 0,9 балла, что свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности взаимоотношениями «ученик-учитель».

Для выявления отношения к инклюзивной образовательной среде (положительного, отрицательного, нейтрального) мы использовали методику «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» И.А. Баевой [1, С. 113].

Результаты исследования показывают, что в целом родители обеих школ демонстрируют достаточно высокий уровень положительного отношения к инклюзивной образовательной среде. В Школе 1 и Школе 2 наиболее представлены когнитивный и поведенческий компоненты отношения – 94% – положительно, 6% – нейтрально.

Наименьшие результаты были выявлены по такому показателю как эмоциональный компонент отношения – 75% положительно, 25% –нейтрально.

Полученные результаты исследования позволяют нам сделать вывод о высокой степени удовлетворенности родителей реализацией инклюзивной образовательной практикой, что, на наш взгляд, обусловлено системной и комплексной работой всех субъектов инклюзивной образовательной среды.

Литература

1. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с. – С. 105-118.

2. Ильин Е.П. Удовлетворенность деятельностью как социально-психологический феномен / Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности / Под ред. Б.А. Ашмарина, Е.П. Ильина, Б.А. Петрова. - Л.: ЛГПИ, 1981. - С. 4 - 13.

3. Калашникова С.А. Оценка родителями обучающихся инклюзивной образовательной среды как показатель ее эффективности / С.А. Калашникова // Образование и воспитание. - 2015. - № 4 (4). - С. 67.

4. Слюсарева Е.С. Родительская удовлетворенность как показатель психологической комфортности инклюзивной образовательной среды / Е.С. Слюсарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 333-337.

5. Слюсарева Е.С. Психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Слюсарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 324-328.

6. Цыганова О. Мониторинг удовлетворенности родителей качеством предоставляемых образовательных услуг в ДОУ [Электронный ресурс] / О. Цыганова. – URL: http://www.maam.ru/detskijsad/monitoring-udovletvorennosti-roditeleikachestvom-predostavljaemyh-obrazovatelnyh-ualug-v-dou.html 56

7. Slusareva E. Parents' psychological readiness as a condition for psychological safety of an inclusive educational environment / E. Slusareva, N. Mizina, A. Dontsov // E3S Web of Conferences: 8, Rostovon-Don, 19–30 августа 2020 года. – Rostovon-Don, 2020. – P. 20012. – DOI 10.1051/e3sconf/202021020012.

References

1. Baeva I.A. Obespechenie psihologicheskoj bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii *(Ensuring psychological security in an educational institution)* / Pod red. I.A. Baevoj. – SPb.: Rech', 2006. – 288 s. – P. 105-118.

2. Il'in E.P. Udovletvorennost' dejatel'nost'ju kak social'nopsihologicheskij fenomen / Psihofiziologicheskoe izuchenie uchebnoj i sportivnoj dejatel'nosti *(Satisfaction with activity as a socio-psychological phenomenon / Psychophysiological study of educational and sports activities)* / Pod red. B.A. Ashmarina, E.P. Il'ina, B.A. Petrova. - L.: LGPI, 1981. - P. 4 - 13.

3. Kalashnikova S.A. Ocenka roditeljami obuchajushhihsja inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy kak pokazatel' ee jeffektivnosti *(Assessment by parents of students of an inclusive educational environment as an indicator of its effectiveness)* / S.A. Kalashnikova. - Tekst: neposredstvennyj // Obrazovanie i vospitanie. - 2015. - № 4 (4). - P. 67.

4. Slusareva E.S. Roditel'skaja udovletvorennost' kak pokazatel' psihologicheskoj komfortnosti inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy *(Parental satisfaction as an indicator of psychological comfort of an inclusive educational environment)* / E.S. Slusareva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. – 2020. – № 67-1. – P. 333-337.

5. Slusareva E.S. Psihologicheskaja gotovnost' roditelej k inkljuzivnomu obrazovaniju detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja *(Psychological readiness of parents for inclusive education of children with disabilities)* / E.S. Slusareva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. – 2020. – № 67-2. – P. 324-328.

6. Cyganova O. Monitoring udovletvorennosti roditelej kachestvoim predostavljaemyh obrazovatel'nyh uslug v DOU *(Monitoring of parents' satisfaction with the quality of educational services provided in the preschool)* [Jelektronnyj resurs] /O.Cyganova. – URL: http://www.maam.ru/detskijsad/monitoring-udovletvorennosti-roditeleikachestvom-predostavljaemyh-obrazovatelnyh-ualug-v-dou.html

7. Slusareva E. Psihologicheskaja gotovnost' roditelej kak uslovie psihologicheskoj bezopasnosti inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy *(Psychological readiness of parents as a condition of psychological safety of an inclusive educational environment)* / E. Slusareva, N. Mizina, A. Doncov // Veb-konferencii E3S: 8, Rostov-na-Donu, 19-30 avgusta 2020 goda. – Rostov-na-Donu, 2020. – S.20012. – DOI 10.1051/e3sconf/202021020012

УДК 376.1

Н.С. Борисова

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: современный образовательный процесс трудно представить без применения цифровых технологий. Данные технологии активно применяются при обучении детей с расстройством аутистического спектра.

В данной статье представлен результат анализа платформ для организации дистанционного проведения коррекционно-развивающих занятий с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра, а также анализ ресурсов, позволяющих заменить традиционные методы и приемы работы с детьми.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дошкольники, цифровые технологии, дистанционная форма работы.

N.S. Borisova

THE USE OF A REMOTE FORM OF WORK IN THE EDUCATION OF PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary: it is difficult to imagine the modern educational process without the use of digital technologies. These technologies are actively used in teaching children with autism spectrum disorder.

The article presents the results of the analysis of platforms for organizing remote correctional and developmental classes with preschoolers with autism spectrum disorders.

Key words: autism spectrum disorders, preschoolers, digital technologies, remote work.

Современный процесс обучения детей с расстройствами аутистического спектра предполагает активное использование компьютерных и сетевых технологий. Одна из новых форм организации работы с детьми с расстройствами аутистического спектра - дистанционная.

Применение дистанционной формы обучения не может в полной мере заменить очные занятия, однако, такой метод работы позволит охватить детей, которые живут в отдаленных регионах, где нет дошкольных учреждений и специалистов, оказывающих помощь детям с расстройствами аутистического спектра, а также детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать занятия.

При организации занятий дистанционно необходимо учитывать, что применение традиционных методов и приемов в данных условиях невозможно. Однако, на таких занятиях можно активно применять информационные технологии: готовить к занятиям презентации, вместо привычных карточек, использовать компьютерные игры, которые позволят заменить дидактические игры, применяемые на очных занятиях, также можно применять демонстрацию аудио- и видеоматериалов (фрагменты аудио-сказок, обучающих мультфильмов).

Существует множество различных сайтов с уже готовыми интерактивными играми для детей, а также сайтов, которые помогут в самостоятельном создании игр и презентаций: «Мерсибо» - портал с большим количеством интерактивных игр и пособий по развитию речевого дыхания, фонематического слуха, звукопроизношения и других структурных компонентов речевой системы [2]; детская образовательная платформа «Тилли» - интересный и удобный сайт с большим количеством интерактивных игр и упражнений для развития внимания, памяти, мышления, а также речи [4]; «Kahoot» - сервис для создания интерактивных заданий, с помощью данного ресурса можно создать задания на определенную тему с собственным материалом [1].

В настоящее время существует большое количество платформ, позволяющих организовать дистанционное проведение занятий. Для выбора наиболее оптимального и удобного варианта необходимо проведение анализа существующих площадок. С этой целью были подобраны критерии, позволяющие оценить технические и визуальные характеристики ресурсов:

1. Визуальное оформление (удобный размер страницы, рациональность визуализации - светлый фон, темный текст, наличие навигации)
2. Удобство общения участников образовательного процесса: наличие подсистемы связи с педагогом и другими обучающимися (наличие форума, чата, сообщений)
3. Наличие возможности предоставить различные виды учебно-методического материала (возможность демонстрировать фото-, аудио- , видеоматериалы, презентации)
4. Возможность осуществления индивидуальной и подгрупповой работы (есть ли возможность создать конференцию с несколькими участниками одновременно).
5. Удобство системы авторизации пользователей: расположение окна регистрации (в верхнем правом углу страницы), способы авторизации (длинные

регистрационные формы с вопросами или регистрация с помощью уже существующих профилей в соцсетях).

6. Возможность пользоваться ресурсом с различных устройств (полноценная функциональность с удобными формами работы на разных устройствах, понятный и удобный интерфейс, меню).

7. Возможность размещать файлы для скачивания (задания для самостоятельной работы родителей с детьми, дидактический материал, литература)

8. Ограничение сессий по времени (есть ли возможность проведения групповых собраний без ограничения времени).

9. Наличие функции записи (возможность записывать видеоконференции, длительность доступа к записи).

10. Платный/бесплатный доступ (бесплатные возможности сайта и наличие дополнительных платных услуг).

11. Дополнительные функции.

При выборе платформы для дистанционного проведения занятий необходимо учитывать, что организовывать работу ребенка необходимо родителям, поэтому важно оценить простоту регистрации и авторизации, внешний вид и простоту ориентации в разделах, а также возможность пользоваться ресурсом с различных устройств.

Также важным является возможность общения участников образовательного процесса, так как в процессе коррекционно-образовательной работы необходимо постоянное тесное взаимодействие педагога и родителя. При проведении коррекционных занятий используется большое количество упражнений, которые требуют использование различных видов учебно-методического материала, поэтому при выборе платформы для проведения дистанционных занятий необходимо учитывать возможность демонстрации данных материалов.

В работе с детьми с расстройствами аутистического спектра одним из наиболее важных направлений работы является развитие коммуникативных

навыков. В условиях дистанционного обучения ребенок общается с ограниченным кругом людей, поэтому важно иметь возможность проводить не только индивидуальные, но и подгрупповые и групповые занятия, где дети смогут под контролем педагога осуществлять коммуникативное взаимодействие. Для самостоятельной организации работы с ребенком или выполнения заданий педагога, родителям необходим качественный методический материал, подобранный специалистом, поэтому необходима возможность размещения файлов для общего доступа всем участникам коррекционно-образовательного процесса.

Для проведения анализа по разработанным критериям были выбраны две платформы: «Zoom» [5] и «Skype» [3].

Таблица 1

Результаты анализа платформ для организации дистанционного проведения коррекционно-развивающих занятий с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра

Критерии оценки	Платформы	
	«Zoom»	«Skype»
Визуальное оформление	Светлый фон, темный текст, крупные значки навигации. Нет лишних, зашумляющих элементов.	Светлый фон, темный текст, небольшое количество элементов навигации.
Удобство общения участников образовательного процесса	Возможно групповое общение в чате, а также отправка личных сообщений каждому пользователю.	Возможно групповое общение в чате, а также отправка личных сообщений каждому пользователю.
Наличие возможности предоставить	Доступна функция «Демонстрация экрана», которая позволяет	Доступна функция «Демонстрация экрана», которая позволяет

различные виды учебно-методического материала	отражать любые виды материала, открывающиеся на устройстве педагога.	отражать любые виды материала, открывающиеся на устройстве педагога.
Возможность осуществления индивидуальной и подгрупповой	Возможно одновременное подключение до 100 участников	Возможно одновременное подключение до 50 участников
Удобство системы авторизации пользователей	Подключение к каждому собранию осуществляется с помощью идентификатора конференции и пароля, созданного организатором. Регистрация не обязательна. Доступна авторизация с помощью аккаунтов социальных сетей.	Подключение каждому собранию осуществляется с помощью перехода по ссылке, созданной организатором. Регистрация не обязательна. Доступна авторизация с помощью аккаунтов социальных сетей.
Возможность пользоваться ресурсом с различных устройств	**Интеграция с ОС** (Windows, Mac, IOS, Android, Linux). Возможно использование в браузере или в приложении.	**Интеграция с ОС** (Windows, Mac, IOS, Android, Linux). Возможно использование в браузере или в приложении.
Возможность размещать файлы для скачивания	Возможность размещать файлы в чате собрания	Возможность размещать файлы в чате собрания
Ограничение сессий по времени	Возможность организовать конференцию до 40 минут	Не ограничено

Наличие функции записи	Возможна запись собрания, которая по завершению собрания автоматически сохраняется на компьютере организатора.	Возможна запись собрания
Платный/бесплатный доступ	Бесплатно	Бесплатно
Дополнительные функции	Виртуальное «поднятие руки», «Совместное использование».	-

На наш взгляд, наиболее удобной площадкой для проведения дистанционных коррекционно-развивающих занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра является платформа «Zoom».

«Zoom» - это бесплатный сервис беспроводного взаимодействия для организации видеоконференций, вебинаров, групповых чатов. Устанавливается на компьютер, планшет или смартфон.

На данной платформе педагог может проводить как индивидуальные, так и подгрупповые занятия. Имеется возможность вести занятие с включенной камерой, аудио связью, демонстрацией своего экрана, что позволяет отражать различные виды учебно-методического материала. Для проведения занятия педагогу необходимо создать уникальный идентификатор конференции, установить пароль для защиты данных участников конференции и отправить данные для подключения родителям. Также данная платформа позволяет запланировать занятия на длительный период времени.

На платформе возможно осуществлять запись занятия, которая позволит педагогу просматривать проведенные задания и учитывать допущенные ошибки. Также запись занятия будет полезна для родителей, которые смогут увидеть правильное выполнение каких-либо заданий специалистом и самостоятельно отрабатывать навык с ребенком.

Также, платформа имеет ряд дополнительных функции, которые сделают проведение занятий более простым и удобным для детей, не владеющих речью. Функция виртуального «поднятия руки», с помощью которого ребенок, желающий выполнить какое-либо задание, может сообщить об этом педагогу, функция «совместное использование», которая позволит ребенку на время получить управление экраном педагога и выполнить задание.

Одной из особенностей данной платформы является возможность создания виртуального фона, который поможет привлечь внимание детей, сделать занятие более увлекательным. Также данную функцию можно использовать в качестве поощрения на индивидуальных занятиях с детьми, создавая виртуальный фон по предпочтениям ребенка (например, ребенку нравится космос, машины, насекомые и др.).

Литература

1. Кахут. Обучающие игры. Сделайте обучение удивительным // URL: https://kahoot.com.
2. Мерсибо - развивающие игры для детей, логопедов, педагогов, психологов // URL: https://mersibo.ru/
3. Скайп. Инструмент для связи с бесплатными звонками и чатами // URL: https://www.skype.com/ru/
4. Тилли - детская образовательная платформа //URL: https://tillionline.ru/.
5. Video Conferencing, Web Conferencing, Webinars, Screen Sharing - Zoom // URL: https://zoom.us/.

References

1. Kakhut. Obuchayushchie igry. Sdelaite obuchenie udivitel'nym (*Educational games. Make learning awesome)*. Available at: // https://kahoot.com.
2. Mersibo - razvivayushchie igry dlya detei, logopedov, pedagogov, psikhologov *(Mersibo - educational games for children, speech therapists, teachers, psychologists)*. Available at: https://mersibo.ru.

3. Skaip. Instrument dlya svyazi s besplatnymi zvonkami i chatami *(Skype. A tool for communicating with free calls and chats)*. Available at: https://www.skype.com/ru.

4. Tilli - detskaya obrazovatel'naya platforma *(Tilly - children's educational platform)*. Available at: https://tillionline.ru.

5. Video Conferencing, Web Conferencing, Webinars, Screen Sharing - Zoom *(Video Conferencing, Web Conferencing, Webinars, Screen Sharing - Zoom)* Available at: https://zoom.us.

УДК 376.37

Д.Я. Буянова

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация: формирование выразительных средств речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) играет значительную роль в развитии речи ребенка. У детей с речевой патологией этот вопрос становится еще более актуальным, поскольку, помимо смысловой, эмоциональной и коммуникативной функций, интонация несет еще и компенсаторную нагрузку. У дошкольников с ОНР наблюдается низкий уровень восприятия и реализации мелодического компонента, словесно-логического ударения, что нарушает коммуникативно-синтаксическую функцию интонации. Правильно организованная логопедическая работа способствует не только формированию просодических компонентов, но и обогащает словарный запас дошкольников.

Ключевые слова: дошкольный возраст, ОНР, интонация, пауза, темп.

D.Y. Buyanova

FEATURES OF SPEECH THERAPY WORK ON THE FORMATION OF EXPRESSIVE MEANS OF SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH ONR

Summary: the formation of expressive means of speech among preschoolers with general underdevelopment of speech (ONR) plays a significant role in the development of the child's speech. In children with speech pathology, this issue becomes even more relevant, since, in addition to semantic, emotional and communicative functions, intonation also carries a compensatory load. Preschoolers with ONR have a low level of perception and implementation of the melodic component, verbal and logical emphasis, which violates the communicative-syntactic function of intonation. Properly organized speech-therapy work contributes not only to the formation of prosodic components, but also enriches the vocabulary of preschoolers.

Key words: preschool age, GSU, intonation, pause, tempo.

Дошкольный возраст является основным периодом активного усвоения средств интонационной выразительности, совершенствования процессов их понимания и произвольного использования. Дети овладевают интонационной выразительностью речи примерно в пятилетнем возрасте. Как правило, это происходит естественным образом в процессе общения со взрослыми. При правильном воспитании и обучении дети вскоре овладевают языком в пределах, доступных для их возраста: происходит обогащение словарного запаса, изучают звуковой и грамматический строй. Контекстуальная связанная речь, понятная другим, развивается постепенно [3].

К концу дошкольного возраста ребенок способен не только употреблять, но и обозначать смысл и значение средств интонационной выразительности словом, различать отдельные смысловые нюансы [4].

Чаще всего у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается несформированность интонации. Дети с ОНР испытывают трудности в общении с другими людьми, так как у них ограниченный активный словарный запас.

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом является специфическим проявлением речевой

аномалии, при которой нарушается или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Все это приводит к значительным трудностям в овладении навыками связной, грамотной, выразительной и эмоциональной речи у дошкольников с ОНР. Выразительность речи у детей с нарушениями речи имеет значительные отклонения от нормы: интонационная неполнота окончания фразы, отсутствие паузы в конце фразы, нарушение использования и понимания просодических средств делает речь дошкольников с ОНР монотонной и невыразительной. В целом речь таких детей обеднена [5].

Исследования Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, А.М. Бородич, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой и др. оказалось, что нарушения речи негативно влияют на умственное развитие. Любое нарушение детской речи, в том числе коммуникативных и когнитивных функций, влияет на формирование интеллекта ребенка, приводит к нарушению эмоционально-волевой сферы, препятствует развитию связной речи, и то, что необходимо подчеркнуть, отражается на готовности учиться, усложняет общение с окружающими, ограничивает формирование идей, концептуальных значений.

Недостаточная интонационная выразительность у детей старшего дошкольного возраста с ОНР может повлиять на качество передаваемой информации, создать трудности во взаимопонимании и ограничить коммуникативные способности детей [2].

В большинстве случаев однообразие речи связано с тем, что дошкольники не осознают важности интонации для передачи смысла высказываний и своего отношения к происходящему.

Многие ученые предлагают формировать интонационную выразительность по-разному. Среди них театральная деятельность (Е.С. Петрова, Т.И. Петрова, Е.Л. Сергеева), дидактические игры и упражнения (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова).

Задача воспитания интонационной выразительности речи состоит в том, чтобы научить детей изменять свой голос по высоте и силе в зависимости от

содержания высказывания, использовать паузы, логическое ударение, изменять темп и тембр речи; точно, осознанно выражать свои и авторские мысли, чувства и настроения. Ребенок должен уметь правильно использовать интонационные средства выражения, передавать в своей речи различные чувства и переживания [6].

Логопедическая работа над основными компонентами интонации включает в себя следующие направления: фразовое ударение, мелодия, темп, пауза, тембр и сила голоса.

В игровых упражнениях, направленных на развитие способности воспринимать различные интонации в человеческой речи, используются фразы, стихотворные строки, предложения, произносимые в повествовательной, вопросительной и восклицательной интонации. Такие упражнения выполняются с постепенным усложнением. Первоначально фразы воспроизводятся в соответствии с интонацией преподавателя. Затем с противоположными типами интонации, а также самостоятельным воспроизведением мелодии предложений, поэтических текстов, без демонстрации образца интонации [1].

Параллельно с работой над интонацией ведется работа над логическим ударением. Развивается способность детей подчеркивать основное значение слова во фразе своим голосом, поэтому для создания логического ударения используются следующие игровые упражнения:

- воспроизведите фразу с логическим ударением по шаблону: "повторите предложение и выделите "главное" слово";

- сравните два предложения, которые отличаются только логическим акцентом: "как звучат предложения, одинаковые или разные?";

- воспроизвести логический акцент при ответе на вопросы в сюжетных картинках: "узнай и покажи";

- развивайте умение переносить логическое ударение в предложении: "что изменилось?", работа над ритмом осуществляется с помощью специальной

системы упражнений, направленных на развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур, овладение ритмичными словами и предложениями:

1. Развитие восприятия ритмических структур.

Детям предлагается прослушать серию ударов (или одиночных ударов): громких и тихих, с короткими и длинными паузами. Учитель задает детям вопросы об оценке количественных и качественных характеристик инсульта.

2. Воспроизведение ритмических структур. При формировании умения воспроизводить ритмические структуры детям предлагается воспроизвести их после прослушивания серии ударов. Упражнения на восприятие и воспроизведение ритмических структур выполняются без опоры на зрительный анализатор.

3. Формирование ритмической организации высказывания. Овладение ритмическими проявлениями речи осуществляется в процессе выполнения специальных упражнений:

- восприятие и воспроизведение синтезированных ритмических контуров с ударением в начале, в середине, в конце сегмента;

- постукивание по ритмическому рисунку синтезированного контура, слов, стихотворений, фраз (совместно с преподавателем и самостоятельно).

4. Имитация акцентной структуры слова (словесное ударение) и предложения (синтагматическое ударение).

В процессе работы рекомендуется широко использовать различные речевые упражнения, основанные на материале ритмизованной речи (стишки, потешки, стихотворения), которые в значительной степени способствуют воспитанию чувства ритма у детей.

Пауза – один из самых важных и сложных элементов интонации. Умение выдерживать необходимую по продолжительности паузу, не начинать проявление речи ни на секунду раньше или позже, свидетельствует о тонко организованном внутреннем ритме человека [6].

Дети маршируют и произносят текст, затем продолжают марш и тихо произносят текст.

Дети поют песню, останавливаясь по музыкальному сигналу и напевая про себя конец куплета, слушая продолжающуюся музыку.

Дети считают и топают: 1-2-3-4-5, затем перестают считать вслух и топают, продолжают считать до десяти для себя в том же темпе.

Способность изменять силу голоса является одним из важных средств его выражения. Необходимо научить ребенка говорить громко, четко, внятно, постепенно изменяя силу голоса – от громкого произнесения до среднего и тихого, и наоборот. Для развития умения контролировать силу голоса используются игровые упражнения с гласными: "покажите, как пароход, самолет (автомобиль и т.д.) гудят, если они далеко, и как они гудят, если они рядом?". В нем используются звуки, звукоподражания, объекты и живописные изображения, на которых изображены транспортные средства, животные, птицы, насекомые, вблизи и вдали: "покажите карточку: далеко или рядом с машиной (собака и т. д.)".

Для развития потенциала детей используют различные игровые площадки, когда читают стихи, сказки, идут короткие диалоги, в которых дети представляют голос, произносимый каждым персонажем: мишка – низко, Машенька – высоко и т.д.

Чтобы развить у детей способность изменять силу голоса в связной речи, предлагается читать стихотворение, меняя голос в зависимости от контекста: шепотом, тихо, обычным голосом или громко. Ребенок рассказывает стихотворение и объясняет, почему он сделал такой выбор.

Работа по развитию восприятия тона голоса, умения определять характер звучания тона голоса на слух включает игровые упражнения с использованием образов-символов, масок, изображающих чувства, эмоции людей, животных; слов-междометий; изображений людей разного возраста и записей их голосов. Это также способствует эмоциональному развитию детей.

В игровых упражнениях, для развития способности детей овладевать своими вокальными способностями, умением менять силу голоса в соответствии с требованиями и ситуацией, а также для развития умения

передавать эмоциональные переживания и чувства голосом, используются серии сюжетных картинок, изображающих различные настроения актеров, инсценировки сказок, короткие диалоги.

Упражнения, направленные на развитие способности воспроизводить различные скорости речи:

- повторение фраз за учителем в медленном темпе (спрягается и следует за учителем);

- произнесение детьми фраз в медленном темпе под постукивание по каждому слогу (слову) рукой по столу, удары по мячу и т.д.;

- отвечает на вопросы учителя сначала шепотом в медленном темпе, затем вслух; произносит сложные скороговорки и т.д.

Таким образом, у детей с ОНР наблюдаются трудности усвоения средств интонационной выразительности, совершенствования процессов их понимания и произвольного использования. Логопедическая работа по формированию интонационной выразительности речи способствует устранению недостатков темпо-ритмической и мелодико-интонационной организации речевого выражения и формирует навыки речевого общения.

Литература

1. Белобрыкина О.А. Речь и общение / О.А. Белобрыкина. – Ярославль, 1998. – 168 с.

2. Борисова Е.А. Развитие мимической и интонационной выразительности речи у заикающихся дошкольников // Логопед. - №1. – 2005. – 218 с.

3. Кондратенко И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста // Дефектология. – 2003, №3. – 405 с.

4. Османова Г.А., Позднякова Л.А. Игры и упражнения для развития у детей общих речевых навыков. – СПб.: КАРО, 2007. – 305 с.

5. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М.: Владос, 2000. – 314 с.

6. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи. - М.: АСТ - 2009. – 154 с.

References

1. Belobrykina O. A. Rech' i obshchenie *(Speech and communication)* / O.A. Belobrykina. – Yaroslavl', 1998. – 168 p.

2. Borisova E.A. Razvitie mimicheskoi i intonatsionnoi vyrazitel'nosti rechi u zaikayushchikhsya doshkol'nikov *(Development of mimic and intonational expressiveness of speech in stuttering preschoolers)* // Logoped. - №1. – 2005. – 218 p.

3. Kondratenko I.Yu. Osnovnye napravleniya logopedicheskoi raboty po formirovaniyu emotsional'noi leksiki u detei s obshchim nedorazvitiem rechi starshego doshkol'nogo vozrasta *(The main directions of speech therapy work on the formation of emotional vocabulary in children with general speech underdevelopment of senior preschool age)* // Defektologiya. – 2003, №3. – 405 p.

4. Osmanova G.A., Pozdnyakova L.A. Igry i uprazhneniya dlya razvitiya u detei obshchikh rechevykh navykov *(Games and exercises for the development of children's general speech skills)*. – SPb.: KARO, 2007. – 305 p.

5. Filicheva T.B. Osobennosti formirovaniya rechi u detei doshkol'nogo vozrasta *(Features of speech formation in preschool children)* / T.B. Filicheva. – M.: Vlados, 2000. – 314 p.

6. Shevtsova E.E. Tekhnologii formirovaniya intonatsionnoi storony rechi *(Technologies for the formation of the intonation side of speech)*. - M.: AST - 2009. – 154 p.

УДК 376.1

А.П. Васильева

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: данная статья посвящена изучению профилактики акустической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Актуальность исследования обусловлена тем, что число детей с нарушениями письма с каждым годом увеличивается, а отсутствие своевременной коррекционной работы приводит к вторичным отклонениям. Предложены методические рекомендации по логопедической работе, направленной на профилактику акустической дисграфии.

Ключевые слова: нарушение письма; дисграфия, акустическая дисграфия, профилактика, общее недоразвитие речи.

A.P. Vasilyeva

PREVENTION OF DYSGRAPHIA IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Abstract: this article is devoted to the study of the prevention of acoustic dysgraphia in high school students with general underdevelopment of speech. The relevance of the study is due to the fact that the number of children with writing disorders is increasing every year, and the lack of timely corrective work leads to secondary deviations. Methodical recommendations on correction of acoustic dysgraphia are given.

Key words: writing violations; general underdevelopment of speech; younger students; prevention of acoustic dysgraphia

На эффективность обучения детей в школе в большинстве случаев влияет уровень овладения ими навыками письма. Для того, чтобы ребенку было легче адаптироваться и быть лучше подготовленным к образовательному процессу, необходимо начинать формировать этот навык заблаговременно, то есть в дошкольный период. Важно не только формирование письма, но и предупреждение каких-либо нарушений, в особенности у дошкольников с общим недоразвитием речи, ведь у таких обучающихся имеются особенности

формирования речевых и неречевых функций, а также процессов, связанных с овладением письмом.

Дошкольники старшего возраста могут совершать графические, грамматические ошибки и т.д. Основы изучения нарушений письма у обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи лежат положения, Т.Б. Филичевой, А.Н. Корнева, Л.Г. Парамоновой об организации коррекционной работы с обучающимися дошкольного возраста с нарушениями речи. Освоение главных аспектов указанной темы также основывалось на теориях и материалах А.Е. Алексеевой, Р.Е. Левиной, Е Ф. Поповой.

Дошкольникам с дефектами речи необходимо, начинать комплексное коррекционное воздействие как можно раньше. Потому что дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития и формирования речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

ОНР является одним из самых известных и распространенных нарушений речи. Общее недоразвитие речи - это речевая патология, при которой нарушается формирование всех составляющих речевой системы (фонетики, лексики, грамматики, связанных с семантическими и звуковыми сторонами речи), но при этом у детей нормальный слух и первично защищенный интеллект. Это определение было выдвинуто Р.Е. Левиной [3].

Коррекционная работа в дошкольном образовательном учреждении ориентирована на устранение ошибочного произношения и профилактику нарушений письменной речи. Логопед должен предугадать возникновение нарушений письма у обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, потому что наличие нарушений является препятствием в овладении грамотой в начале обучения, а позднее в усвоении грамматики родного языка.

Школьники младшего возраста с дефектами речи при обучении письму могут допускать следующие ошибки: пишут так, как слышат слова (кампьютер, малако, и т.д.); изображение букв воспринимаются так же, как картинка или

рисунок, а не символ, знак; зеркально изображенные буквы наряду с правильными: Э и С, Ч и Р, Я и R, И и N; также допускаются пропуски букв, совместное написание нескольких слов и т.д.

Нарушение письменной речи бывает полным и называется аграфией, и частичным - дисграфия. Термин «дисграфия» изучали многие авторы (Лалаева Р.И., Садовникова И.Н., Корнев А.Н., Сиротюк А.Л. и т.д.).

Р.И. Лалаева, рассматривает понятие «дисграфия», как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, циклических ошибках, обусловленных несформированностью высших психологических функций, участвующих в ходе письма.

В логопедии существует несколько классификаций видов дисграфии. Они все отражают взоры исследователей на возможные механизмы возникновения.

О.А. Токарева выделяет следующие виды дисграфии: акустическая, оптическая, моторная. Акустическая дисграфия обоснована нарушением фонематического слуха, несмотря то, что у учащихся звукопроизношение в норме. Нарушение письма, взаимосвязано с недоразвитием фонематического слуха, которое выражается в заменах звуков и букв, схожих акустически и артикуляторно. И при всем этом подлежат обоюдным заменам звуки, которые имеют почти схожую частоту колебаний.

Но, при развитии операций фонематического анализа и синтеза, Л.Н. Ефименкова не учитывает сложность применяемого речевого материала (частота потребления слов, слоговая структура слов) [2].

Е.В. Мазанова предлагает проводить коррекционную работу по профилактике акустической дисграфии в следующие три этапа:

1. Подготовительный этап - развитие слухового и зрительного внимания; развитие слуховых дифференциаций; развитие фонематического восприятия; уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане.

2. Основной этап - развитие слухового и зрительного внимания; развитие фонематического анализа и синтеза; развитие слуховых дифференцировок.

3. Заключительный этап - закрепление полученных знаний; перенос приобретенных умений и знаний на другие виды деятельности [4].

В рамках профилактики акустической дисграфии логопед работает над расширением объема внимания, памяти, развития лексического запаса и грамматического строя речи. Основными задачами считаются профилактика нарушений речи и ее недоразвития у детей раннего и младшего дошкольного возраста; преодоление дефектов речи, улучшение речевого развития, языковых способностей и профилактика нарушений письма и чтения у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Работая над развитием навыков языкового анализа и синтеза мы опирается на развитие умений определять количество, последовательность и место слов в предложении, для этого мы даем следующие задания: составить предложение по сюжетной картинке и определить количество слов; составить графическую схему предложения; выделить из предложения слов - **слоги**, из слогов - звуки; назвать, какой одинаковый звук в предложенных словах (подушка, карандаш, шапка – [ш], определить какой звук в слове первый, в середине, последний).

Работа по развитию слогового анализа и синтеза начинается с использования вспомогательных приемов (отстучать карандашом и назвать количество слогов); далее работа по формированию навыков: выделение гласных в речи; дифференциация гласных и согласных звуков; умение выделять гласные звуки в словах и др. [1].

Работа с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи, включает в себя не только формирование у ребенка «инвентаря» языковых средств и совершенствование их использования в речи.

Данная работа направлена и на всестороннее развитие психики ребенка, его памяти, внимания, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, то есть тех

функций и качеств, без которых невозможно настоящее речевое поведение и речемыслительная деятельность, а ещё переход на новую высококачественную степень речевого и интеллектуального развития - овладение письменной речью. Логопед уделяет внимание развитию у детей двигательных функций рук и графомоторных способностей, а также формированию у них навыков языкового анализа и синтеза.

Таким образом, в правильно организованной работе логопеда с детьми дошкольного возраста, которые страдают общим недоразвитием речи, затронуты все направленности профилактики дисграфии. Чем раннее будет начата работа логопеда, тем она будет эффективнее, так как с возрастом способности гибких изменений состояния ребенка и компенсации недостатков уменьшаются.

В целом, в профилактике акустической дисграфии у дошкольников вполне возможно отметить базовые направления, работа с дошкольниками младшего возраста реализуется параллельно и без преждевременной диагностики. В среднем и старшем дошкольном возрасте профилактическое воздействие может реализовываться избирательно, на основе диагностики. Можно выделить следующие направления работы по профилактике акустической дисграфии у дошкольников:

- развитие сенсорных функций и психомоторики;
- развитие межанализаторного взаимодействия, сукцессивных функций;
- развитие психических функций;
- развитие интеллектуальной деятельности;
- развитие речи и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц.

По вышеперечисленным направлениям может реализовываться и диагностика детей старших дошкольников в отношении склонности к возникновению дисграфии.

Таким образом, основными направлениями логопедической работы по профилактике акустической дисграфии являются: развитие фонематического

восприятия; узнавание неречевых звуков, звуков речи; различение высоты, силы, тембра голоса на материале звуков, слов и фраз; различение слов, близких по звучанию; развитие навыков звукового анализа и синтеза; дифференциация фонем и слогов; развитие навыков элементарного звукового анализа; выделение из предложения слов, из слов-слогов, из слогов-звуков; различение между собой любых звуков речи как гласных, так и согласных; выделение любых звуков из состава слова; умение объединять звуки в слоги, слоги - в слова; умение определять последовательность звуков в слове и количество слогов; развитие грамматических навыков; работа над пониманием и употреблением предлогов; обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им; обучение детей разным способам словообразования с помощью различных приставок; подбор однокоренных слов; активизация словарного запаса; составление предложений по картинкам, сериям картинок.

Профилактика и своевременное оказание помощи существенно увеличивают возможности на успех в дальнейшем обучении. Главными условиями в профилактике дисграфии являются заблаговременное распознавание и единая система коррекционного воздействия.

Литература

1. Глуховская И.В., Русинова С.В. Современные подходы к устранению дислексии и дисграфии у младших школьников // Защита детства: проблемы, поиски, решения. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России. Под ред. Смагиной М.В. 2019. С. 381-386.

2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - М., 2001. – 232 с.

3. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей // Логопедия сегодня. – 2009. – №1 (23). – С. 6-19.

4. Мазанова Е.В. Формы и методы логопедической работы по коррекции дисграфии // Развитие и коррекция. Вып. 10. – М., 2001. - 38 с.

References

1. Gluhovskaja I.V., Rusinova S.V. Sovremennye podhody k ustraneniju disleksii i disgrafii u mladshih shkol'nikov (*Modern approaches to the elimination of dyslexia and dysgraphy in primary school children*) // Zashhita detstva: problemy, poiski, reshenija. Sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k Desjatiletiju detstva v Rossii. Pod red. Smaginoj M.V. 2019. P. 381-386.

2. Efimenkova L.N. Korrekcija ustnoj i pis'mennoj rechi uchashhihsja nachal'nyh klassov (*Correction of oral and written speech of primary school students*). - M., 2001. – 232 p.

3. Levina R.E. Harakteristika ONR u detej (*Characteristics of ONR in children)* // Logopedija segodnja. – 2009. – №1 (23). – P. 6-19.

4. Mazanova E.V. Formy i metody logopedicheskoj raboty po korrekcii disgrafii (*Forms and methods of speech therapy work on correction of dysgraphy*) // Razvitie i korrekcija. Vyp. 10. – M., 2001. - 38 p.

УДК 81

Т.С. Вожжова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Аннотация: в статье описано теоретическое изучение особенностей развития фонематического восприятия в онтогенезе. Подробно рассмотрен онтогенез фонематического слуха. Данная статья актуальна для специалистов, занимающихся изучением данной проблемы.

Ключевые слова: ребенок, фонематическое восприятие, фонематический слух, онтогенез, звук, родной язык, звуковой анализ, акустическая дифференциация, процесс, слово.

T.S. Vozhzhova

THE THEORETICAL ASPECT OF STUDYING THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF PHONEMIC PERCEPTION IN ONTOGENESIS

Summary: the article describes the theoretical study of the features of the development of phonemic perception in ontogenesis. The ontogenesis of phonemic hearing is considered in detail. This article is relevant for specialists engaged in the study of this problem.

Key words: child, phonemic perception, phonemic hearing, ontogenesis, sound, native language, sound analysis, acoustic differentiation, process, word.

В онтогенезе формирование и развитие фонематических процессов происходит постепенно и по определенным закономерностям.

В настоящее время большинство детей с нарушениями речи имеют задержку речевого развития на уровне звукоразличения, что негативно влияет не только на устную (импрессивную и экспрессивную), но и на письменную речь. Поэтому для своевременного начала коррекционной работы необходимо изучить теоретический аспект особенностей развития фонематического восприятия в онтогенезе.

Проблемой формирования и развития фонематических процессов в онтогенезе занимались такие исследователи как В.К. Орфинская, Н.Х. Швачкин, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина и другие.

Начало формирования фонематического слуха происходит очень рано. Уже на 3-4 неделе жизни ребенок отделяет речь человека от любых других звуковых раздражителей, затем он постепенно становится все более и более внимательным, приспосабливаясь к тонкому различению звуков речи [1].

В восприятии речи взрослого ребенку следует проходить несколько уровней:

I уровень (3-6 месяцев). У ребенка выражено речевое внимание. Малыш все больше и больше прислушивается к звукам человеческой речи, начинает

узнавать знакомые голоса, реагирует на интонации. К окончанию этого периода речевой ритм приобретает для ребенка особое значение.

II уровень (6-10 месяцев). Ребенок начинает различать слова понимать короткие инструкции: «Дай руку», «Где папа?». Слух ребенка быстро приспосабливается к звукам родного языка.

III уровень (10-18 месяцев). С началом этого периода ребенок начинает понимать названия игрушек и предметов. К первому году жизни ребенок начинает распознавать предметы на картинках, а к полутора годам он может распознавать их на сюжетной картинке.

IV уровень (2-3 года). Исследования отечественных психологов, лингвистов - А.Н. Гвоздева и Н.Х. Швачкина показали, что к двухлетнему возрасту ребенок может дифференцировать все звуки родного языка. Это означает, что к 2 годам у ребенка формируется фонематический слух. Ребенок понимает название действий, двухэтапные инструкции, а к двум с половиной годам он начинает понимать значения предлогов и вопросов косвенных падежей. К 3 годам он понимает короткие рассказы, которые ему читают.

V уровень (3-4 года). К 4 годам у ребенка должно быть сформировано фонематическое восприятие - способность дифференцировать фонемы и определять звуковой состав слова. К этому времени у ребенка заканчивается формирование правильного произношения звуков. Ребенок понимает значение сложных предложений и предлогов вне конкретной знакомой ситуации. На этой основе начинает формироваться фонематический анализ [5].

Формирование фонематического восприятия хорошо описано в работах Н.Х. Швачкина (1948). В его работах выделено 12 генетических рядов фонематического восприятия. Сначала ребенок начинает различать наиболее сильно противопоставленные звуки - гласные и согласные, затем происходит постепенная дифференциация: гласных звуков; согласных: шумные-сонорные, твёрдые-мягкие, носовые-плавные, губные-язычные, взрывные-фрикативные, переднеязычные-заднеязычные, глухие-звонкие, шипящие-свистящие.

Н.Х. Швачкиным была определена последовательность различения звуков речи, которая идет от различения контрастных звуков к различению все более и более близких звуков. Сначала формируется различие между гласными фонемами, затем согласными, это связано с тем, что гласные звуки более распространены и лучше воспринимаются. Кроме того, различие между наличием и отсутствием согласного появляется раньше, чем различие согласных звуков по признакам.

Дифференциация согласных начинается с того, что ребенок отделяет звонкие и шумные звуки. Ребёнок начинает отличать артикулированные шумные звуки от других шумных согласных. На этом этапе в развитии фонематического восприятия участвует не только слух, но оказывает влияние и артикуляция. Таким образом, происходит тесное взаимодействие между речемоторным и речеслуховым анализаторами [4].

В дальнейшем ребенок начинает дифференцировать твердые и мягкие согласные, а затем и те, которые позже появляются в речи. После этого ребенок начинает различать внутри групп согласные от сонорных к шумным.

Далее происходит дифференциация звуков по способу образования, в первую очередь взрывных и фрикативных. Взрывные согласные различаются и артикулируются раньше, так как наличие смычки усиливает кинестетические ощущения в процессе артикуляции этих звуков.

На следующем этапе появляется дифференциация переднеязычных и заднеязычных звуков. Затруднение в дифференциации этих согласных объясняется неточностью кинестетических ощущений положения языка в ротовой полости.

Далее ребенок учится различать глухие и звонкие согласные. Сначала происходит их акустическая дифференциация, на основе чего возникает произносительная дифференциация, что способствует улучшению акустической дифференциации. На этом этапе важная роль отводится также взаимодействию речеслухового и речемоторного анализаторов [2].

Позже, в процессе развития фонематического восприятия, ребенок учится различать свистящие, шипящие, плавные и [j]. Шипящие и свистящие звуки в речи детей появляются поздно из-за близости их артикуляционных особенностей, и отличаются лишь тонкой дифференциацией движений передней части спинки языка.

Фонематические процессы у детей к пяти годам совершенствуются: они узнают звуки в потоке речи, могут правильно подобрать слова на заданные звуки.

К шести годам дети способны правильно произносить все звуки родного языка и слова различных слоговых структур. Хорошо развитое фонематическое восприятие позволяет ребенку выделять слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, различать близкие по звучанию фонемы. В возрасте шести лет дети говорят, в целом, правильно, но тем не менее значительное число из них имеют фонетические дефекты речи (искажение, чаще замена звуков). В этом возрасте начинается активное формирование фонематического синтеза, накапливаются фонематические представления.

В младшем школьном возрасте уже сформированы все фонематические процессы и дети способны применять навыки звукового анализа во время чтения и письма [3].

Поступление ребенка в школу - важный этап в жизни, который меняет его социальное развитие. Ребенок должен быть подготовлен к обучению в первом классе. Важно, чтобы дети семилетнего возраста обладали, прежде всего, грамотной фразой, развернутой речью, объемом знаний, умений, навыков, определенных программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа.

Изучив материалы современной психолого-педагогической литературы по данной проблеме, мы пришли к выводу, что фонематические процессы начинают формироваться с первых недель жизни ребёнка. К двухлетнему возрасту заканчивается формирование фонематического слуха, к четырем годам на основе сформированного фонематического восприятия формируется

звуковой анализ, а к шести годам активно развивается фонематический синтез и происходит накопление фонематических представлений. В младшем школьном возрасте, при нормальном интеллектуальном развитии, завершается формирование фонематических процессов. Таким образом, развитие всех фонематических функций в процессе онтогенеза проходит определенные этапы своего развития.

Литература

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 471 с

2. Лалаева Р.И., Логинова Е.А., Титова Т.А. Теория речевой деятельности. – Хрестоматия СПб. Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 413 с.

3. Трефилова Т.Н. Изучение онтогенеза речи в российской психологии // Вопросы психологии.1997 г., №5 – М. 2012. – 384с.

4. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Составление К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.

References

1. Gvozdev A.N. Voprosy izuchenija detskoj rechi (*Questions of studying children's speech*). – Moskva: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. – 471 p

2. Lalaeva R.I., Loginova E.A., Titova T.A. Teorija rechevoj dejatel'nosti (*Theory of speech activity*). – Hrestomatija SPb. Izd. RGPU im. A.I. Gercena, 2000. – 413 p.

3. Trefilova T.N. Izuchenie ontogeneza rechi v rossijskoj psihologii (*The study of speech ontogenesis in Russian psychology*) // Voprosy psihologii.1997 g., №5 – M. 2012. – 384 p.

4. Shvachkin N.H. Vozrastnaja psiholingvistika: Hrestomatija. Uchebnoe posobie (*Age-related psycholinguistics*) / Sostavlenie K.F. Sedova. – M.: Labirint, 2004. – 330 p.

УДК 376.1

М.С. Гайдамакина

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема нарушения письменной речи у детей с нарушениями речи, в частности оптическая дисграфия, ее виды и профилактика ее возникновения у дошкольников с речевыми нарушениями, путем развития пространственных ориентировок.

Ключевые слова: дисграфия, оптическая дисграфия, профилактика, пространственная ориентировка.

M.S. Gaydamakina

PREVENTION OF DYSGRAPHY IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Annotation: the article deals with the problem of violation of written speech in children with speech disorders, in particular optical dysgraphy, its types and prevention of its occurrence in preschoolers with speech disorders, through the development of spatial orientations.

Key words: dysgraphy, optical dysgraphy, prevention, spatial orientation.

Профилактика дисграфии в дошкольном возрасте является одной из главных проблем в работе логопеда, так как нарушение устной речи в дошкольном возрасте плавно переходит в нарушение письменной речи в школьном возрасте. Основная задача этой работы - подготовить детей, страдающих общим недоразвитием речи, к обучению грамоте в школе. Эта конечная цель может быть достигнута только путем формирования устной речи у детей дошкольного возраста.

Виды нарушения письменной речи: дисграфия (нарушение письма) и дислексия (нарушение чтения).

А.Н. Корнев предлагает считать дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на отсутствие

грубых нарушений зрения и слуха и достаточный уровень развития речи и интеллекта [3].

В своих трудах Р.И. Лалаева считает понятие «дисграфия» частичное нарушение процесса письма, проявляющиеся в стойких, повторяющихся ошибках, вызванных отсутствием формирования высших психических функций, участвующих в процессе письма [4].

В логопедии существует пять основных форм дисграфии, каждая из которых зависит от того, какая конкретная письменная операция нарушена или не сформирована: акустическая дисграфия, артикуляционно-акустическая дисграфия, аграматическая дисграфия, оптическая дисграфия, фонемическая дисграфия. В рамках нашей статьи мы остановимся на оптической дисграфии.

При оптической дисграфии наблюдаются следующие виды нарушений письма:

- искаженное отображение букв на письме (неправильное отображение пространственного соотношения элементов букв, зеркальное написание букв, не дописывание элементов, лишние элементы);

- замена и смешивание графически похожих букв, всего смешиваются либо буквы отличающимся в одном элементе (П-Т, Ш-И, Л-М), либо буквы, состоящие из одинаковых или сходных элементов, но по-разному расположенных в пространстве (П-Н, М-Ш);

- зеркальное письмо (зеркальное написание букв, письмо слева направо, которое можно наблюдать у левшей при органических повреждениях головного мозга).

Из этого следует, что у дошкольников с нарушениями речи позже, в процессе обучения, появляется дисграфия, в том числе оптическая дисграфия. В рамках логопедической работы с дошкольником направлена на профилактику возникновения в дальнейшей дисграфии детей с нарушениями речи. В связи с этим профилактика (prophylaktikos – предохранительный) комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и/или устранение факторов риска.

Механизм нарушений чтения и письма во многом являются сходными, поэтому и в методике коррекционно – логопедической работы по их устранению имеется много общего. Одним из главных условий благополучного результата является предупреждение возникновения дефекта, для этого необходимо раннее распознавание настораживающих признаков речевого недоразвития. При своевременной диагностике и коррекции можно значительно облегчить процесс обучения [1].

Одним из методов профилактики оптической дисграфии у дошкольников является развитие пространственной ориентировки.

Пространственная ориентировка — это восприятие и отражение человеком различных признаков окружающих предметов посредством взаимосвязанной деятельности анализаторной системы [2].

По словам А.В. Семенович, ориентировка в пространстве— это очень емкое понятие, оно включает в себя ориентировку в большом и малом пространстве. Автор выделяет следующие уровни ориентировки в пространстве: ориентация на собственном теле; на плоскости; на листе бумаги [5].

В связи с тем, что в рамках статьи мы рассматриваем оптическую дисграфию, в которой отмечается недоразвитие зрительного гнозиса и мнезиса, представление пространственных ориентаций, анализа и синтеза, то задача логопеда дошкольного образовательного учреждения является обучение детей с нарушениями речи ориентироваться на листе бумаги.

При обучении ориентации дошкольников на листе бумаги логопед развивает зрительное восприятие (гнозис) и зрительно-моторную координацию, увеличивает объем и улучшает зрительную память, формирует пространственные представления.

Одним из основных направлений решения оптической дисграфии должно быть формирование ориентировки на плоскости у детей, так как суть и содержание многих школьных навыков и действий, с которыми ребенок столкнется с самого начала школы (письмо, чтение, ручной труд, ориентация в

пространстве страницы учебника, блокнот, в пространстве стола и т. д.) требует умения ориентироваться на плоскости.

В рамках этой работы проводятся профилактические логопедические работы, направленные на предупреждение оптической формы дисграфии по следующим направлениям:

Первое направление обеспечивают специальные конструктивные упражнения, в ходе которых детей знакомят с различными объемными и плоскостными формами, учат выполнять соответствующие действия сопоставления, отбирать образцы, в дальнейшем- простейшие группировки и пр. Во время таких подготовительных упражнений дети учатся сравнивать однородные предметы по величине, используя действия накладывания и перекладывания, моделировать пространственные отношений между предметами в процессе непредметного конструирования.

Второе направление тесно связано с первым, но обеспечивает освоение более сложных зрительно-моторных и пространственных действий, необходимых для непосредственной конструктивной деятельности. К ним относится возможность изолировать отдельные части от целого. Определите форму каждого из них, мысленно расчленять сложенную форму на более мелкие, устанавливать расположение частей относительно друг друга и относительно линии горизонта и т.д. Все эти способы восприятия формируются в процессе целенаправленного анализа модели (образца) конструирование, в ходе организации ориентировочной фазы детской деятельности.

На третьем этапе проводится ознакомление с пространственными отношениями, оно начинается с упорядочивания пространства для самого ребенка. Затем он обращает внимание на пространственные отношения, которые существуют как бы вне его участия, - отношения между двумя предметами. Детей знакомят в относительности пространственных отношений при перемещении одного из предметов. Во время специальных упражнений дети учатся воспринимать и воспроизводить пространственные отношения предметов по подражанию взрослому. По образцу, приведенному в объемной и

плоскостном изображении, в дальнейшем - по словесным инструкциям, содержащим словесные определения пространственных отношений объектов [7].

В своем учебнике А.А. Столяр писал: «Пространственная ориентировка реализуется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (расположение, расстояние, пространственные отношения между объектами). Понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний,размеров, форм, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося [6].

Таким образом, профилактика дисграфии должна начинаться задолго до школы с использованием специально подобранных игр и упражнений. В результате целенаправленной и систематической работы у дошкольников формируются навыки учебной деятельности, повышается уровень произвольного внимания, зрительное и слуховое восприятие, логическое мышление, совершенствуются пространственные представления.

Литература:

1. Глуховская И.В., Русинова С.В. Современные подходы к устранению дислексии и дисграфии у младших школьников // Защита детства: проблемы, поиски, решения. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России. Под ред. Смагиной М.В. 2019. С. 381-386.

2. Грошенков И.А. Некоторые особенности пространственной ориентировки и способы ее развития у учащихся вспомогательной школы на уроках изобразительного искусства // Дефектология. – 1989. – №5. – 41 с.

3. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб., 1995.

4.Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. -СПб: «Союз», 2004.

5.Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.: Академия, 2002.

6.Столяр А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. - М.: Просвещение, 1988.

7.Хватцев М.Е. Алексия и дислексия // Логопедия: Методическое наследие: В 5 кн. - М., 2007. - Т.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия.

References

1. Gluhovskaja I.V., Rusinova S.V. Sovremennye podhody k ustraneniju disleksii i disgrafii u mladshih shkol'nikov (*Modern approaches to the elimination of dyslexia and dysgraphy in primary school children*) // Zashhita detstva: problemy, poiski, reshenija. Sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k Desjatiletiju detstva v Rossii. Pod red. Smaginoj M.V. 2019. P. 381-386.

2. Groshenkov I.A. Some features of spatial orientation and ways of its development in auxiliary school students in the lessons of fine arts // Defectology. - 1989. - No. 5. - 41 p.

3. Kornev A.N. Dyslexia and dysgraphy in children. - St. Petersburg, 1995.

4.Lalaeva R.I., Benediktova L.V. Violation of reading and writing in younger schoolchildren. Diagnosis and correction. -St. Petersburg: "Soyuz", 2004.

5. Semenovich A.V. Neuropsychological diagnostics and correction in childhood. - M.: Academy, 2002.

6. Stolyar A.A. Formation of elementary mathematical representations in preschoolers. - M.: Enlightenment, 1988.

7.Khvattsev M.E. Alexia and dyslexia // Speech therapy: Methodological heritage: In 5 books - M., 2007. - Vol. 4: Violations of written speech: Dyslexia. Dysgraphy.

УДК 376.4

Д.А. Гериева

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аннотация: в данной статье проанализированы и обобщены данные о характерных особенностях онтогенеза коммуникативной функции речи у детей с ЗПР, соотносятся и сравниваются данные развития коммуникативной функции детей с нормальным психофизическим развитием и детей с задержанным психическим развитием.

Ключевые слова: коммуникация, взаимодействие, коммуникативная функция речи, старший дошкольный возраст, задержка психического развития.

D.A. Gerieva

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Summary: this article analyzes and summarizes data on the characteristic features of the ontogenetic development of the communicative function of speech in children with mental retardation, correlates and compares data on the development of the communicative function of children with normal psychophysical development and children with delayed mental development.

Key words: communication, interaction, communicative function of speech, senior preschool age, mental retardation.

Задержка психического развития (ЗПР) – временное отставание развития психики в целостности или же отдельных ее функций (двигательных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых) [13].

Коммуникативная функция представляет собой неотъемлемую часть человеческой деятельности, так как с ее помощью осуществляется взаимодействие между людьми, их общение, передача какой-либо информации. Так как данная функция тесно взаимосвязана с человеческой деятельностью, с ее помощью осуществляется взаимодействие между людьми, можно сказать, что эта функция начинает свое формирование с момента рождения и

максимально активно развивается именно в дошкольном возрасте, а также это значительно определяет успешность человека в сфере общения на протяжении всех последующих этапов развития.

При рассмотрении особенностей развития детей с ЗПР, мы можем наблюдать, что эта проблема приобретает еще большую актуальность, так как для детей данной нозологической группы коммуникация является средством коррекции общего психического развития и социализации [16]. Поэтому преодоление недостаточности коммуникативной сферы человеческой деятельности и накопление коммуникативного опыта – сфера пристального внимания педагога, работающего с детьми данной категории.

Вследствие того, что у детей с задержанным психическим развитием значительно замедленно развиваются и укореняются различные речевые навыки, у них, наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование существительных в речи, недостаточное использование слов, обозначающих действия, наблюдается снижение речевой активности, бедность речевого общения [6].

Одной из характерных черт ребенка с ЗПР является стремление избежать словесного общения. В те моменты, когда речевая коммуникация между ребенком и сверстником или взрослым происходит, он оказывается очень коротким и неполным. Это обусловлено несколькими факторами. Среди них выделяются следующие [6]:

- быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;

- отсутствие у обучающегося сведений, необходимых для ответа, скудный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;

- непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

О том, что коммуникативная деятельность детей с задержанным психическим развитием развивается своеобразно и имеет ряд особенностей,

которые отрицательно влияют на успешность обучения, известно благодаря исследованиям М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, Е.И. Разуван, Р.И. Лалаевой, Ю.А. Кругловой и др. Такие исследователи как, Л.В. Занков, Л.Ю. Долгих утверждают, что успешность создания детьми с интеллектуальными нарушениями устных речевых высказываний во многом зависит от мотивации речепорождения, которая, в свою очередь, определяется особенностями коммуникативной ситуации. Суженность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении, речевая безынициативность и выраженная дефицитарность речемыслительных средств способствуют возникновению у детей с задержкой психического развития речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций [9].

В.Г. Петрова отмечает, что важным моментом в характеристике коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития является расхождение между пассивным и активным словарем. Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с интеллектуальными нарушениями фактически лишены способности словесной коммуникации, т.к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении [10].

Активное формирование коммуникативной функции у ребенка начинается не в процессе общение со сверстниками или воспитателями в дошкольном учреждении, оно начинается и исходно формируется, прежде всего, в семье. Именно семья является первой инстанцией воспитания нравственных чувств ребенка и навыков социального поведения. Исследования О.В. Защиринской и Р.Д. Тригер свидетельствуют о том, что основным источником коммуникации для дошкольников с ЗПР является именно семья и мать [15].

Первые признаки нарушения коммуникативной функции проявляются уже на первом году жизни. Они связаны с нарушением познавательной

деятельности, аномальным психическим развитием в целом. Выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные основной структурой дефекта нарушения, являются препятствием для своевременного и полноценного развития речевого общения детей, имеющих интеллектуальные нарушения. Оно формируется искаженно, в недостаточной степени, и мотивы его проистекают в основном из бытовых нужд детей. Необходимость в начинании коммуникативного взаимодействия, поддержании общения сопровождается, как правило, потребностями удовлетворения физиологических потребностей [3].

На низком уровне развития у детей с задержкой психического развития находятся оперативные коммуникативные средства, т.е. действия, направленные непосредственно на передачу сообщения. Формирование речевых навыков у таких детей осуществляется с достаточной задержкой (произнесение отдельных слов в 2-2,5 года, появление фразовой речи в 3-3,5 года). Наблюдается и тенденция к задержке понимания обращенной к ним речи. Большинство детей приобретают способность использовать речь в повседневных целях, поддерживать беседу, однако их речь, как правило, маловыразительна, бедна, с паузами, она сопровождается неправильными ударениями, аграмматизмами, порой и заиканием [1].

В своих экспериментальных исследованиях Е.С. Слепович свидетельствует, что у детей с задержанным психическим развитием в различных сферах их деятельности преобладает деловое общение со взрослыми [7]. Личный контакт играет роль в игре, и очень мало обращений к взрослым, связанным со знанием окружающего мира. Эти данные совпадают с характеристиками поведения обсуждаемых детей в ходе психолого-педагогического обследования, проведенного С.Е. Большаковой [2]. Автор подчеркивает, что дети проявляют осторожность в проявлении своих интересов, в общении со взрослыми нет живости, они пассивны в игре. Даже с небольшими перерывами в работе, дети отказываются продолжать его, закрывать, охранять.

В работе Е.С. Слепович подчеркивается, что за пределами специально организованного ухода за 6-летними детьми с ограниченными интеллектуальными возможностями преобладает форма ситуационно-делового общения [14]. Этот уровень общения характеризует взаимодействие между детьми с нормативным развитием от 3 лет. Исследователь отмечает, что дошкольники с задержкой психического развития по собственной инициативе редко обращаются к «чужим» взрослым чтобы оценить свою деятельность. Однако они очень чувствительны к доброте, доброжелательности, симпатии. Они удовлетворены тактильным контактом (прикосновение руки, поглаживание головы), улыбкой, короткими недифференцированными словесными оценками («молодец», «хороший мальчик»). Дети с большей готовностью вступают в контакт, они легче принимают помощь, они реже ссылаются на усталость и отказываются от предложенных действий, если общение со взрослыми имеет положительную эмоциональную модальность, создается ситуация успеха и доверия.

Аналогичные результаты отметила Е.Е. Дмитриева [5]. Автор исследовала развитие возрастных возможностей в формировании общения со взрослыми, не имеющими отношения к ребенку, у детей 6 лет с задержкой психического развития. Критериями формирования коммуникативной активности были наличие определенных форм общения, установленных М.И. Лисиной и ее сотрудниками в онтогенезе нормально развивающихся детей: ситуативно-личностная форма общения (от рождения до 6 месяцев), ситуационно-деловая форма общения (от 6 месяцев до 3 лет), не внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5 лет) и внеситуативно-личностная форма общения (от 5 до 7 лет) [7].

Экспериментальные данные, полученные Е.С. Большаковой [4], не только показали значительное отставание 6-летних детей с ЗПР от нормативно развивающихся сверстников в развитии общения со взрослыми, но и позволили выявить качественное своеобразие образования их коммуникативной активности.

Основываясь на исследования М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской, Л.Н. Галигузовой, можно провести сравнительный анализ общения обучающихся старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и их нормативно развивающихся сверстников [11]. Развитие общения со сверстником проходит в дошкольном возрасте в несколько периодов. В 2-4 года основной коммуникативной потребностью считается соучастие сверстника, выражающееся в параллельных действиях обучающихся. В 4-6 лет общение приобретает характерные черты совместной деятельности. В этот же период возникает необходимость в уважении и признании сверстника. В 6-7 лет – вне ситуативность общения, тщательный отбор собеседников.

Дети с нормативным развитием в период от 4 до 5 лет интересуются собеседником, внимательно изучают его действия. В этот же период дети старшего дошкольного возраста с ЗПР не заинтересованы своим собеседником и лишь иногда могут только немного взглянуть на него. Им всё равно как оценивают их окружающие, у них нет определённых предпочтений в выборе партнера по общению, не создаются прочные пары и групп общения. Им не важен ребенок, не входящий в круг семьи. Не имеющий личностного значения объект для них безразличен.

Таким образом, рассмотрев исследования различных ученых об особенностях развития коммуникативной функции у детей с ЗПР, их соотнесении с особенностями развития детей, развивающихся без патологии, можно сказать, что ребенок с задержанным психическим развитием проходит те же периоды развития коммуникативной функции речи, что и ребенок с нормальным психофизическим развитием. Но отличительными чертами детей с ЗПР является то, что развитие различных психических функций у них в более поздние сроки чем у нормально развивающихся детей; сниженная мотивированность в общении; скудный словарный запас; непонимание обращенной речи; нарушены когнитивные процессы, осуществляющие речемыслительную деятельность.

Литература

1. Амасьянц Р.А., Амасьянц Э.А. Клиника интеллектуальных нарушений. Учебник. - М.: Педагогическое общество России. 2009. 320 с.

2. Арушанова А.Г. Образовательная область «Коммуникация»: формы организации психолого-педагогической работы // Современный детский сад. 2011. № 2. С.19-26.

3. Бетанова С.С. Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 3. С. 97-107.

4. Большакова С.Е. Речевые нарушения и их преодоление. - М.: ТЦ Сфера, 2005. 128 с.

5. Бондаренко А.К. Воспитание детей в игре: пособие для воспитателя дет. сада / сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. - М.: Просвещение, 2013. 192с.

6. Гаспарова Е.М. Режиссерские игры дошкольника / Е.М. Гаспарова; под ред. С.Л. Новоселовой. - М.: Просвещение, 1989. 145 с.

7. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. - СПб.: Питер, 2013. 464 с.

8. Горюнова Л.А. Использование игровых технологий в процессе формирования коммуникативной культуры дошкольников. – URL: http://yandex.ru/clck/jsredir (дата обращения 01.11.21).

9. Кузнецова З.В., Зуева Л.В., Вантрусова Г.Ю. Сборник по теме «Формирование коммуникативной функции речи как средства социальной адаптации детей с нарушениями речи». - Снежинск, 2007 г. 255 с.

10. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. 214 с.

11. Лисина М.И. (ред.) Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. - М.: Педагогика, 1985. 208 с.

12. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. 143 с.

13. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.

14. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. / Сост. О.В. Защиринская. - СПб: Речь, 2003. 432 с.

15. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. - СПб.: Питер, 2008. 33 с.

16. Чистякова М.А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М.А. Чистякова, Л.М. Лапшина // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. - Челябинск: Цицеро, 2015. С. 86-89.

References

1. Amas'janc R.A., Amas'janc Je.A. Klinika intellektual'nyh narushenij. Uchebnik *(Clinic of intellectual disabilities. Textbook)*. - M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii. 2009. 320 p.

2. Arushanova A.G. Obrazovatel'naja oblast' «Kommunikacija»: formy organizacii psihologo-pedagogicheskoj raboty *(Educational field "Communication": forms of organization of psychological and pedagogical work)* // Sovremennyj detskij sad. 2011. № 2. P.19-26.

3. Betanova S.S. Razvitie kommunikativnyh navykov detej mladshego shkol'nogo vozrasta, imejushhih legkuju stepen' umstvennoj otstalosti *(Development of communication skills of primary school children with a mild degree of mental retardation)* // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2012. № 3. P. 97-107.

4. Bol'shakova S.E. Rechevye narushenija i ih preodolenie *(Speech disorders and their overcoming)*. - M.: TC Sfera, 2005. 128 p.

5. Bondarenko A.K. Vospitanie detej v igre: posobie dlja vospitatelja det. sada *(Parenting in the game: a guide for a kindergarten teacher)* / sost. A.K. Bondarenko, A.I. Matusik. - M.: Prosveshhenie, 2013. 192 p.

6. Gasparova E.M. Rezhisserskie igry doshkol'nika *(Director's games of a preschooler)* / E.M. Gasparova; pod red. S.L. Novoselovoj. - M.: Prosveshhenie, 1989. 145 p.

7. Gogoberidze A.G. Doshkol'naja pedagogika s osnovami metodik vospitanija i obuchenija: uchebnik dlja vuzov. Standart tret'ego pokolenija *(Preschool pedagogy with the basics of methods of education and training: textbook for universities. The standard of the third generation)* / pod red. A.G. Gogoberidze, O.V. Solncevoj. - SPb.: Piter, 2013. 464 p.

8. Gorjunova L.A. Ispol'zovanie igrovyh tehnologij v processe formirovanija kommunikativnoj kul'tury doshkol'nikov *(The use of gaming technologies in the process of forming the communicative culture of preschoolers)*. – URL: http://yandex.ru/clck/jsredir (data obrashhenija 01.11.21).

9. Kuznecova Z.V., Zueva L.V., Vantrusova G.Ju. Sbornik po teme «Formirovanie kommunikativnoj funkcii rechi kak sredstva social'noj adaptacii detej s narushenijami rechi» *(Collection on the topic "Formation of the communicative function of speech as a means of social adaptation of children with speech disorders")*. - Snezhinsk, 2007 g. 255 p.

10. Leont'ev A.A. Jazyk, rech', rechevaja dejatel'nost' *(Language, speech, speech activity)*. - M.: Prosveshhenie, 1969. 214 p.

11. Lisina M.I. (red.) Obshhenie i rech': Razvitie rechi u detej v obshhenii so vzroslymi *(Communication and speech: The development of speech in children in communication with adults)*. - M.: Pedagogika, 1985. 208 p.

12. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshhenija *(Problems of ontogenesis of communication)*. - M.: Pedagogika, 1986. 143 p.

13. Ponjatijno-terminologicheskij slovar' logopeda *(Conceptual and terminological dictionary of a speech therapist)* / Pod red. V.I. Seliverstova. - M.: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 1997. 400 p.

14. Psihologija detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. Hrestomatija *(Psychology of children with mental retardation. A textbook)*. / Sost. O.V. Zashhirinskaja. - SPb: Rech', 2003. 432 p.

15. Trigger R.D. Psihologicheskie osobennosti socializacii detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija *(Psychological features of socialization of children with mental retardation)*. - SPb.: Piter, 2008. 33 p.

16. Chistjakova M.A. Osobennosti obshhenija detej starshego doshkol'nogo vozrasta s ZPR *(Features of communication of older preschool children with mental retardation)*/ M.A. Chistjakova, L.M. Lapshina // Teorija i praktika obuchenija i vospitanija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: sbornik nauchnyh statej po itogam nauchno-issledovatel'skoj raboty prepodavatelej i studentov fakul'teta korrekcionnoj pedagogiki ChGPU za 2014-2015 uchebnyj / sostavitel' L.B. Osipova; pod nauch. red. L.B. Osipovoj, L.A. Druzhininoj. - Cheljabinsk: Cicero, 2015. P. 86-89.

УДК 376.42

К.Г. Головинова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация: в статье описывается специфика коммуникативного взаимодействия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью умеренной степени и предложена модель его формирования. Коррекционная программа включает в себя формирование навыков социальной перцепции и совместной деятельности, коррекцию эмоционального состояния, развитие речевого общения, коррекция конфликтности и агрессивности.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, коммуникативное взаимодействие, коммуникативные умения и навыки, коммуникация, общение, методика, психолого-педагогические условия.

K.G. Golovinova

FORMATION OF COMMUNICATION INTERACTION AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY AS A COMPONENT OF SUCCESSFUL INTEGRATION

Summary: the article describes the specifics of communicative interaction in junior schoolchildren with moderate intellectual insufficiency and proposes a model for its formation. Corrective program includes formation of skills of social perceptions and joint activities, correction of emotional state, development of speech communication, correction of conflict and aggressiveness.

Key words: intellectual insufficiency, communicative interaction, communicative skills, communication, communication, technique, psychology and pedagogical conditions.

Важнейшей задачей современного общества и отечественной коррекционной науки является комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

По данным Министерства образования, 2020-2021 учебном году количество обучающихся с ОВЗ составило более 1,15 миллионов человек. При этом более 56% из них получают образование в общеобразовательных школах со встроенной инклюзивной структурой. В коррекционных школах и школах-интернатах – 210842 детей-инвалидов и детей с ОВЗ, из них 21,3% - 10152 – школьников с интеллектуальными нарушениями различной степени, часть из которых обучается по системе надомного образования [5, С. 86]. Адаптация их к социуму, процессы интеграции, инклюзии зависят не только от приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и профессионально-трудовой деятельности, но и от уровня сформированности коммуникативного взаимодействия.

У детей с интеллектуальной недостаточностью умеренной степени коммуникативные нарушения проявляются уже на первом году жизни. Эти нарушения связаны с диффузным органическим поражением головного мозга. Вследствие данного поражения коммуникативное взаимодействие формируется искаженно, в недостаточной степени, и мотивы его проистекают в основном из органических нужд детей. Необходимость в коммуникативном взаимодействии сопровождается, как правило, физиологическими потребностями [6, С. 197].

В рамках нашего исследования перед началом коррекционной работы нами была проведена диагностическая работа как индивидуально с каждым ребенком, так и со всей экспериментальной группой. Поэтому работа по формированию коммуникативного взаимодействия состоит из трех этапов.

Первый этап представляет собой диагностику особенностей коммуникативного взаимодействия у младших школьников с интеллектуальными нарушениями – наблюдение за детьми, беседы с ними, с родителями и учителями. Обследование проводилось с помощью следующих методик:

1) методика «Беседа о семье и лепка» (С.Ю. Серебрянниковой);

2) методика «Расскажи об игрушке» (О.С. Ушаковой);

3) методика «Проблемная ситуация. Мозаика» (Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой);

4) методика «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже);

5) методика диагностики способностей детей к партнёрскому диалогу (А. М. Щетининой);

6) методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман);

7) модифицированная Д.Ю. Гузовой, Л.В. Оконечниковой методика Н.Л. Белопольской «Азбука настроения»;

8) методика «Знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими» (Ю.В. Филипповой);

9) методика «Программа наблюдения за культурой поведения ребенка» (А.М. Щетининой);

10) методика «Сформированность умений межличностного общения» (И.А. Зимней);

11) методика «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман) [2, С.61; 5, С. 89].

На втором этапе проводился отбор детей и комплектование экспериментальной группы с учетом специфики выявленных нарушений коммуникативного взаимодействия для последующей коррекционной работы.

На третьем этапе осуществлялось непосредственное формирование коммуникативного взаимодействия посредствам психолого-педагогических условий.

Нами была разработана модель формирования коммуникативного взаимодействия с младшими школьниками с нарушениями интеллекта на уроках «Речь и альтернативная коммуникация» и на логопедических занятиях.

Предлагаемая нами формирующая коррекционная работа предусматривает блочную систему проведения занятий. Исходя из выявленных в нашем исследовании основных трудностей в коммуникативном взаимодействии у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, были разработаны следующие блоки:

1. Организация учебной деятельности (коммуникативное взаимодействие как интеракция, коммуникативное взаимодействие как кооперация, коммуникативное взаимодействие как интериоризация).

2. Организация досуговой деятельности детей.

3. Организация работы с родителями.

4. Организация предметно-пространственной среды.

Каждый блок состоит из трех этапов: ориентировочного, формирующего и закрепляющего. На ориентировочном этапе происходит знакомство педагога с детьми и устанавливается определенная групповая динамика. На формирующем этапе осуществляется формирование раннее недоступных младшим школьникам навыков коммуникативного взаимодействия. На третьем этапе происходит закрепление полученных навыков. Каждый блок

формирующей коррекционной работы может быть проведен как в комплексе с остальными блоками, так и изолированно.

При организации учебной деятельности, для более эффективного формирования коммуникативного взаимодействия с младшими школьниками с нарушениями интеллекта, реализовывались следующие психолого-педагогические условия:

- в процессе коррекционной работы использовался индивидуальный подход к каждому ребенку;

- при составлении заданий учитывался исходный уровень сформированности коммуникативного взаимодействия у учащихся 3-4 классов;

- предлагаемые задания были составлены с учётом интересов младших школьников, включались игровые моменты в задания, что приводило к повышению учебной мотивации;

- составленные задания были оптимального уровня сложности, так как сложные задания ведут к понижению учебной мотивации, легкие не способствуют развитию младшего школьника;

- в коррекционно-педагогическую работу была включена система альтернативной коммуникации (жестовое общение, коммуникативные доски с карточками Pecs);

- на уроках и занятиях применялась частая смена деятельности, включая двигательную активность, для снижения утомляемости учащихся;

- контролировалось наличие различных источников восприятия (аудио, наглядная презентация материала);

- было обеспечено взаимодействие в работе педагогов и родителей [2, С. 56].

Продолжительность коррекционной работы на уроках «Речь и альтернативная коммуникация» и на логопедических занятиях составила один учебный год: с 1 сентября 2020 г. по 29 мая 2021 г.

Основным видом работы по формированию коммуникативного взаимодействия на уроках «Речь и альтернативная коммуникация» являлась

игра как наиболее привлекательное и эффективное средство обучения при нарушениях интеллекта в младшем школьном возрасте. В процессе работы нами были использованы элементы игровой технологии, разработанные Е.В. Коротаевой в работе с детьми с сохранным интеллектом, адаптированные нами для детей с умеренной умственной отсталостью. Также мы использовали сюжетно-ролевые игры, этюды по разыгрыванию различных эмоциональных состояний детей с привлечением и активизацией мимических пантомимических средств их выражения.

На занятиях с учителем-логопедом использовались следующие методические приемы: беседа, вербальные и невербальные игры, сюжетно-ролевые и дидактические игры, игры-инсценировки, подвижные игры и упражнения.

В рамках нашего исследования, досуговая деятельность использовалась с целью формирования детского коллектива и коммуникативного взаимодействия детей младшего школьного возраста. Работа проводилась один раз в четверти по 25-30 минут. Досуг организовывался во второй половине дня в виде игр-тренингов, бесед.

Организация работы с родителями заключалась в повышении родительской компетенции по вопросу формирования коммуникативного взаимодействия и его значения для развития личности ребенка.

Для решения этой задачи нами было организовано взаимодействие с родителями детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Работа с родителями проводилась постоянно и планомерно. В систему родительских собраний был включен семинар-практикум для родителей.

Организация предметно-пространственной среды строилась следующим образом:

Игровая деятельность. Предусматривает наличие в группе уголка сюжетно-ролевых игр, в котором сконцентрированы наборы игр, предметов и аксессуаров.

Патриотическое воспитание. Предусматривает наличие патриотического уголка, в котором имеются герб и флаг России, портрет президента, слова и диск с записью гимна России, фотографии родного города, его достопримечательностей и улиц, карты России и области, глобус, книги с народными костюмами, иллюстрационный материал краеведческого характера.

Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Подразумевает наличие «Уголка безопасности», в котором расположены дорожный макет перекрестка, дорожная азбука, набор дорожных знаков, атрибуты инспектора ДПС (жезлы, фуражки, жилеты), дидактические игры по ПДД, пожарной и электробезопасности.

Трудовое воспитание. Предполагает наличие соответствующей «Трудовой секции», в которую могут включаться инструменты для освоения различных профессий, график дежурства детей в классе, приспособления и инструменты для ухода за растениями, непритязательные живые растения, иллюстрационный материал и литература соответствующей тематики.

Использование визуальной коммуникативной доски. Доска представляет собой фланелеграф, на котором закрепляются фотографии детей и карточки с нарисованными паттернами основных задач. Визуальные коммуникативные доски расположены в классах, в пределах видимости как сотрудников, так и воспитанников.

Анализ результатов повторного констатирующего эксперимента позволил прийти к выводу, что в ходе проведения коррекционной программы был скорректирован уровень конфликтности между детьми, увеличилась продолжительность коммуникативного взаимодействия в игровых объединениях. Изменение частоты контактирования в группе свидетельствует о значительном увеличении количества контактов и, как следствие, о формировании потребности в коммуникации со сверстниками в экспериментальной группе в отличие от контрольной группы, которая осталась на том же уровне сформированности коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, предлагаемая модель коррекционной программы показала свою эффективность по формированию коммуникативного взаимодействия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью умеренной степени.

Предложенная коррекционно-педагогическая программа по использованию психолого-педагогических условий в формировании коммуникативного взаимодействия с младшими школьниками с нарушениями интеллекта может быть рекомендована для использования в работе в специальных коррекционных учреждениях.

Литература

1. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль: «Академия развития», 1998. - 240 с.

2. Бойков Д.И. Речевая коммуникация учащихся вспомогательных школ-интернатов: Дис. … канд. псих. наук. – СПб., 1994. – 159 с.

3. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. – М., 1997. – 120 с.

4. Василик М.А. Основы теории коммуникации: учебник. - М.: Гардарики, 2003. - 615 с.

5. Емельянова И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука. Известия, 2009. № 1 (58), С. 86-96.

6. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. - 391 с.

7. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. - М.: Рипол Классик, 2002. – 320 с.

8. Леонтьев А.А. Психология общения. - 3-е изд. - М.: Смысл, 1999. - 365 с.

9. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. - СПб.: Питер, 2009. - 320 с.

10. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов //Проблема общения в психологии. - М., 1981. - 245 с.

References

1. Belobrykina O.A. Rech' i obshhenie (*Speech and communication)*. Populjarnoe posobie dlja roditelej i pedagogov. - Jaroslavl': «Akademija razvitija», 1998. - 240 p.

2. Bojkov D.I. Rechevaja kommunikacija uchashhihsja vspomogatel'nyh shkol-internatov *(Speech communication of students of auxiliary boarding schools)*: Dis. … kand. psih. nauk. – SPb., 1994. – 159 p.

3. Vajzman N.P. Psihomotorika umstvenno otstalyh detej *(Psychomotor skills of mentally retarded children)*. – M., 1997. – 120 p.

4. Vasilik M.A. Osnovy teorii kommunikacii *(Fundamentals of communication theory)*: uchebnik. - M.: Gardariki, 2003. - 615 p.

5. Emel'janova I.A. Osobennosti kommunikativnyh umenij i navykov i puti ih formirovanija u mladshih shkol'nikov s narusheniem intellekta *(Features of communicative skills and ways of their formation in younger schoolchildren with intellectual disabilities)* // Obrazovanie i nauka. Izvestija, 2009. № 1 (58), P. 86-96.

6. Isaev D.N. Umstvennaja otstalost' u detej i podrostkov *(Mental retardation in children and adolescents. Guide)*. Rukovodstvo. – SPb.: Rech', 2003. - 391 p.

7. Kljuev E.V. Rechevaja kommunikacija *(Speech communication)*. - M.: Ripol Klassik, 2002. – 320 p.

8. Leont'ev A.A. Psihologija obshhenija *(Psychology of communication)*. - 3-e izd. - M.: Smysl, 1999. - 365 p.

9. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii *(Formation of a child's personality in communication)* / M.I. Lisina. - SPb.: Piter, 2009. - 320 p.

10. Lomov B.F. Problema obshhenija v psihologii *(The problem of communication in psychology)* / B.F. Lomov //Problema obshhenija v psihologii. - M., 1981. - 245 p.

УДК 616.896

А.В. Головко

ДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы учебной деятельности учащихся с расстройствами аутистического спектра. По классификации Никольской О.С. к каждой группе учащихся описаны подходы и программы к обучению.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, учебная деятельность, обучение, ограниченные возможности здоровья.

A.V. Golovko

DIAGNOSTICS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF CHILDREN WITH EARLY CHILDHOOD AUTISM.

Summary: the article examines the educational activities of students with autistic disorders. According to the classification of O.S. Nikolskaya. learning approaches and programs for each group of students.

Key words: autism spectrum disorders, educational activities, learning, limited health opportunities.

Учебная деятельность представляет собой деятельность, направленную на мыслительное развитие человека и приобретение новых компетенций. Учебная деятельность осуществляется в рамках знаковой ситуации, основными элементами которой является ученик – учитель – знаки – объект [1].

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это нейробиологическое заболевание, которое влияет на нормальное развитие мозга. Это влияет на коммуникативные навыки человека, а также приводит к ряду поведенческих и социальных проблем. Ещё в СССР особое внимание данному нарушению уделяла Никольская О.С. Она выделила классификацию из нескольких групп [2, с.33].

1-я группа РДА – полная отрешенность от происходящего. Наиболее тяжелая степень поражения, для которой характерно:

– повышенная отрешенность от мира;

– выраженная пассивность по отношению к сенсорным раздражителям;

– отсутствие зрительного контакта;

– невозможно организовать ребенка: поймать взгляд, добиться ответной улыбки и др.

Определить уровень обучения такого ребенка очень сложно, это затруднено тем, что с ним трудно установить контакт. У таких детей могут быть сформированы определенные навыки или действия, но ребенок не воспроизводит эти навыки и действия по инструкции, а создаёт то, что необходимые для него [2, с.34-39].

Чтобы обучать детей данной группы составляется специальная индивидуальная программа развития. В этой программе учитель описывает содержание занятий. В «СИПР» необходимо учитывать структуру нарушения школьника и составлять её в соответствии с его возможностями.

2-я группа РДА – активное отвержение, для этой группы характерно:

– активность в контактах в первую очередь проявляется в развитии избирательных отношений с окружающим миром;

– проявляют повышенную избирательность в еде, одежде.

– любое нарушение привычного ритма жизни ведёт к сильной аффективной реакции.

– ребенок реагирует на физические ощущения (голод, холод, боль);

– речь в основном состоит из однотипных речевых штампов – команд, адресованных любым присутствующим;

– характерна чрезмерная связь с матерью, невозможность оставить ее даже на короткий срок.

Если вовремя начать заниматься с таким ребенком коррекционной работой, это даёт прекрасный ресурс привести в готовность обучающегося к поступлению в коррекционную, и даже в обычную школу. Трудность оценки

составляет стереотепиии и эхолалия, зачастую это наблюдается в ответ на незначительное напряжение. Сложно оценивать уровень развития собственных действий и самоконтроль учащегося. Для проведения диагностики специалисты сами подключаются к стереотипиям обучающегося, это делается для того, чтобы установить хоть какой-то контакт. Когда педагог подключается к стереотипиям ребёнка, это позволяет ребёнку удержать простые алгоритмы деятельности, которые заданы взрослым. Родители таких детей могут отмечать, что дети научаются некоторым бытовым навыкам самообслуживания, но эти приобретённые навыки привязываются к конкретной ситуации и не применяются в другом контексте [2, с.40-48].

Учащиеся второй группы в частности обучаются по программе ФГОС 8.3. Эта программа полностью принимает во внимание особенности занимающихся, и отлично адаптирована для детей с РАС. Как предполагается в данной программе, учащиеся этой категории имеют интеллектуальные нарушения.

3-я группа РДА – захваченность аутистическими интересами, для этой группы характерно:

– проявление ярко выраженного конфликтного поведения;

– быстрое истощение при любой деятельности;

– выраженная избирательность в контактах;

– безадресная речь, не адресованная собеседнику.

Эти дети легко обучаемы. Они могут осваивать математические операции, могут складывать и умножать многозначные числа в уме, они умеют читать большие тексты. Несмотря на это, у этих обучающихся могут возникнуть проблемы с освоением базовых навыков, таких как завязывание шнурков или приготовлением пищи. Такие обучающиеся способны достаточно быстро решать невербальные (перцептивно-логические) задачи. У таких детей также хорошо развита слухоречевая память [2, с.48-53].

Обучающиеся третьей группы будут обучаться по программе ФГОС 8.2. Эта программа предполагает, что дети данной категории имеют задержку психического развития. Согласно программе, дети не посещавшие дошкольные

учреждения будут обучаться 6 лет, а учащиеся, которые их посещали, будут обучаться в течение 5 лет.

4-я группа РДА – трудность организации общения и взаимодействия с окружающими людьми, для этой группы характерно:

– ребенок способен к общению;

– сохранны интеллектуальные функции;

– нарушено употребление местоимений;

– выраженная чрезмерная потребность в защите, поощрении, эмоциональной поддержке со стороны матери;

– круг общения ограничен только близкими, хорошо известными ему людьми.

При индивидуальном подходе такие ученики способны предоставить хорошие результаты в учебе. В исследовании таких детей может быть задержка, связанная с тем, что детям сложно понять скрытый смысл и метафоры. Также часто возникает ощущение, что такие обучающиеся не понимают инструкции и их необходимо повторять много раз. Однако, невербальные задания и упражнения, обучающиеся могут выполнять хорошо. Такие дети могут не понимать смысл и значение поговорок и пословиц [2, с.53-55].

Для данной группы учащихся действует программа ФГОС 8.1. Согласно этой программе у детей имеется сохранный интеллект. Уровень их итоговых достижений должен быть таким же, как у нормально развивающихся сверстников. По этой программе предоставляется возможность обучения детей в обычных школах.

Таким образом, ребенок с аутизмом будет чувствовать себя комфортно только в среде, где у него есть распорядок дня, включающий минимальные отклонения от его расписания и четкую структуру. Для успешного обучения педагог должен обеспечить все необходимые условия для таких детей.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

2. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е. Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 296 с.

3. Никольская О.С. Об аутизме / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг / Школьный психолог. – 2004. – №43. – с. 81-92.

References

1. Zimnjaja I.A. Pedagogicheskaja psihologija *(Pedagogical psychology)*. Uchebnik dlja vuzov. Izd. vtoroe – M.: Izdatel'skaja korporacija «Logos», 2000. – 384 p.

2. Nikol'skaja O.S. Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi *(Autistic child. Ways of help)*/ O.S. Nikol'skaja, E.R. Baenskaja, M.M. Libling. – M.: Terevinf, 1997. – 296 p.

3. Nikol'skaja O.S. Ob autizme *(About autism)* / O.S. Nikol'skaja, E.R. Baenskaja, M.M. Libling / Shkol'nyj psiholog. – 2004. – №43. – p. 81-92.

УДК 376.37

Ю.Н. Гомина

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация: в статье рассматривается словообразование (деривация) как сложная речевая структура и периоды формирования словообразовательной функции в онтогенезе. Изучением особенностей образования слов у детей дошкольного возраста с различными сложными речевыми расстройствами занимались Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Р.Е. Левина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др. Учёные выделили особенности овладения операциями деривации детей с общим недоразвитием речи (ОНР) I-IV уровня: трудности в словообразовании, внутреннем программировании и моторной реализации речевой программы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словообразование и его процесс, деривация, закономерность ошибок словообразования.

Y. N. Gomina

FEATURES OF WORD FORMATION IN SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

Summary: the article deals with word formation (derivation) as a complex speech structure and periods of formation of the word-formation function in ontogenesis. R.I. Lalaeva, N.V. Serebryakova, R.E. Levina, T.V. Tumanova, T.B. Filicheva, S.N. Shakhovskaya and others studied the features of word formation in preschool children with various complex speech disorders. Scientists have identified the features of mastering the derivation operations of children with general speech underdevelopment (GSU) of level I-IV: difficulties in word formation, internal programming and motor implementation of the speech program.

Keywords: general speech underdevelopment, word formation and its process, derivation, regularity of word formation errors.

К моменту обучения в школе большинство детей полностью овладевают речью. У детей с дефектами произношения процесс овладения речью другой: иногда он может затягиваться и нарушается нормальный ход ее развития.

В настоящее время наблюдается устойчивый рост детей с общим недоразвитием речи (ОНР), при котором недостаточно сформированы основные компоненты речевой функциональной системы: лексический, грамматический, фонетико-фонематический строй, связная речь.

Общее недоразвитие речи — различные по сложности расстройства речи, при которых у детей происходит нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к ее просодической и смысловой стороне, при нормальном слухе и сохранном интеллекте [2, с. 624].

С точки зрения уровня несформированности словообразования категория детей с ОНР характеризуется неоднородностью, вариативностью симптоматики: от незначительной задержки формирования

словообразовательной системы языка до выраженного аграмматизма в экспрессивной речи.

Р.Е. Левина в своей работе «Основы теории и практики логопедии» [5, с. 205] описала уровни ОНР. На I уровне наблюдается отсутствие общеупотребительной речи. При II уровне формируются начатки общеупотребительной речи ребенка, являются неиспользуемыми, так как дети не пользуются словообразовательными навыками. У ребенка с уровнем, определяемым как «уровень развернутой фразовой речи с элементами фонетического, лексического и грамматического недоразвития» (III уровень), отмечается незнание или неточное знание и употребление некоторых слов, неумение видоизменять их и образовывать новые слова. Это заметно по многочисленным заменам слов как по звуковому, так и по смысловому принципам.

Т.Б. Филичева выделяла, помимо трех основных, еще и IV уровень ОНР и описывала у этих детей значительные затруднения в образовании сложных слов, а также прилагательных с суффиксами, которые характеризуют эмоционально-волевое состояние людей [8, с. 198].

У детей с ОНР не сформирована одна из самых сложных речевых структур – словообразование.

Под словообразованием понимается значимый механизм в овладении родным языком, богатством и многообразием его лексики, грамматики развития и совершенствования процессов речевосприятия и речепорождения в собственной коммуникативно-речевой деятельности ребёнка. При этом, дети усваивают нормативы способов словообразования и пытаются применять их в словотворчестве [9, с. 115].

Словообразование (деривация) — образование новых слов (дериватов) от слов с одинаковым корнем и возникающее в результате этого формальное, семантическое соотношение между дериватом и его производящим словом. Словообразование как раздел морфологии начало зарождаться ещё в 1940-1950 годы.

Большой вклад в изучение и развитие морфологии внесли такие известные учёные, как: Г.О. Винокур, В.В. Виноградов и др. [1].

В.В. Виноградов определил различие между словообразованием и морфологией: морфология изучает формообразование, а словообразование — образование слов [1, с. 85].

При нормотипичном развитии речи словотворческий механизм созревает у ребёнка постепенно в результате постоянного использования слов в различных речевых контекстах. Умение пользоваться речевыми навыками и различными словообразовательными способами является одним из важнейших критериев речевой готовности ребёнка старшего дошкольного возраста.

Р.И. Лалаева [3], Н.В. Серебрякова [4], Р.Е. Левина [5], Т.В. Туманова [6], Т.Б. Филичева [8], С.Н. Шаховская [2] и др. занимались изучением особенностей образования слов у детей дошкольного возраста с различными сложными речевыми расстройствами.

Исследования Р.Е. Левиной [5] и Т.В. Тумановой [6] доказали, что словообразовательная операция детей с ОНР имеет ряд особенностей. Дети, имеющие ОНР III уровня, затрудняются в первичных словообразовательных операциях: они ориентируются на корневое значение при вычленении и опознании из состава слова словообразовательных морфем. Причина заключается в несформированности ряда предпосылок познавательного (когнитивного) и словесного (вербального) характера.

Один из современных исследователей — Т.В. Туманова определила следующие периоды формирования словообразовательной функции в онтогенезе [7, с. 108]:

I период — первичное увеличение словарных слов и формирование предпосылок в словообразовании (от 2,5 до 3,5-4 лет). Словообразование на этой ступени имеет массовый характер;

II период — овладение деривацией и обобщающими представлениями (от 3,5 - 4 лет до 5,5-6 лет);

III период — усвоение норм и правил образования новых слов, навыков самоконтроля, развитие адекватного отношения к речи, которое характеризуется понижением словотворчества (от 5,5 до 6 лет).

В работе Т.В. Тумановой «Нарушения процессов словообразования в устной и письменной речи» [6, с. 98] есть наиболее полные и современные трактовки о характере становления словообразования у детей, имеющих ОНР. По ее данным наиболее сильные затруднения наблюдаются в следующих критериях:

- трудности в понимании значения единиц языка и сопоставлении слов с общим корнем (обогреть-обагрить, полить – палить и т. д.);
- неумение адекватно выделять общее и различное в звучании слов с одинаковым корнем, проявляющееся в неправильном употреблении производного и производящих слов (гусь-гусеница);
- наблюдается недифференцированность в понимании аффиксов – значений элементов слова, противопоставляемых корню (глаголы «пришел», «подошел», «перешел» воспринимаются одинаково);
- несоблюдение формальностей при образовании новых слов, к примеру, его звуко-слоговой структуры, ударности и т.д. (стакан-скатаны).

Представленная закономерность ошибок словообразования показывает затруднения, проявляющиеся у детей с ОНР как на этапе восприятия речи, так и на этапах внутреннего программирования и моторной реализации речевой программы.

Т.В. Тумановой выделяются следующие ступени овладения словообразованием:

На первой ступени оречевление семантического анализа ситуации носит развернутый характер, что зачастую выражается в подробном перечислении элементов называемой ситуации и их признаков.

На второй ступени формируется начальное осознание отношений «форма - значение». Постепенно осуществляется формирование «моделей - типов»

словообразования. Наблюдается как последовательное, так и параллельное развертывание семантического синтеза.

На третьей ступени происходит освоение «формы семантики». Семантический анализ ситуации постепенно «сворачивается» и переходит во внутренний план. Однако в трудных и малознакомых речевых ситуациях ребенок снова прибегает к внешнему речевому анализу, проводя его, однако, на гораздо более высоком уровне.

На четвертой ступени степень развития словообразовательной компетенции уже настолько высока, что внешний речевой анализ ситуации уступает место внутреннему; результатом мысленного семантического анализа и синтеза являются производные слова, в большинстве случаев совпадающие с нормами «взрослого» языка.

Таким образом, дети с ОНР испытывают трудности овладения первичными операциями словообразования, что приводит к неполноценности речевой коммуникации и ограничению когнитивных возможностей ребенка.

Словообразовательный процесс у детей старшего дошкольного возраста с ОНР находится на этапе формирования, что можно увидеть по используемым неологизмам, их разнообразному характеру.

Навыки словообразования необходимо развивать у всех детей старшего дошкольного возраста, единственным отличием будет выбор способов коррекционной работы, учитывая необычность развития речи детей с ОНР первого, второго и третьего уровней.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под. ред. Г. А. Золотовой. — 4-е изд. — М.: Рус. яз., 2001. –719 с.

2. Волкова Л.С., Шаховская С. Н. Логопедия. – М.: Владос, 2003. – 678 с.

3. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб., 2001. – 255 с.

4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 2008. – 287 с.

6. Туманова Т.В. Нарушения процессов словообразования в устной и письменной речи. – М., 2005. – 144 с.

7. Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития № 6. М., 2003. – С. 21 – 74.

8. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи. – М.: Владос, 1991. – 268 с.

9. Янко-Триницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке. - М., 2001. – 126 с.

References

1. Vinogradov V.V. Russkij jazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove) (*Russian language (Grammatical teaching about the word*)) / Pod. red. G. A. Zolotovoj. — 4-e izd. — M.: Rus. jaz., 2001. –719 p.

2. Volkova L.S., Shahovskaja S. N. Logopedija (*Speech therapy*). – M.: Vlados, 2003. – 678 p.

3. Lalaeva R.I. Formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroja u doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi (*Formation of vocabulary and grammatical structure in preschoolers with general speech underdevelopment*). – SPb., 2001. – 255 p.

4. Lalaeva R.I., Serebrjakova N.V. Korrekcija obshhego nedorazvitija rechi u doshkol'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroja) (*Correction of general speech underdevelopment in preschoolers (formation of vocabulary and grammatical structure*)). – SPb.: SOJuZ, 1999. – 160 p.

5. Levina R.E. Osnovy teorii i praktiki logopedii (*Fundamentals of the theory and practice of speech therapy*). – M., 2008. – 287 p.

6. Tumanova T.V. Narushenija processov slovoobrazovanija v ustnoj i pis'mennoj rechi (*Violations of word formation processes in oral and written speech*). – M., 2005. – 144 p.

7. Tumanova T.V. Razvitie slovoobrazovanija u doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi (*The development of word formation in preschoolers and younger schoolchildren with general speech underdevelopment*) // Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija № 6. M., 2003. – P. 21 – 74.

8. Filicheva T.B., Chirkina G.V. Korrekcionnoe obuchenie i vospitanie detej s obshhim nedorazvitiem rechi (*Correctional education and upbringing of children with general speech underdevelopment*). – M.: Vlados, 1991. – 268 p.

9. Janko-Trinickaja N.A. Slovoobrazovanie v sovremennom russkom jazyke (*Word formation in modern Russian*). - M., 2001. – 126 p.

УДК 617.7

В.Р. Джаббарова

ОБУЧЕНИЕ ОРИЕНТАЦИИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ, КАК СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация: по данным Международного агентства по профилактике слепоты, примерно 284 миллиона жителей Земли имеют те или иные нарушения зрения, порядка 39 миллионов из них полностью его лишены. Заболевания глаз есть более чем у 19 миллионов детей. Увеличение количества детей с данной патологией в последнее время требует усиленного внимания специалистов и поиска новых путей их социализации и адаптации. Данная статья посвящена пространственной ориентировке детей с нарушениями зрения. В статье рассматривается коррекционная работа по овладению способами ориентировки в свободном пространстве.

Ключевые слова: Ориентация, пространство, нарушение зрения, обучение, восприятие.

V.R. Dzhabbarova

TEACHING ORIENTATION IN SPACE FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS AS MODERN PROBLEM OF CORRECTIONAL PEDAGOGY

Summary: according to the International Agency for the Prevention of Blindness, approximately 284 million people on Earth have some type of visual impairment, about 39 million of them are completely deprived of it. More than 19 million children have eye diseases. The increase in the number of children with this pathology in recent years requires increased attention of specialists and the search for new ways of their socialization and adaptation. This article is devoted to the spatial orientation of children with visual impairments. The article discusses correctional work to master the methods of orientation in free space.

Key words: orientation, space, visual impairment, education, perception.

Ориентация в пространстве - одна из самых актуальных и сложных проблем в области социальной адаптации детей с нарушением зрения. Из-за потери самостоятельности при попытках передвижения дети с нарушением зрения начинают чувствовать свой дефект. Поэтому обучение ориентировке слепых учащихся является одной из наиболее актуальных проблем их подготовки к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Эти дети нуждаются в целенаправленном обучении, которое включает в себя основательную готовность к самостоятельной ориентировочной деятельности.

В энциклопедическом словаре медицинских терминов под редакцией Б.В. Петровского ориентация человека рассматривается как психическая функция, выражающая осознание своей личности и окружающей среды [2].

В основе пространственной ориентации зрячих лежат зрительные восприятия, которые доминируют над всеми другими и подавляют их. Слепой строит пространственную ориентацию на других представлениях, которые могут предоставить ему информацию об окружающей среде. Он мобилизует все типы чувствительности, которые компенсируют отсутствие зрения. Он

использует слуховые и обонятельные ощущения, ощущения температуры и вибрации всё многообразие других, объединяемых в сложные комплексы так называемого осязательно-двигательного и суставно-мышечного чувства.

Овладение способами ориентировки в свободном пространстве лежит в основе воспитания самостоятельности слепых детей, условием реализации их потенциальных возможностей, интеграции, а, следовательно, и преодоления изоляции [4].

По уровню ориентировки учащихся с нарушением зрения условно можно разделить на четыре группы. Первая группа состоит из учеников, которые могут самостоятельно ехать из школы домой, свободно ездить по знакомым дорогам, а также могут путешествовать и ходить пешком в незнакомые районы города. Вторую группу составляют школьники, самостоятельно путешествующие только по знакомым маршрутам; третья группа - те, кто самостоятельно ориентируется только в здании. Четвертая группа - ученики, которые не могут самостоятельно передвигаться по зданию [1].

Плаксина Л.И. отмечает, что формирование представлений у слабовидящих детей происходит менее медленно и информативно, чем у детей с нормальным зрением. При зрительной ориентации во внешнем мире процессы анализа и синтеза у этих детей протекают так же, как и при нормальном зрении.

У детей с нарушением зрения целенаправленный процесс зрительного восприятия растягивается во времени, поэтому необходимы специальные корректирующие условия для создания компенсаторных приемов зрительной ориентации через словесную регуляцию, разделяя процесс восприятия на отдельные подэтапы и стадии уточнения, конкретизации, обогащению визуальной информации.

В процессе специального обучения по ориентированию в пространстве для детей с нарушением зрения используются все общедидактические приемы: наглядные, практические и словесные. Эффективность коррекционно-воспитательной деятельности зависит от комплексного использования методов. Формирование исходных знаний и умений с помощью наглядного метода, как

основного, требует использования приемов практического метода и приемов словесного. Основная задача обучения пространственной ориентации слепых детей – ознакомление детей с окружающими предметами, их пространственными характеристиками и расположением в пространстве в непосредственном практическом действии с ними [1].

Также задачами обучения ориентации детей с нарушение зрения являются:

– формирование мотивации детей к учебной деятельности путем ориентирования и постоянного интереса к занятиям;

– развитие сенсорной сферы и познавательной деятельности;

– развитие у детей волевых качеств для преодоления страха перед перемещением в пространстве;

– развитие пространственного мышления и умения запоминать маршруты;

– овладение техникой использования трости и других тифлотехнических средств ориентирования в пространстве;

– обучение слабовидящих и слепых детей приемам общения со зрячими в процессе ориентировки в пространстве [2].

Ориентационные занятия для детей с нарушениями зрения следует планировать и проводить с учетом индивидуальных особенностей, таких как психологическая готовность к самостоятельному перемещению в пространстве, положение ребенка (ученика) в семье и его социальном окружении, готовность неповрежденных анализаторов школьника к восприятию объективного мира и окружающего пространства, способности ребенка к самостоятельному перемещению в пространстве. Кроме того, занятия должны проводиться с учетом состояния слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, эмоционально-волевой сферы учащихся. Также необходимо учитывать причины нарушения зрения и прогноз [3].

Структура урока по пространственному ориентированию, может состоять из четырех частей: вводной, подготовительной, основной и заключительной.

Вводная часть включает сообщение о цели и задачах занятия, а также о психологической подготовке учащихся. В подготовительной части используются развивающие упражнения сенсорной сферы детей (тактильная, слуховая, обонятельная и зрительная). В основной части занятия изучаются и закрепляются программные темы по ориентированию. Заключительная часть подводит итоги урока, анализирует и оценивает работу ученика и предлагает домашнее задание.

В процессе обучения пространственному ориентированию используются наглядные и технические средства, среди которых большое значение имеют рельефные пособия, схемы и планы пути, макеты комнат и улиц. Также необходимо научить детей словесному описанию маршрутов перед выполнением работы, мысленно озвучивать маршрут во время его выполнения и устному отчету после его выполнения [2].

Также необходимо учитывать тот факт, что у слепого ребенка может развиться боязнь пространства, если он постоянно натыкается на углы, острые предметы, падает (особенно спиной). В этом случае нужно научить слепого ребенка пользоваться тростью во время движения, чтобы своевременно обнаруживать препятствия [1].

Для безопасного передвижения и своевременного обнаружения препятствий и на пути, дети с нарушениями зрения должны уметь использовать различные средства и приемы, которые условно можно назвать системами мобильности.

Таких систем мобильности шесть:

– движение без средств, когда ребенок проводит рукой по стене (чтобы не потерять желаемое направление движения или найти желаемую точку отсчета вдоль стены);

– движение слепого ребенка с сопровождающим - это когда ребенок держит за руку сопровождающего (зрячего);

– передвижение с использованием электронных средств. Такие средства чаще всего построены на использовании ультразвука или инфракрасного

излучения и предупреждают незрячего за 5-10 метров о приближении к препятствию или нависающей помехе на пути;

– использование различных средств оптической коррекции для ориентации в пространстве;

– передвижение с тростью. Ребенок с нарушением зрения должен уметь использовать различные приемы и методы работы с ориентирующей тростью.

Это необходимо для того, чтобы он мог вовремя распознавать препятствия, лестницы, спуски, подъемы и т.д. на своем пути. Поэтому перед тем, как приступить к занятиям по ориентированию в пространстве, необходимо провести психологическую подготовку детей, разъяснить важность пространственной ориентации в жизни слепого, ее роль в социальной реабилитации [2].

При организации занятий со слепыми учащимися желательно изучать теоретический материал в форме фронтального обучения в небольших группах (по 2 человека в каждой), а практические занятия, как правило, следует проводить индивидуально. Основная программа может быть адаптирована учителем для удовлетворения потребностей конкретного ученика или группы. Корректировка плана предполагает увеличение времени на изучение тем, по которым у конкретного учащегося есть трудности. Желательно сократить время, затрачиваемое на изучение тем, материал которых относительно легко усваивается. Более основательно (дольше) следует работать над реабилитационно значимыми темами. Например, ученик хорошо разбирается в районе школы. Однако у него нет навыков для изучения новых маршрутов, поэтому без специальной подготовки добраться до незнакомого места ему будет очень тяжело [4].

Для повышения качества обучения детей ориентированию в пространстве педагог должен продумать организацию закрепления изучаемого материала с привлечением как всех членов педагогического коллектива, так и родителей учеников. Например, попросить учителей-предметников структурировать уроки таким образом, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями

передвижения в классе выходили к столу учителя. Ежедневное передвижение по классу в конечном итоге приводит к тому, что ученик будет достаточно уверенно ориентироваться в пространстве кабинета [2].

Продолжительность и сложность педагогического руководства в пространственной ориентировке, последовательность и приемлемость заданий позволяют педагогу развивать у детей физическую активность, память, формировать и закреплять положительное движение, способствовать целеустремленности, настойчивости в достижении поставленных целей.

По окончании школы от учеников ожидается освоение различных методов ориентирования в открытом и закрытом пространстве, для самостоятельного путешествия в другие города, и населенные пункты, составления схем помещений, маршрутов, зданий, микрорайонов, населенных пунктов, изученных посредством самостоятельного обследования или на основе полученной словесной информации, и принятия предложенной помощи от окружающих людей. Все это и является целью обучения незрячих детей.

Литература

1. Абенова А.К. Развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения / А.К. Абенова, Б.Е. Тайлак. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. –№ 6 (65).

2. Денискина В.З., Венедиктова М.В. – Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III-IV вида: Методическое пособие /Под ред. В.З. Денискиной. – М., 2006.

3. Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: Учебное пособие – М.: ВОС, 1982.

4. Сверлов В.С. Пространственная ориентировка слепых. Пособие для учителей и воспитателей школ слепых – М.: Учпедгиз, 1951.

References

1. Abenova A.K. Razvitie orientirovki v prostranstve u detej s narushenijami zrenija *(Development of spatial orientation in children with visual impairments)* /

A.K. Abenova, B.E. Tajlak. — Tekst: neposredstvennyj // Molodoj uchenyj. – 2014. –№ 6 (65).

2. Deniskina V.Z., Venediktova M.V. – Obuchenie orientirovke v prostranstve uchashhihsja special'noj (korrekcionnoj) shkoly III-IV vida *(Teaching orientation in space for students of a special (correctional) school of the III-IV type)*: Metodicheskoe posobie /Pod red. V.Z. Deniskinoj. – M., 2006.

3. Naumov M.N. Obuchenie slepyh prostranstvennoj orientirovke *(Teaching the Blind Spatial Orientation)*: Uchebnoe posobie. – M.: VOS, 1982.

4. Sverlov B.C. Prostranstvennaja orientirovka slepyh. Posobie dlja uchitelej i vospitatelej shkol slepyh *(Spatial orientation of the blind. A guide for teachers and educators of schools for the blind).* – M.: Uchpedgiz, 1951.

УДК 376.4

В.Н. Джиоева

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье описаны основы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с умеренной степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной образовательной среды; автором доказана актуальность и востребованность описываемой проблемы как с позиции ее теоретического анализа, так и с позиции ее практического исследования, т.к. практика работы и организации воспитательно-образовательного процесса четко определяет необходимость эффективной организации процесса сопровождения в школе.

Ключевые слова: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, дети с умственной отсталостью, психолого-педагогическое

сопровождение, специалисты сопровождения, инклюзивная образовательная среда.

V.N. Dzhioeva

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Summary: the article describes the basics of psychological and pedagogical support of primary school children with a moderate degree of mental retardation in an inclusive educational environment; the author proves the relevance and relevance of the described problem both from the standpoint of its theoretical study and analysis, and from the standpoint of its practical research, because the practice of work and organization of the educational process clearly determines the need for effective organization of the process of support at school.

Key words: student with disabilities, children with mental retardation, psychological and pedagogical support, support specialists, inclusive educational environment.

Среди детей, требующих особого внимания при организации психолого-педагогического сопровождения особое место, занимают дети с ограниченными возможностями здоровья [7].

Дети (обучающиеся) с ограниченными возможностями – это достаточно разнообразная группа представителей разных нозологических категорий, к которым относят учащихся имеющих нарушения слуха, нарушения зрения, нарушения речи, задержку психического развития (ЗПР), нарушения опорно-двигательного аппарата, аутистические расстройства и нарушения интеллекта [1].

Процесс психолого-педагогического сопровождения учащихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью может быть изучен и организован в самых разнообразных направлениях – это и сопровождение процесса обучения и воспитания, и сопровождение семьи ребенка, и

сопровождение педагогического коллектива, но особый интерес представляет для нас изучение адаптационных возможностей детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивной образовательной среды и организация процесса психолого-педагогического сопровождения таких школьников. Поэтому, в нашем исследовании мы будем изучать особенности организации процесса психолого-педагогического сопровождения для детей с умеренной умственной отсталостью, т.к. эти дети нуждаются в постоянной помощи на всех этапах своего развития.

Возможности ребенка с умеренной степенью умственной отсталости крайне ограничены, но, тем не менее, при систематическом, целенаправленном, комплексном психолого-педагогическом сопровождении и участии в этом процессе всех специалистов - педагогов, психологов, врачей, дефектологов и родителей можно добиться положительной динамики в развитии и социализации таких детей [6].

Чтобы помощь была эффективной, важно в процессе психолого-педагогического сопровождения создать необходимые условия, среду, в которой будет осуществляться коррекционно-развивающая работа, направленная на достижение определенной адаптации детей в условиях образовательного учреждения, которое реализует инклюзивную практику особенно на этапе начала обучения в школе, адаптация членов их семьи к новой ситуации развития ребенка, адаптация детей в коллективе сверстников и в обществе [4].

Основные задачи специалистов сопровождения в условиях инклюзивной образовательной среды – это:

- психологическая адаптация и реабилитация ребенка с умственной отсталостью,

- профилактика и коррекция психологическими методами причин нарушений в обучении и воспитании,

- обеспечение полноценного формирования личности воспитанников [1].

Все специалисты сопровождения в своей работе должны руководствоваться, прежде всего, интересами школьника. Поэтому, по мнению Коноплевой А.Н. с первых шагов обучения ребенка в школе, психолог, педагог и другие специалисты должны направить свою деятельность на создание инклюзивной образовательной среды и обеспечение адекватной социальной и психологической адаптации к новой ситуации социального развития, к реабилитации, адаптации детей, компенсации и развития [8].

Иванова Н.В., Кузнецова М.С. считают, что в процессе психолого-педагогического сопровождения важно применять психотренинг, который поможет обучать школьников эффективным методам разрешения проблемных и стрессовых ситуаций; излагать им индивидуальные защитные возможности, т.е. как и каким образом, он может себя защитить [2].

Сотрудники, осуществляющие процесс психолого-педагогического сопровождения и помогающие ребенку младшего школьного возраста с умственной отсталостью адаптироваться к учебе должны уделять особое внимание обогащению и расширению чувственного опыта детей с целью развития их познавательных интересов, формирования познавательности поведения.

В условиях инклюзивной образовательной среды необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его психологических, личностных особенностей и оказывать эффективное влияние на развитие и обучение детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Для получения психологической поддержки, повышения самооценки и достижения лучших результатов в учебе необходимо специальное создание ситуаций успеха в учебной, трудовой и игровой деятельности [3].

В систему мероприятий психолого-педагогического сопровождения с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью, которые испытывают сложности в адаптации к обучению входит проведение индивидуальных бесед с детьми и их родителями об их отношении к школе,

одноклассникам, учителям, воспитателям, к окружающей обстановке. Изменение окружающей обстановки, коррекция отношений среды и ребенка во многом могут смягчить проблемы, с которыми сталкивается школьник при новом возрастном этапе, новой социальной роли, смене едущего вида деятельности, и создадут необходимые условия для успешного процесса адаптации, более успешного развития его личности. Но для коррекции ситуации необходимо и активное участие самого школьника, тогда текущие, актуальные трудности будут преодолены быстрее и легче. Кроме того, работа самого ребенка над собой дает ему собственный опыт преодоления адаптационных трудностей, трудностей в учебе, общении, а через обогащение таким опытом идет развитие [8].

Коррекция окружающей обстановки в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка младшего школьного возраста с умеренной степенью умственной отсталости, работа с внешними причинами сложностей в адаптации не всегда дают изменения личностной структуры ребенка и структуры его отношений. Последствия проживания неблагоприятной для ребенка ситуации сложной адаптации к учебе, которая травмирует его, наработанные в такой ситуации навыки выхода из сложных моментов для ученика, могут оставаться в структуре личности ребенка, в структуре его самооценки, отношений с окружающими и после завершения этой ситуации. Это объясняется тем, что ребенок младшего школьного возраста с умеренной степенью умственной отсталости адаптируется в ситуации дезадаптации. Если он находился в ней достаточно длительное время, то этот способ становится привычным способом его жизни и взаимодействия с окружением, ситуацией [2].

Поэтому задачей специалистов образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику при организации процесса психолого-педагогического сопровождения в таком случае является работа с целью изменения личности ребенка, изменения отношения к себе и наработка новых, эффективных способов поведения, взаимодействия с миром и собой.

В условиях инклюзивной образовательной среды и в ходе процесса психолого-педагогического сопровождения могут анализироваться и проживаться реальные актуальные ситуации отношений с родителями, учителями, воспитателями, сверстниками. Часто ребенок не может посмотреть на ситуацию глазами другого. Тогда можно построить ситуацию его взаимодействия с этим другим в присутствии психолога или социального педагога [7].

Главное в процессе психолого-педагогического сопровождения – не техника и упражнения, а развитие опыта взаимодействия с другим человеком и обогащение этого опыта в условиях инклюзивной образовательной среды. Именно через взаимодействие с другим человеком идет развитие способности преодолевать жизненные трудности и адаптироваться к новой школьной жизни [5].

Адаптация в условиях инклюзивной образовательной среды часто оказывается весьма болезненной для ребенка с умственной отсталостью и, чтобы приспособление ребенка к новым условиям жизни в школе прошло менее болезненно, и, чтобы повысить уровень адаптированности детей к новым социальным условиям важно этому процессу в организации психолого-педагогического сопровождения уделить особое внимание.

Можно сделать вывод о том, что в условиях инклюзивной образовательной среды психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации к обучению и самого процесса обучения детей с нарушениями интеллекта включает: диагностику уровня развития детей; индивидуальные и групповые занятия психолога с детьми; просветительскую, консультативную помощь педагогам; консультативную помощь родителям.

Важным элементом психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых детей является диагностика уровня их развития. Выявив уровень сформированности и доступности тех или иных видов деятельности, специалисты сопровождения могут судить об уровне развития психических процессов, их обеспечивающих, т.е. получает критерии доступности и

сформированности тех или иных видов деятельности, что позволяет оценить зону актуального развития ребенка и является основанием для выбора содержания перспективных индивидуальных программ [6].

Таким образом, в условиях инклюзивной образовательной среды психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса поднимает его на более высокий уровень и способствует адаптации детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью к школе.

Для того, чтобы школьники легче приспособились к новым отношениям, требованиям, видам деятельности, успешно преодолели те или иные трудности и неудачи ведется совместная работа учителя, всех специалистов, родителей или лиц, их заменяющих на этапе организации и проведения адаптационного периода в школе.

Литература

1. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования // Инклюзивное образование. / Отв. ред. Т.Н. Гусева. - М., 2010. - Вып. 1.

2. Антипова И.Г. Психология обучения детей с умственной отсталостью: методологические проблемы // Психология обучения. - 2012. - № 9. - С. 12-24.

3. Артеменко О.Н. Взаимообусловленность и взаимовлияние в развитии психических процессов и познавательной активности младших школьников // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 6. С. 3-5.

4. Артеменко О.Н. Дидактические условия эффективной реализации закономерностей обучения в условиях современного педагогического процесса // Образование. Наука. Научные кадры. 2012. № 8. С. 107-109.

5. Артеменко О.Н. Личностно-ориентированные образовательные технологии структурно-содержательный анализ // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 9. С. 152.

6. Бальян А.С. Коррекционная работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. – Минск, 2009.

7. Петровская О.А., Артеменко О.Н. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Сборник материалов I Международного Интернет-симпозиума. Под редакцией Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. 2015. С. 212-214.

8. Сальникова Е.В., Артеменко О.Н. Образовательный маршрут и психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в инклюзивной практике. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Сборник материалов I Международного Интернет-симпозиума. Под редакцией Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. 2015. С. 217-219.

References

1. Alehina S.V. Sovremennyj jetap razvitija inkljuzivnogo obrazovanija *(The current stage of development of inclusive education)* // Inkljuzivnoe obrazovanie. / Otv. red. T.N. Guseva. - M., 2010. - Vyp. 1.

2. Antipova I.G. Psihologija obuchenija detej s umstvennoj otstalost'ju: metodologicheskie problem *(Psychology of teaching children with mental retardation: methodological problems)* // Psihologija obuchenija. - 2012. - № 9. - P. 12-24.

3. Artemenko O.N. Vzaimoobuslovlennost' i vzaimovlijanie v razvitii psihicheskih processov i poznavatel'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov *(Interdependence and mutual influence in the development of mental processes and cognitive activity of younger schoolchildren)* // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2009. № 6. P. 3-5.

4. Artemenko O.N. Didakticheskie uslovija jeffektivnoj realizacii zakrnomernostej obuchenija v uslovijah sovremennogo pedagogicheskogo processa *(Didactic conditions for the effective implementation of learning patterns in the conditions of the modern pedagogical process)* // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. 2012. № 8. P. 107-109.

5. Artemenko O.N. Lichnostno-orientirovannye obrazovatel'nye tehnologii strukturno-soderzhatel'nyj analiz *(Personality-oriented educational technologies structural and content analysis)* // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. 2010. № 9. P. 152.

6. Bal'jan A.S. Korrekcionnaja rabota s det'mi s intellektual'noj nedostatochnost'ju *(Correctional work with children with intellectual disabilities)*. – Minsk, 2009.

7. Petrovskaya O.A., Artemenko O.N. Problemy i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii. V sbornike: Inklyuzivnye protsessy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve *(Problems and prospects of inclusive education development in Russia. In the collection: Inclusive processes in the international educational space)*. Sbornik materialov I Mezhdunarodnogo Internet-simpoziuma. Pod redaktsiei N.M. Borozinets, Yu.V. Prilepko. 2015. P. 212-214.

8. Sal'nikova E.V., Artemenko O.N. Obrazovatel'nyj marshrut i psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdene rebenka s OVZ v inkljuzivnoj praktike. V sbornike: Inkljuzivnye processy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve *(Educational route and psychological and pedagogical support of a child with disabilities in inclusive practice. In the collection: Inclusive processes in the international educational space)*. Sbornik materialov I Mezhdunarodnogo Internet-simpoziuma. Pod redakciej N.M. Borozinec, Ju.V. Prilepko. 2015. P. 217-219.

УДК 376.4

Е.В. Диденко

ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в представленной статье поднимается актуальная на сегодняшний день тема задержки психического развития у детей дошкольного возраста, а также преодоление у таких детей нарушений связной речи в

условиях инклюзивного образования: приведена классификация ЗПР, описаны трудности при овладении связной речью детьми, и описаны некоторые приемы работы по преодолению нарушений связной речи.

Ключевые слова: задержка психического развития, развитие связной речи, классификации задержки психического развития, дефектология, логопедия, речь, мышление, речевое развитие.

E.V. Didenko

OVERCOMING CONNECTED SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Summary: the presented article raises the current topic of mental retardation in preschool children, as well as overcoming impairments of coherent speech in such children. The article describes the difficulties that children with mental retardation have to face on the way of mastering coherent speech, and also provides a classification of CR and some methods of work to overcome impairments of coherent speech in preschoolers with CR.

Key words: mental retardation, mental retardation, development of coherent speech, classification of mental retardation, defectology, speech therapy, speech and thinking, speech development.

Проблема задержки психического развития – одна из самых актуальных не только в дефектологии, но и в общей педагогике, так как она тесно связана с проблемой школьной неуспеваемости. Количество учеников начальных классов со стойкими трудностями в обучении колеблется от 5 до 50% (М.С. Певзнер, В.И. Любовский) [4].

К. Лебединская, А. Власова, Г. Сухарева, М. Певзнер, Ю. Демьянов, В. Ковалев разработали классификацию детей с ЗПР, исходя из этиологического принципа. К.С. Лебединская впервые выделила четыре основных варианта задержки психического развития у детей дошкольного возраста, среди которых в одних случаях на первый план выходит задержка эмоциональной сферы

(разные виды инфантилизма), а в других – преобладает задержка развития интеллектуальной сферы:

1. ЗПР соматогенного происхождения;

2. ЗПР психогенного происхождения;

3. ЗПР конституционного происхождения;

4. ЗПР церебрально-органического образования [3].

Среди всех эта классификация считается самой разработанной.

По словам И.Ф. Марковской, речь детей с задержкой психического развития характеризуется недостаточной дифференциацией речевого и слухового восприятия, недифференциацией значения каждого слова, тонкими нюансами речи [4, С. 122].

Для экспрессивной речи этих детей характерны:

– нарушение произношения;

– отсутствие слов;

– недостаточная развитость грамматического строя речи;

– наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов;

– речевая неподвижность.

Речь детей с задержкой психического развития в целом развивается ниже возрастной нормы и имеет ряд особенностей, в том числе:

– низкий уровень ориентации в звуковой действительности речи;

– неправильное произношение свистящих, шипящих звуков и звука «р» из-за застоя артикуляции, что приводит к их нечеткому звучанию, искажению (плохой осведомленности о звуковой структуре слова);

– фонематический слух и фонематическое восприятие недостаточно сформированы – мысленное действие по определению количества, последовательности, расположения звуков [2].

Во многих случаях картина речевых нарушений указывает на общее недоразвитие речи и общую задержку процесса речевого развития.

Дети с задержкой психического развития характеризуются отсутствием межаналитического взаимодействия, например, они почти не образуют

слухомоторные, зрительно-моторные и слухово-зрительные отношения. Именно поэтому им трудно установить соответствие между фонемой и графемой: сложно установить связь между звуком и буквой, что очень затрудняет процесс чтения и письма. Для них характерны бедность, неточность и недифференцированность словарного запаса, который представлен в основном повседневной лексикой [7].

Медленное расширение словарного запаса детей с задержкой психического развития связано с тем, что они не замечают незнакомых им слов, когда воспринимают речь. Новое слово часто сравнивают со значением другого знакомого, близкого по звучанию слова. Если дети с нормальным психофизическим развитием понимают содержание нового слова из контекста или спрашивают его значение у взрослых, появление неизвестного слова у детей с задержкой психического развития может испортить понимание всего сообщения.

Словарь детей с задержкой психического развития пополняется очень медленно. В конце концов, выучить новое слово означает не только помнить его звучание, но и понимать его содержание, изучать его как концепцию. Каждое слово, даже название предмета, несет в себе какое-то обобщение. Описанное психическое функционирование очень сложно для детей с задержкой психического развития. Из-за этого их активный и пассивный словарный запас в несколько раз меньше, чем у их сверстников [2].

Как отмечает Г.В. Кузнецова, средний словарный запас детей с задержкой психического развития в 5-6 лет составляет 70 слов: из них – примерно 55 существительных, 10 глаголов, 1-2 прилагательных [8, С. 41].

Дети этой категории не могут самостоятельно рассказать прослушанную историю по определенной теме, сочинить сказку на основе сюжетного изображения и описать предмет. Дети с задержкой психического развития допускают ошибки в передаче логического порядка событий при пересказе текстов, пропускают отдельные слова, «теряют» смысл. Высказывания детей с задержкой психического развития не являются целенаправленными, они

обычно используют примитивные грамматические конструкции, и связно выразить свои мысли им достаточно сложно.

Дети делают много ошибок в построении предложений при выражении своих мыслей, особенно сложных. При составлении предложений, по ключевым словам, у некоторых детей возникают ошибки в грамматическом оформлении речи. Они легко переходят от одной темы к другой, более знакомой. При повествовании дети часто повторяют одни и те же термины, указывая на отсутствие внутреннего речевого программирования (плана адресации) и грамматического планирования речи. Сложные предложения, которые составляют дети с задержкой психического развития, очень длинные, иногда до двадцати слов. У человека создается впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Анализ высказываний детей с точки зрения словарного запаса показал, что в рассказах детей с задержкой психического развития увеличивается доля существительных, местоимений, прилагательных и служебных слов [5, С. 25].

Таким образом, развитие связной речи у детей с задержкой психического развития приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционно-логопедической работы. Организация обучения детей с ЗПР предполагает развитие навыков планирования собственной речи, самостоятельной ориентации в условиях речевой ситуации, самостоятельного определения содержания высказывания [6].

В коррекционно-логопедической работе в детском саду для детей с задержкой психического развития основное внимание уделяется развитию монологической речи, обучению детей формированию предложений (на основе действий, ключевых слов, представленных шаблонов) и обучению различным типам повествования.

В логопедической работе с детьми с ЗПР доказали свою эффективность определенные приемы, применяемые с целью развития связной речи у детей:

1. Рассказ по демонстрируемым действиям – эта методика учит ребенка внимательно наблюдать, запоминать последовательность увиденных действий, подбирать для них точные грамматические категории;

2. Пересказ рассказа с помощью фланелографа. В этом типе пересказа прямые действия с предметами заменяются действиями на фланелевой таблице с изображениями предметов (игрушек);

3. Пересказ рассказа на основе серии сюжетных картинок - этот навык строится на основе вышеизложенного. При использовании этого метода работы педагог должен учитывать возможности образной памяти детей, умение выстраивать логические связи и отношения;

4. Создание рассказа по сюжетной картине [8, С. 166].

При планировании и реализации логопедической работы самым важным моментом можно считать конкретизацию цели, потому что именно от цели зависит структура занятия. Выделяются следующие типы занятий: вводные, комбинированные, изучение нового, обобщающие, каждое из которых имеет свою дидактическую цель [3, С. 55].

Желательно проводить занятия в подгруппе из 5-6 детей, используя раздаточные материалы разной сложности, позволяющие педагогу дозировать нагрузку и отслеживать трудности детей во время занятия. Необходимую помощь следует оказывать, своевременно избирая меру помощи для каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности характера, внимания (повышенная отвлекаемость, недостаточная переключаемость), скорость усвоения нового материала и т.д.

Исходя из перечисленных выше характеристик связной речи детей с задержкой психического развития и основных характеристик организации логопедической работы с ними, становятся понятны и основные направления коррекционно-педагогического воздействия, направленного на развитие связной речи у дошкольников:

1. Формирование умений устанавливать смысловые связи, внутри концептуальные отношения в речевом выражении (предложении и тексте);

2. Формирование умений вычленять из речевого потока его элементы - законченные мысли и речевые действия (вопросы и мотивы);

3. Формирование умения выражать смысловые связи через определенное расположение основных смысловых связей;

4. Формирование умения планировать содержание высказывания: осознавать его предмет и основную идею, процесс развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, содержание каждой части текста;

5. Формирование умения передавать последовательность событий по временному плану высказывания, соблюдая единство временных форм глаголов;

6. Обучение использования в речи синтаксических структур разной сложности путем включения различных грамматических категорий (существительные, глаголы, прилагательные);

7. Обучение использованию различных средств межжанрового общения для обеспечения согласованности текста;

8. Формирование умения распознавать и исправлять семантически правильные и неправильные предложения;

9. Формирование умения строить предложения в соответствии с существующими в языке лексико-семантическими нормами;

10. Формирование основного и второстепенного ударения в предложении, умение расставлять слова в соответствии с коммуникативной задачей [1].

Однако содержание каждого направления / раздела индивидуально. При выборе содержания обучения учитываются недостаточное развитие познавательной деятельности и особенности психофизического развития детей с задержкой психического развития.

Таким образом, успешность обучения, полнота познания окружающего мира, развитие личности в целом - все это и многое другое зависит от соответствующего уровня развития связной речи. При преодолении нарушений связной речи детям с задержкой психического развития требуется постоянное

стимулирование взрослых, систематическая помощь в виде вопросов или рекомендаций.

Литература

1. Артеменко О.Н., Звездина Н.А. Психолого-педагогические основы индивидуальной помощи детям. Учебное пособие (курс лекций) / Ставрополь, 2016.

2. Артеменко О.Н., Коротенко Н.Н. Особенности развития словарного состава языка у детей дошкольного возраста, развивающихся в норме и у детей, имеющих задержку психического развития. В сборнике: Студенческий научный форум – 2015. VII Международная студенческая электронная научная конференция, электронное издание. 2015. С. 13457.

3. Артеменко О.Н., Макадей Л.И. Психология развития. Учебное пособие. Курс лекций / Ставрополь, 2014.

4. Борякова Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2004. – № 1. – с. 10.

5. Елкина Н.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004.

6. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР. – М.: Гном и Д., 2003.

7. Романовская Т.Ф., Артеменко О.Н. Особенности оптической дисграфии у детей с задержкой психического развития. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы II Международного интернет-симпозиума. 2016. С. 280-282.

8. Шашкина Г.Р., Л.П. Зернова, И.А. Зимина Логопедическая работа с дошкольниками. – М.: Академия, 2003.

References

1. Artemenko O.N., Zvezdina N.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy individual'noj pomoshhi detjam *(Psychological and pedagogical foundations of individual assistance to children)*. Uchebnoe posobie (kurs lekcij) / Stavropol', 2016.

2. Artemenko O.N., Korotenko N.N. Osobennosti razvitija slovarnogo sostava jazyka u detej doshkol'nogo vozrasta, razvivajushhihsja v norme i u detej, imejushhih zaderzhku psihicheskogo razvitija *(Features of the development of the vocabulary of the language in preschool children developing normally and in children with mental retardation)*. V sbornike: Studencheskij nauchnyj forum – 2015. VII Mezhdunarodnaja studencheskaja jelektronnaja nauchnaja konferencija, jelektronnoe izdanie. 2015. P. 13457.

3. Artemenko O.N., Makadej L.I. Psihologija razvitija *(Developmental psychology)*. Uchebnoe posobie. Kurs lekcij / Stavropol', 2014.

4. Borjakova N.Ju. Psihologicheskie osobennosti doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija *(Psychological features of preschoolers with mental retardation)* // Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami v razvitii. – 2004. – № 1. – p. 10.

5. Elkina N.V. Formirovanie svjaznoj rechi u detej doshkol'nogo vozrasta *(Formation of coherent speech in preschool children)*: uchebnoe posobie. Jaroslavl': Izd-vo JaGPU, 2004.

6. Konenkova I.D. Obsledovanie rechi doshkol'nikov s ZPR *(Examination of the speech of preschoolers with ZPR)*. – M.: Gnom i D., 2003.

7. Romanovskaja T.F., Artemenko O.N. Osobennosti opticheskoj disgrafii u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. V sbornike: Inkljuzivnye processy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve *(Features of optical dysgraphy in children with mental retardation. In the collection: Inclusive processes in the international educational space)*. Materialy II Mezhdunarodnogo internet-simpoziuma. 2016. P. 280-282.

8. Shashkina G.R., L.P. Zernova, I.A. Zimina Logopedicheskaja rabota s doshkol'nikami *(Speech therapy work with preschoolers)*. – M.: Akademija, 2003.

УДК 376.4

О.В. Желябина

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация: в статье перечислены и содержательно охарактеризованы основные условия, организационной и педагогической направленности, направленные на формирование лексико-семантической стороны речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: ребенок с интеллектуальной недостаточностью, лексико-семантическая сторона речи, условия развития речи, диагностика, обучение, коррекция, комплексное воздействие.

O.V. Zhelyabina

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE LEXICAL AND SEMANTIC SIDE OF SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Summary: the article lists and describes the main conditions of organizational and pedagogical orientation aimed at the formation of the lexical and semantic side of speech in primary school children with intellectual disability.

Key words: a child with intellectual disability, lexico-semantic side of speech, conditions of speech development, diagnosis, training, correction, complex impact.

Выявление уровня развития лексико-семантической стороны речи, то есть изучение уровня понимания и правильного употребления детьми слов, необходимо для научно обоснованного отбора содержания словарной работы и определения ведущих методов и приемов развития лексико-семантической стороны речи учащихся [9].

Для того чтобы сформировать лексико-семантическую сторону речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью

необходимо создание ряда условий, которые носят как педагогический, так и организационный характер и среди них:

- организация грамотной педагогической диагностики уровня развития лексико-семантической стороны речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта;

- разработка и реализация комплекса специальных заданий и упражнений, направленных на развитие лексико-семантической стороны речи адаптивных возрасту и особенностям детей;

- комплексное воздействие не только на речевое развитие, но и на всю познавательную сферу ребенка и т.д. [8].

Рассмотрим каждое условие:

1) Организация грамотной педагогической диагностики уровня развития лексико-семантической стороны речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта:

- В работе с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью диагностическая работа осуществляется по следующим направлениям: изучение общей мотивации ребенка к речевому развитию, обследование речевой среды, в которой находится ребенок (наличие биллингвизма в семье), особенности общения родителей с ребенком [1];

- Важно исследовать объем словаря учащихся, особенности сформированности лексической системности и семантических полей, уровень словообразования, уточнение грамматического значения слова. Существует множество современных методик, позволяющих оценить особенности использования ребенком синонимов, омонимов, антонимов; важно оценить навыки использования таких слов в активной речи, в общении со сверстниками или на уроках в школе. Для диагностики понимания и грамотного использования различных слов в речи, важно наблюдать за беседой ребенка, как с одноклассниками, так и со знакомыми взрослыми: педагогами и родителями;

- Проверяется способность ребенка обозначить объект восприятия соответствующей грамматической категорией по аналогии с предлагаемым образцом взрослого, способность уловить языковую установку говорящего, восприимчивость к обучающей помощи взрослого [6].

Таким образом, главной целью диагностики является изучение уровня освоения детьми значений слов и овладение навыками их уместного употребления в практике речевого общения. Выявление лексического запаса ребенка, изучение уровня понимания и правильного употребления им слов необходимо для научно обоснованного отбора содержания словарной работы и определения ведущих методов и приемов развития лексико-семантической стороны речи детей каждой возрастной группы.

2) Разработка и реализация комплекса специальных заданий и упражнений, направленных на развитие лексико-семантической стороны речи адаптивных возрасту и особенностям детей:

- Использование игр и средств наглядности в коррекционно-логопедической работе позволяет в определенной степени развивать у учащихся более высокую работоспособность, повышенный интерес к занятиям и обучению и за более короткое время достичь устойчивых положительных результатов в лексическом развитии [2];

- При проведении логопедической работы следует учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики и онтогенезе, особенностях нарушений лексики у учащихся с нарушениями интеллектуальной недостаточностью. С учетом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям:

а) расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);

б) уточнение значений слов;

в) формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);

г) организация семантических полей, лексической системы;

д) активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [7].

На первом этапе организация логопедической работы начинается с расширение словаря за счет наиболее употребительных глаголов с использованием заданий или игр, следующим этапом идет работа по овладению прилагательными. На третьем этапе ведется работа по обогащению и уточнению номинативного словаря. Обогащение словаря осуществляется и за счет местоимений, числительных, наречий и других частей речи [6].

Работа по обогащению словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью предполагает и уточнение слов-синонимов. Важное место отводится этапу работы над значением слова с постепенным переходом от конкретного значения слова к усвоению его грамматического значения в словосочетании, предложении.

При формировании структуры предложения особое внимание уделяется усвоению глубинно-семантических (предикативных) отношений внутри речевого высказывания [5].

Формирование синтагматических связей слова предполагает точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях и в предложениях. В процессе формирования словообразования основное внимание необходимо уделять организации системы продуктивных словообразовательных моделей.

Основной вопрос коррекционной работы по развитию лексико-семантической стороны речи состоит также в выделении субстрата развития лексико-семантической организации высказывания.

Практика логопедической работы показывает, что в качестве эффективного средства формирования лексической стороны речи можно использовать метод моделирования. Он позволяет ребенку зрительно

представить абстрактные понятия (звук, слово, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для учащихся начальной школы, особенно первоклассников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального [4].

В работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Это происходит в том случае, если оно закреплено и используется им в общении. Ребёнку необходимо не только слышать речь окружающих его людей, но и воспроизводить её.

Лексическая компетенция предполагает наличие словарного запаса, основанного на знаниях детей о предметах и явлениях окружающего мира, способах действия с ними, формировании и дифференциации понятий. В её рамках дети обогащают и практически осваивают словарь, в том числе антонимов, синонимов, многозначных слов, а также употребляют слова в соответствии с их значением в определённых ситуациях [7].

Основное внимание в системе коррекционной работы следует сконцентрировать на совершенствовании словообразовательных, процессов. Рекомендуемые задания направлены на развитие активной познавательной деятельности в сфере языка. Они способствуют формированию обобщенных словесных классов и их дифференциации [3].

Несомненно, важную роль в системе коррекции лексико-семантической стороны речи играет взаимодействие взрослого с ребенком в процессе игры. Одним из главнейших условий эффективности коррекционно-образовательного процесса является характер взаимодействия взрослого с ребенком в соответствии с ведущими мотивами и потребностями возраста.

Одним из методов активного развития лексико-семантической стороны речи является также беседа с учащимися. Вопросно-ответный характер общения побуждает ребенка воспроизводить не случайные, а наиболее существенные факты, учит сравнивать, рассуждать, обобщать. В беседе формируется речь: связные логические высказывания, оценочные суждения,

образные выражения. Закрепляется умение отвечать кратко и распространенно, внимательно слушать других, дополнять, самому задавать вопросы.

В работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью важно соблюдать режим учебы и отдыха, а также учитывать психофизическое состояние детей. Желательно использовать краткие и точные речевые инструкции (при необходимости ориентировки на уровне текста он предъявляется целостными смысловыми блоками, по одному предложению).

3) Комплексное воздействие не только на речевое развитие, но и на всю познавательную сферу ребенка и т.д.

Коррекция лексико-семантической стороны речи должна совершаться в теснейшей связи с коррекцией познавательной деятельности. В процессе игровой деятельности важно использовать различные описания предметов, их изображений, описания по памяти, рассказы по представлению и др. [4].

В целях стимулирования познавательной активности можно выделить следующие педагогические условия:

– обеспечение внутреннего принятия детьми цели предстоящей работы, обеспечение понимания того, на какой предполагаемый результат ориентироваться;

– исключение поверхностного оценивания итогов предыдущей работы и в момент актуализации знаний;

– комбинирование различных форм организации учебной работы, определение их места на каждом этапе занятия;

– обсуждение результатов деятельности и применение придуманных самими детьми упражнений и заданий;

– обучение детей рациональным способам умственной работы;

– эмоциональная насыщенность занятия, «взволнованность» самого педагога. Создание доброжелательного эмоционального фона в работе педагога и учеников.

Огромное значение имеют педагогические условия, связанные с познавательным поиском, решением интеллектуальных задач, переживанием

собственных возросших возможностей и преодолением своего неумения, незнания, а также с овладением и выработкой способов интеллектуальной деятельности, в итоге – своей самостоятельности и компетентности в познавательной деятельности. Для этого педагог задает вопросы, мотивируя школьников думать, размышлять, разгадывать загадки, решать ребусы [2].

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью очень важно обеспечение позитивной эмоционально-оценочной среды (самооценка в условиях доброжелательства, заинтересованности, соучастия со стороны слушателей) [8].

Стоит отметить, что интеграция знаний педагогики, логопедии и психолингвистики привела к созданию ряда диагностических и игровых методик по развитию лексико-семантической стороны речи. Так, при диагностике часто используется ассоциативный эксперимент, в игровой деятельности применяются ассоциативные цепочки по аналогии с телевизионной игрой «Пойми меня» [2].

Таким образом, сегодня в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью, для систематизации всей их речи необходимы различные условия и технологии развития речи. В их основе лежит умение создавать с помощью ассоциаций семантическое поле познаваемого объекта, обозначенного словом.

Литература

1. Артеменко О.Н., Звездина Н.А. Психолого-педагогические основы индивидуальной помощи детям. Учебное пособие (курс лекций) / Ставрополь, 2016.

2. Артеменко О.Н., Ложечкина А.Д. Педагогика и психология. Учебное пособие (практикум) / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский университет». Ставрополь, 2019.

3. Артеменко О.Н., Макадей Л.И. Психология развития. Учебное пособие. Курс лекций / Ставрополь, 2014.

4. Ванскова Е.Л., Артеменко О.Н. Развитие познавательной активности у детей с умственными отклонениями. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы II Международного интернет-симпозиума. 2016. С. 239-241.

5. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2011.

6. Калашникова В.А., Артеменко О.Н. Педагогические системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья // Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) «Дошкольная дефектология». Квалификация выпускника – бакалавр / ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». - Ставрополь, 2019.

7. *Комарова С.В.* Развитие речи как средства общения младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Логопед – 2004. – № 6. – С. 25-28.

8. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / Под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007.

9. Шичанина О.В. Формирование лексико-семантической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития на этапе подготовки к школе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01, 13.00.03 / О.В. Шичанина. – М, 2008.

References

1. Artemenko O.N., Zvezdina N.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy individual'noj pomoshhi detjam *(Psychological and pedagogical foundations of individual assistance to children)*. Uchebnoe posobie (kurs lekcij) / Stavropol', 2016.

2. Artemenko O.N., Lozhechkina A.D. Pedagogika i psihologija *(Pedagogy and psychology)*. Uchebnoe posobie (praktikum) / Ministerstvo nauki i vysshego

obrazovanija Rossijskoj Federacii Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovanija «Severo-Kavkazskij universitet». Stavropol', 2019.

3. Artemenko O.N., Makadej L.I. Psihologija razvitija *(Developmental psychology)*. Uchebnoe posobie. Kurs lekcij / Stavropol', 2014.

4. Vanskova E.L., Artemenko O.N. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti u detej s umstvennymi otklonenijami. V sbornike: Inkljuzivnye processy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve *(Development of cognitive activity in children with mental disabilities. In the collection: Inclusive processes in the international educational space).* Materialy II Mezhdunarodnogo internet-simpoziuma. 2016. P. 239-241.

5. Dubrovina I.V. Psihokorrekcionnaja i razvivajushhaja rabota s det'mi: ucheb. posobie dlja studentov sred. ped. ucheb. Zavedenij *(Psychocorrective and developmental work with children)*. – M.: Akademija, 2011.

6. Kalashnikova V.A., Artemenko O.N. Pedagogicheskie sistemy obuchenija i vospitanija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja *(Pedagogical systems of education and upbringing of children with disabilities)* // Napravlenie podgotovki 44.03.03 Special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie. Napravlennost' (profil') «Doshkol'naja defektologija». Kvalifikacija vypusknika – bakalavr / FGAOU VO «Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet». - Stavropol', 2019.

7. Komarova S.V. Razvitie rechi kak sredstva obshhenija mladshih shkol'nikov s intellektual'nymi narushenijami *(Speech development as a means of communication for younger schoolchildren with intellectual disabilities)* // Logoped – 2004. – № 6. – P. 25-28.

8. Obuchenie detej s vyrazhennym nedorazvitiem intellekta: programmno-metodicheskie materialy *(Teaching children with severe intellectual underdevelopment: software and methodological materials)* / Pod red. I.M. Bgazhnokovoj. – M.: VLADOS, 2007.

9. Shichanina O.V. Formirovanie leksiko-semanticheskoj storony rechi u doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija na jetape podgotovki k shkole

(Formation of the lexical and semantic side of speech in preschoolers with mental retardation at the stage of preparation for school): dissertacija ... kandidata pedagogicheskih nauk: 13.00.01, 13.00.03 / O.V. Shichanina. – M, 2008.

УДК 377.5 (376.1)

З.М. Заракаева

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ проблемы подготовки педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, выделены основные подходы к подготовке педагогов: компетентностный и синергетический.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, подготовка педагогов.

Z.M. Zarakayeva

THE PROBLEM OF TRAINING TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Summary: The article presents a theoretical analysis of the problem of teacher training for the implementation of inclusive educational practice, highlights the main approaches to teacher training: competence-based and synergetic.

Key words: inclusion, inclusive education, teacher training.

Основным и важным условием развития и формирования инклюзивной практики, с точки зрения, как отечественных, так и зарубежных исследователей, является подготовка компетентных педагогов (учителей), способных и готовых эффективно работать с детьми с особыми образовательными потребностями, а также с их родителями.

Анализируя накопленный за годы опыт, мы видим, что при организации инклюзивного образования повышаются требования к деятельности учителей, расширяются их функциональные обязанности, меняются значимые профессиональные и личностные характеристики. В условиях, которые диктует наше время, учитель не может ограничиться знанием специфики общеобразовательных стандартов, программ и традиционных методов обучения. Кроме того, недостаточно сосредоточиться только на существующих педагогических навыках и способностях в инклюзивной практике. Развитие инклюзивного образования требует создания новых дидактических моделей, а также совершенно иной организации подготовки учителей [1].

Проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики является достаточно представленной в психолого-педагогических исследованиях (Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Е.С. Слюсарева, Ж.Н. Черенкова, В.В. Хитрюк и др.) [1, 2, 3].

Обобщая исследования, можно подчеркнуть, что проблема готовности учителей к инклюзивному образованию рассматривается через оценку двух блоков: профессиональной готовности и психологической готовности.

В структуре первого блока авторы выделяют следующие компоненты:

- знание педагогических технологий, коррекционной педагогики, специальной психологии;

- информационная готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления;

- отражение профессионального опыта.

Второй блок, в свою очередь, включает:

- мотивационную готовность, состоящая из личных установок (моральные принципы учителя и сомнения по поводу инклюзии);

- эмоциональное принятие детей с различными отклонениями в развитии (принятие-неприятие);

- готовность включать таких детей в образовательную деятельность (инклюзия-изоляция).

Одним из основных требований к деятельности и личности учителя является необходимость постоянного совершенствования личностных характеристик, увеличения имеющихся и приобретения новых знаний.

Исследования О.С. Кузьминой, Е.С. Слюсаревой, В.В. Хитрюк показывают, что психологическая готовность учителей рассматривается как автономная готовность учителя к реализации инклюзивной образовательной практики, в связи с чем ученые отмечают, что было бы целесообразнее рассматривать психологическую готовность педагогов как компонент профессиональной готовности человека. Профессиональная готовность уже предполагает наличие психологической составляющей, что убедительно доказано представителями компетентностного подхода [1, 2, 3].

Следующая группа исследователей (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и М.Л. Семенович) отмечают, что подготовка специалистов для инклюзивной практики будет эффективной, если сосредоточить внимание на философии инклюзивного образования [1].

Авторы, являясь сторонниками синергетического подхода, предлагают комплексно структурировать подготовку специалистов для реализации инклюзивной практики. При этом ученые выделяют три аспекта подготовки учителей: ценностный, организационный, содержательный. Ценностный аспект предполагает формирование ценности личности каждого субъекта инклюзивного образовательного процесса, приоритет жизненных компетенций в развитии ребенка с особыми образовательными потребностями и т.д. Организационный и содержательный направлены на реализацию программы обучения, которая строится по модульному принципу. Модульная программа обучения ориентирована на различные группы специалистов (преподаватели инклюзивных учебных заведений, администраторы, специалисты по поддержке включения в учреждение, в том числе координаторы). Весь курс состоит из общих и специализированных модулей. Данные подходы в подготовке учителей к инклюзивной образовательной практике обеспечивают индивидуализацию и субъективацию этого процесса. Последний, служит

основой самореализации учителей и является показателем их личностного и профессионального развития.

Литература

1. Кузьмина О.С. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. – Омск: Педагогические науки, 2016.

2. Слюсарева Е.С. Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики // (267) (267) Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – № 1. – 2020. – С.104-111.

3. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

References

1. Kuz'mina O.S. Problemy podgotovki pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija *(Problems of teachers' preparation for work in inclusive education).* – Omsk: Pedagogicheskie nauki, 2016.

2. Sljusareva E.S. Metodika psihologicheskoj diagnostiki gotovnosti pedagogov k realizacii inkljuzivnoj obrazovatel'noj praktiki (*Methodology of psychological diagnostics of teachers' readiness to implement inclusive educational practice)* // (267) (267) Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. Serija Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika. – № 1. – 2020. – S.104-111.

3. Hitrjuk V.V. Inkljuzivnaja gotovnost' pedagogov: genezis, fenomenologija, koncepcija formirovanija *(Inclusive readiness of teachers: genesis, phenomenology, concept of formation)*: monografija. – Baranovichi: BarGU, 2015. – 276 s.

УДК 376.3

М.И. Звонарева

ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ДЦП

Аннотация: в статье рассмотрена роль семьи в воспитании детей с детским церебральным параличом. Рассмотрев особенности взаимодействия между родителем и ребенком, представлены методические рекомендации, которые могут быть использованы в работе психологов, педагогов, работающих с семьями, воспитывающих детей с ДЦП в специальных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, детско-родительские отношения, социальная адаптация, реабилитация, психологическая поддержка детей с ДЦП.

M.I. Zvonareva

OPTIMIZATION OF CHILD-PARENT RELATIONS IN A FAMILY RAISING A CHILD WITH CEREBRAL PALSY

Summary: the article examines the role of the family in the upbringing of children with cerebral palsy. Having considered the features of interaction between a parent and a child, methodological recommendations are presented that can be used in the work of psychologists, teachers working with families raising children with cerebral palsy in special educational institutions.

Keywords: cerebral palsy, child-parent relations, social adaptation, rehabilitation, psychological support for children with cerebral palsy.

Вопрос включения в социальную часть жизни детей с ДЦП остаётся острым на протяжении многих лет. С каждым годом увеличивается число детей с диагнозом детский церебральный паралич. За текущий год в Ставропольском крае, по данным В.Б. Зафировой и К.Р. Амоаева, количество заболеваний ДЦП составляет 12,3% [5]. Увеличение количества зарегистрированных случаев связано как с усовершенствованием методов диагностики, так и с ухудшением окружающей среды, падения уровня жизни и алкоголизацией населения. Благодаря стремительному развитию и внедрению новых методик в

практическую деятельность повышается внимание к данной проблеме, что свидетельствует о необходимости оптимизации детско-родительских отношений в семье, воспитывающей ребёнка с ДЦП.

Успех социализации и психического развития напрямую зависит от качества детско-родительских взаимоотношений и здорового внутрисемейного климата. Определяющим вектором всей жизни любого ребёнка являются отношения с родителями. Даже тактильный контакт в первый год жизни является закладчиком фундамента для личности человека. Взаимодействие родителя со своим ребенком, становится ключевым аспектом в компенсации и адаптации. Дети с данным заболеванием требуют особенного ухода, организации условий жизни, и внимания со стороны родителей. При тёплом и правильном отношении к ребёнку, любовь и забота могут дать возможность компенсировать и частично нивелировать данное заболевание.

Ребенок с ДЦП может вызывать негативную гамму эмоций у своих родных. Семья, воспитывающая ребенка с особенностями развития, сталкивается со многими нетипичными жизненными проблемами. Сообщение о диагнозе вызывает шок и личную дезориентацию родителей. Инвалидность ребенка чаще всего является причиной глубокой и длительной социальной нестабильности для всей семьи. Прежде чем оказывать психопрофилактическую помощь, специалисты должны изучить социально-психологический климат семьи. Начиная работу с семьей, необходимо изучить проблемы воспитания, которые возникают у членов семьи, живущих с ребенком, больным ДЦП. При коррекции и оптимизации межличностных отношений следует учитывать различные семейные стили и стратегии, а также использовать методические рекомендации, которые направлены на решение таких задач как:

1) формирование у родителей адекватных представлений как о возможностях, так и об ограничениях их детей в процессе их профессионального обучения и последующего построения профессиональной карьеры;

2) формирование у своих детей ответственности за себя самого, умение самостоятельно принимать жизненно важные решения;

3) формирование у родителей понимание того, что их собственные жизненные неудачи или успехи не зависят напрямую от заболевания их ребенка;

4) установление позитивного контакта с родителями подразумевает возможность рассказать им об успехах ребенка, выявление положительных качеств и установление положительной динамики при проведении корректирующих занятий;

5) посещение детей на дому специалистами и педагогами. Данный способ необходим, в первую очередь, для семей, воспитывающих детей раннего возраста и детей с тяжелыми формами ДЦП. Педагог знакомится с семьёй, её укладом, общается с родителями в непринужденной обстановке. При грамотной позиции педагога родители чувствуют себя успешными в своей роли и понимают, что они делают всё необходимое для полноценного развития ребенка;

6) приглашение родителей на групповые и индивидуальные занятия с ребенком. Родителям детей с ДЦП, не имеющим специального психологического и педагогического образования, крайне сложно играть и заниматься со своим ребенком. Они искренне удивляются, видя, как их дети могут выполнять инструкции, одновременно со всеми детьми делать упражнения, самостоятельно принимать пищу;

7) одним из важных направлений коррекционной работы является психологическая поддержка родителей. Необходимо организовать группы поддержки семьи с привлечением следующих специалистов: социального работника, психолога, педагога, психотерапевта. Это необходимо для того, чтобы дать понять, что родителям надо защищать свои собственные права и права ребенка, быть вовлеченными в работу общественных социальных организаций. Работая с родителями, необходимо сформировать у них уверенность в успехе. Родителям нужно сказать, насколько важны занятия с

ребенком, а также признание его успехов. Если ребенок может посещать встречи специалистов с родителями, он должен стать полноправным партнером в общении.

8) обучение родителей доступным методам развития и домашней коррекции детей, разработка и закрепление навыков общения. Повышение уровня родительского образования носит комплексный характер, но особое внимание уделяется развитию формы общения детей старшего дошкольного возраста с церебральным параличом со взрослыми. Формирование представлений о коммуникативной деятельности, осознание ее важности в развитии ребенка с церебральным параличом, управление различными коммуникативными приемами и навыками о том, как создать необходимые для этого условия, очень важно для формирования здоровых детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с церебральным параличом.

Таким образом, предложенные методические рекомендации способствуют лучшему пониманию родителями возможностей и ограничений собственных детей, больных ДЦП, выстраиванию правильных взаимоотношений внутри семьи, пониманию необходимости работы со специалистами, как для органичного развития ребенка, так и для улучшения собственного психоэмоционального состояния. Психологическая поддержка родителей со стороны специалистов необходима для полноценной социализации семьи, воспитывающей ребенка с ДЦП.

Литература

1. Бодалев А.А. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / А.А. Бодалев, В.В. Столин. - М.: Педагогика, 1989. - 206 с.

2. Горячева Т.Г. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения / Т.Г. Горячева, И.А. Солнцева // Психологические проблемы современной

российской семьи: материалы II Всерос. науч. конф., ч. 1 / под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидер-са. - М., 2015. - С. 285-298.

3. Гуслова М.Н. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов / М.Н. Гуслова, Т.К. Струве // Дефектология. - 2012. - № 3. - С. 28-31.

4. Заборина Л.Г. Базисные убеждения родителей детей-инвалидов в условиях хронического стресса: автореферат канд. психол. наук / Л.Г. Заборина. -М., 2013. - 21 с.

5. Зафирова В.Б., Амлаев К.Р. Анализ заболеваемости и инвалидности детского населения в СевероКавказском федеральном округе и Ставропольском крае // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 5-4(36). С. 64-65

6. Карпова Н.Е. Особенности самопринятия матерей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом / Н.Е. Карпова, Т.А. Стрекалова // Психологические проблемы современной российской семьи: материалы II Всерос. науч. конф., ч. 1 / под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. - М., 2012. - С. 111-119.

7. Колпакова Л.М. Особенности эмоционально-личностных отношений матери и ребенка-инвалида / Л.М. Колпакова, Г.Н. Мухаиметзянова // Молодое поколение XX! века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: материалы II Междунар. конгр. - Минск: РИТМ, Соц/й проект, 2014. - С. 105-106.

8. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. - М.: Просвещение, 2014. - 240 с.

9. Ткачева В. В. Психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. канд. психол. наук / В.В. Ткачева. — М., 1999. — 15 с.

References

1. Bodalev A.A. Sem'ya v psikhologicheskoi konsul'tatsii: opyt i problemy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya *(Family in psychological counseling: experience and problems of psychological counseling)* / A.A. Bodalev, V.V. Stolin. - M.: Pedagogika, 1989. - 206 p.

2. Goryacheva T.G. Lichnostnye osobennosti materi rebenka s otkloneniyami v razvitii i ikh vliyanie na detsko-roditel'skie otnosheniya *(Personal characteristics of the mother of a child with developmental disabilities and their impact on parent-child relationships)* / T.G. Goryacheva, I.A. Solntseva // Psikhologicheskie problemy sovremennoi rossiiskoi sem'i: materialy II Vseros. nauch. konf., ch. 1 / pod red. V.K. Shabel'nikova, A.G. Lider-sa. - M., 2015. - p. 285-298.

3. Guslova M.N. Psikhologicheskoe izuchenie materei, vospityvayushchikh detei-invalidov *(Psychological study of mothers raising children with disabilities)* / M.N. Guslova, T.K. Struve // Defektologiya. - 2012. - № 3. - p. 28-31.

4. Zaborina L.G. Bazisnye ubezhdeniya roditelei detei-invalidov v usloviyakh khronicheskogo stressa *(Basic beliefs of parents of children with disabilities in conditions of chronic stress)*: avtoreferat kand. psikhol. nauk / L.G. Zaborina. -M., 2013. - 21 p.

5. Zafirova V.B., Amlaev K.R. Analiz zabolevaemosti i invalidnosti detskogo naseleniya v SeveroKavkazskom federal'nom okruge i Stavropol'skom krae *(Analysis of the incidence and disability of the child population in the North Caucasus Federal District and Stavropol Territory)* // Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal. 2015. № 5-4(36). p. 64-65

6. Karpova N.E. Osobennosti samoprinyatiya materei, vospityvayushchikh detei s detskim tserebral'nym paralichom *(Features of self-acceptance of mothers raising children with cerebral palsy)*. / N.E. Karpova, T.A. Strekalova // Psikhologicheskie problemy sovremennoi rossiiskoi sem'i: materialy II Vseros. nauch. konf., ch. 1 / pod red. V.K. Shabel'nikova, A.G. Lidersa. - M., 2012. - p. 111-119.

7. Kolpakova L.M. Osobennosti emotsional'no-lichnostnykh otnoshenii materi i rebenka-invalida *(Features of emotional and personal relationships between*

mother and disabled child) / L.M. Kolpakova, G. N. Mukhaimetzyanova // Molodoe pokolenie XX! veka: aktual'nye problemy sotsial'no-psikhologicheskogo zdorov'ya: materialy II Mezhdunar. kongr. - Minsk: RITM, Sots/i proekt, 2014. - p. 105-106.

8. Levchenko I. Yu. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchei rebenka s otkloneniyami v razvitii *(Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities)* / I.Yu. Levchenko, V.V. Tkacheva. - M.: Prosveshchenie, 2014. - 240 p.

9. Tkacheva V.V. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'yam, vospityvayushchim detei s otkloneniyami v razvitii *(Psychological assistance to families raising children with developmental disabilities)*: avtoref. dis. kand. psikhol. nauk / V.V. Tkacheva. — M., 1999. — 15 p.

УДК 376.3

П.М. Иванова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье описаны психофизиологические особенности детей дошкольного возраста с нарушением зрения, рассмотрена система работы по формированию социально-коммуникативного потенциала личности ребенка для успешной интеграции его в общество, а именно: задачи, требования и условия коррекционной работы.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, дошкольный возраст, коммуникативные навыки, социализация, формирование коммуникативных навыков.

P.M. Ivanova

FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Summary: the article describes the psychophysiological features of preschool children with visual impairment, considers the system of work on the formation of the social and communicative potential of the child's personality for its successful integration into society, namely: tasks, requirements and conditions of correctional work.

Key words: children with visual impairments, preschool age, communication skills, socialization, formation of communicative skills.

В последнее время увеличивается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Отмечается высокая важность четкого зрения для человека, так как через зрительный анализатор мы воспринимаем до 90% от всей информации о мире, который нас окружает.

Согласно опубликованному Всемирной организацией здравоохранения первому Всемирному докладу о проблемах зрения более 1 миллиарда человек во всем мире живут с нарушениями зрения и не получают помощи, необходимой при таких заболеваниях, как близорукость и дальнозоркость, глаукома и катаракта. Во всем мире насчитывается не менее 2,2 миллиарда случаев нарушения зрения или слепоты, причем более 1 миллиарда из них являются следствием отсутствия профилактики или лечения [1].

Нарушение зрения – это ухудшение качества зрительной функции, среди патологий могут выступать аномалии рефракции, аккомодации и глазные заболевания, которые приводят к снижению остроты зрительного восприятия.

Причинами нарушений зрения могут являться:

– воздействие патогенных факторов в период эмбрионального развития;

– генетические факторы (наследственная передача некоторых дефектов зрения);

– заболевания матери во время беременности, особенно в первом триместре [4].

Основными клиническими формами зрительной патологии у детей являются:

– близорукость – нарушение зрения, при котором человек не видит мелкие предметы на большом расстоянии, но хорошо видит то, что находится вблизи;

– дальнозоркость – нарушение зрения, при котором человек не видит предметы, расположенные на близком расстоянии, но хорошо видит то, что находится вдали;

– астигматизм – нарушение зрения, вызванное измененной формой роговицы глаза, из-за этого глаз воспринимает получаемое изображение в искаженном виде;

– косоглазие – отклонение одного из глаз от совместной точки фиксации, которое сопровождается нарушением бинокулярного зрения.

Основной целью поддержки является оказание квалифицированной и своевременной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям, а также их семьям. Большое значение имеет профилактическая работа, а именно: расположение рабочего места, освещение, темп работы, смена видов деятельности, качественный дидактический материал и его экспозиция.

Люди с нарушениями зрения представляют достаточно неоднородную группу из-за возможного сочетания различных дефектов. Воспитание и образование детей с нарушением зрения требует взаимодействия всех специалистов, поскольку каждый учащийся имеет различные потребности и образовательные возможности. В частности, развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с нарушением зрения является важнейшей областью их образования, которая влияет на их обучение и активное участие во всех сферах жизни.

Вопрос развития коммуникативных способностей был освящен в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Э. Берн).

Проблема коммуникации стала предметом обсуждения исследований в области психологии труда (Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, М.И. Лисина).

Ученые отмечают, что образовавшиеся коммуникативные навыки способствуют умственному развитию детей дошкольного возраста.

В современной педагогической практике одной из актуальных проблем является создание условий для формирования у детей дошкольного возраста коммуникативных навыков.

У детей с нарушением зрения могут наблюдаться задержки в развитии в сочетании с трудностями в обучении во всех областях и на всех уровнях восприятия и познания. В исследованиях психологов и педагогов были выявлены закономерности развития детей с нарушением зрения (снижение остроты зрения не только ограничивает процесс познания окружающего мира, но и влияет на развитие психических функций). Наряду со специальными занятиями по развитию зрительного восприятия и пространственной ориентации учителям следует уделять внимание формированию у детей с нарушениями навыков социального взаимодействия.

У детей с нарушением зрения дошкольного возраста наблюдаются различные психофизиологические особенности, а именно в:

– ощущении (использование тактильных стимулов при создании полноценного образа);

– восприятии (в процессе коррекционной работы детей учат воспринимать предметы окружающего мира при помощи кожного и двигательного анализаторов);

– речи (патология зрительного анализатора затрудняет выделение свойств объектов внешнего мира, которые способствуют развитию речевой функции; процесс происходит с заметным отставанием, что негативно сказывается на темпах речевого развития; присутствуют различные дефекты речи);

– мышлении (отмечаются затруднения в процессе интеллектуального развития, операции анализа, синтеза и сравнения нарушены, вербализмы);

– воображении (недостаточно развито вследствие малого количества представлений об окружающем мире);

– эмоционально-волевой сфере (присущи импульсивность (неумение контролировать поведение), подражательность, шаблонность, низкий уровень любознательности, повышенная раздражительность, инертность) [3, С. 75-180].

Тем не менее, среди всех вышеперечисленных особенностей, с которыми сталкиваются дети с нарушением зрения, проблема коммуникации, является одной из важнейших, поскольку она представляет собой способ взаимодействия между детьми, их сверстниками, родителями и педагогами.

Нарушение зрения негативно влияет на уровень развития коммуникативных навыков, опыт и информацию об окружающем мире. У детей с нарушением зрения можно наблюдать то, что у них уровень владения невербальными средствами намного ниже, чем вербальными (крайне редко используют мимику, жесты и движения). Необходимо формировать умение общаться не только с конкретными детьми, но и с коллективом сверстников (отмечаются трудности при вхождении в коллектив, детям трудно общаться со сверстниками из-за малого количества представлений о внешнем мире) в соответствии с социально одобряемыми нормами поведения. Именно в этом возрасте закладываются основные нормы поведения и общения. В то же время следует отметить, что дошкольный возраст является сензитивным периодом развития коммуникативных навыков.

Для успешного вхождения таких детей в общество необходима психологическая и социальная адаптация, которая поможет ребенку преодолеть трудности и страхи, которые возникают в период становления личности. По мнению многих специалистов, успешность становления личности ребенка в группе, в дальнейшем обуславливает успешную интеграцию в общество, являются условием развития личности и проявляются в процессе общения [2].

Коммуникативные навыки представляют индивидуально-психологические свойства личности, обеспечивающие ей условия личностного развития, и социальной адаптации.

Среди особенностей формирования коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с нарушениями зрения можно отметить следующие:

низкий уровень инициативности в общении с окружающими, предпочтении в общении со сверстниками, имеющих схожий дефект, своеобразное использование пантомимических средств общения. Перечисленные особенности обуславливают трудности дальнейшей социализации данной категории детей в среде нормально развивающихся сверстников.

Выделяются основные задачи формирования коммуникативных навыков у детей:

– развитие, укрепление и стимуляция общей и мелкой моторики;

– формирование алгоритма восприятия речи, лица и тела;

– обучение способам ориентировки;

– формирование интереса к общению;

– формирование самоконтроля.

При развитии коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением зрения необходимо учитывать следующие требования:

– пропедевтическая работа по обогащению сенсорного, речевого и социального опыта ребенка;

– доступность упражнений;

– тщательный подбор дидактического материала;

– многоэтапность занятия, взаимосвязь его компонентов;

– повторение и закрепление информации в различных ситуациях.

Таким образом, коммуникативные навыки представляют собой важную сторону жизни человека. Патология зрения ведет к потере основного канала поступления информации и создает препятствие в общении с окружающими людьми. В связи с этим перед педагогами дошкольных учреждений и родителями детей с нарушениями зрения стоит важная задача своевременно уделить внимание развитию коммуникативных способностей у детей. Работа может осуществляться в различных формах: совместная деятельность взрослого и ребенка (наблюдение, чтение художественной литературы, видеоинформация, дидактические игры, беседы, проблемные ситуации, поисково-творческие задания, мини-занятия), самостоятельная деятельность

ребенка (индивидуальная работа во время утреннего приема, гигиенические процедуры, игровая деятельность во время прогулки, ситуативный разговор с другими детьми), взаимодействие с семьей (наблюдение, чтение художественной литературы, конструирование, бытовая деятельность, просмотр видеофильмов, игры, личный пример, ситуативное обучение). Применение данных технологий позволит оптимизировать процесс формирования коммуникативных навыков и сделать его более эффективным для детей с нарушением зрения.

Литература

1. Всемирная организация здравоохранения. Режим доступа — https://www.who.int/news/item/08-10-2019-who-launches-first-world-report-on-vision.

2. Григорьева, Н. Развитие эмоциональной сферы / Н. Григорьева // Дошкольное воспитание – 2010. – №2. С. 67-71.

3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих / А.Г. Литвак. – М.: КАРО, 2006. 75-180 с.

4. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие. - М.: РАОИКП, 1999. 1-3 с.

References

1. Vsemirnaja organizacija zdravoohranenija *(World Health Organization)*. Access mode - https://www.who.int/news/item/08-10-2019-who-launches-first-world-report-on-vision.

2. Grigorieva, N. Razvitie emotsional'noi sfery *(Development of the emotional sphere) / N. Grigorieva* // Preschool education - 2010. - №2. P. 67-71.

3. Litvak A.G. Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh *(Psychology of the blind and visually impaired)* / A.G. Litvak. - M.: KARO, 2006. 75-180 p.

4. Plaksina L.I. Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detei s narusheniem zreniya *(Psychological and pedagogical characteristics of children with visual impairment)*: Textbook. –- M.: RAOIKP, 1999. 1-3 p.

УДК 376.4

О.И. Иволгина

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация: в данной статье рассмотрена речевая деятельность, ее особенности у детей с задержкой психического развития. Раскрыты основные особенности речевой деятельности у старших дошкольников с ЗПР. Несформированность мотивационной функции речи, бедность лексической стороны и нарушение внутренней программы высказывания являются наиболее характерными особенностями речевой деятельности.

Ключевые слова: речевая деятельность**,** ЗПР, особенности речевой деятельности, мотивационная функция речи, лексическая сторона речи, внутренняя программа высказывания.

O.I. Ivolgina

FEATURES OF SPEECH ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH ZPR

Summary: this article discusses speech activity, its features in children with mental retardation. The main features of speech activity in older preschoolers with ZPR are revealed. The lack of formation of the motivational function of speech, the poverty of the lexical side and the violation of the internal program of utterance are the most characteristic features of speech activity.

Key words: speech activity, SPR, features of speech activity, motivational function of speech, lexical side of speech, internal program of utterance.

ЗПР нередко выявляется у детей на первом году обучения в школе. Основным расстройством у большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в структуре речевого дефекта является несформированность речевой деятельности, что в дальнейшем приводит к нарушению мотивации речевой

деятельности и к недоразвитию лексической стороны речи. Следствием этого являются проблемы в обучении и коммуникации.

По мнению В.В. Лебединского, задержка психического развития представляет собой замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [4].

Изучением особенностей речевой деятельности у детей с ЗПР занимались такие ученые, как Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Соботович и другие. Они подчеркивали, что выделенные выше особенности влияют на интеллектуальное развитие ребенка.

По мнению И.А. Зимней, речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, мотивированный, предметный процесс выдачи или приема сформированной мысли посредством языка, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения [3].

Из этого можно сделать вывод, что речевая деятельность направлена на коммуникацию. Мы пытаемся передать наши чувства, знания, потребности другим людям.

Особенности речевой деятельности у детей с ЗПР связаны с низкой мотивацией по общению, с недостаточными представлениями об окружающем мире, непониманием значений предметов и явлений, несформированностью планирующей и коммуникативной функции речи. Кроме того, нарушено понимание речи.

О.Л. Леханова отмечала, что дети с ЗПР не могут правильно сформировать мысль и поэтому перед речевым высказыванием они замолкают. В этом случае помощь приходит от взрослого. Ребенку нужно подсказать слово или задать направляющий вопрос. Из-за частых остановок после каждого слова у ребенка теряется смысл, и он не может вербально выразить свое сообщение, вследствие чего появляется речевая беспомощность в своем высказывании. Речевая активность снижена, языковая способность не формируется [5].

У детей с ЗПР низкий уровень понимания своих мотивов, они не могут выявить и осознать цель, что в дальнейшем не может привести к исполнению действия. У ребенка мотив сильно зависит от ситуации, часто сменяется и характеризуется низким уровнем осознанности.

Формирование словарного запаса зависит от соматического состояния ребенка, условий его жизни, общего и психического развития [1].

Е.Ф. Соботович утверждала, что у детей с ЗПР не сформирована лексика, а значит активный и пассивный словарный запас бедный и неточный. Все это приводит к несформированности речевой деятельности. Дети могут узнать предмет, но назвать его правильно неспособны. В речи перимущественно используют существительные и глаголы. Остальные части речи употребляются редко. Проявляются трудности в подборе антонимов и синонимов, заменяют слова описанием ситуации или действием, а также употребляют чаще всего качественные прилагательные [8].

Проявляется неумение выделять части предметов, форму, величину, цвет. В речи используют такие наречия, как (оттуда, там, сюда) вместо слов, обозначающих пространственные отношения. Основные цвета (синий, красный, желтый) могут называться правильно, но другие оттенки вызывают затруднение (фиолетовой, коричневый). В речевой деятельности отсутствуют такие оттенки, как шоколадный, малиновый, лимонный из-за замедленного формирования семантических полей, неточности восприятия, анализа и низкой продуктивности запоминания.

Исходя из результатов исследований, характерными чертами лексики детей с задержкой психического развития являются: недифференцированное использование слов; скудность словарного запаса; превосходство пассивного словаря над активным; неразвитый запас слов, который обозначает и уточняет обобщённые понятия.

Исследования связной речи Н.Ю. Боряковой показали, что первостепенным, основным элементом в речевом развитии ребёнка является семантика. У детей с ЗПР основой структуры речевого дефекта являются

недостатки семантической части речи. Поэтому непосредственно на смысловом этапе идёт подготовка семантической структуры и программирование речевых конструкций, по этой причине особые проблемы у детей с ЗПР проявляются на уровне связной монологической речи [2].

В.И. Лубовский, подчеркивает, что у детей с ЗПР присутствует слабость регуляции действий, которая указывает на неполную сфомированность планирующей и регулирующей функции оказывающих влияние на умение к построению связанных между собой высказываний [7].

На всех стадиях формирования высказывания (мотив – замысел – внутреннее программирование – грамматическое структурирование – внешняя речь) у детей с ЗПР проявляются трудности. Присутствует смысловое несоответствие элементов высказывания, их деформация, путанность в изложении, большое количество ошибок в морфолого-синтаксическом оформлении текста, рассказам свойственна бедность языкового оформления и неточностью логической связности. Дети очень часто при пересказе делают акцент на второстепенных деталях.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок также не сформировано. Они недостаточно понимают связь между картинками, не могут установить причинно-следственные поступки, их мотивы. Во время рассказа дети часто меняют логическое направление, не соотносят нынешнюю картинку с прошлой.

Речи дошкольников с ЗПР присуща ситуативность, которая характеризуется частым использованием указательных и личных местоимений, мимики, жестов, а также усиливающих повторений [6].

Анализируя выше указанные особенности связной речи детей с ЗПР можно сделать вывод, что нарушения речевой деятельности проявляются в несформированности внутреннего программирования. Также детям с ЗПР присущи следующие особенности речевой деятельности: несформированность мотивационной функции (невозможность донести информацию окружающим), низкий словарный запас и неспособность к программированию высказывания.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. – М.: Гном-Пресс, 2002. –64 с.

3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 432 с.

4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 142 с.

5. Леханова О.Л. Особенности коммуникативной активности дошкольников с общим недоразвитием речи / Сборник трудов молодых ученых. // Отв. за выпуск В.В. Заболтина. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2005 – стр. 55-58.

6. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Эксмо 2018. – 608 с.

7. Лубовский В.И. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей; Под ред. Т.А. Власовой и др. - М.: Просвещение, 1981. - 119 с.

8. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.

References

1. Alekseeva M.M., Jashina V.I. Metodika razvitija rechi i obuchenija rodnomu jazyku doshkol'nikov *(Methods of speech development and teaching the native language of preschoolers)*. - Moscow: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 400 p.

2. Borjakova N.Ju. Stupen'ki razvitija. Rannjaja diagnostika i korrekcija zaderzhki psihicheskogo razvitija u detej *(Stages of development. Early diagnosis and correction of mental retardation in children)*. - Moscow: Gnom-Press, 2002. –64 p.

3. Zimnjaja I.A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti *(Linguopsychology of speech activity)*. - Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO "MODJeK", 2001. – 432 p.

4. Lebedinskij V.V. Narushenija psihicheskogo razvitija u detej *(Disorders of mental development in children)*. - Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1985. – 142 p.

5. Lehanova O.L. Osobennosti kommunikativnoj aktivnosti doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi *(Features of communicative activity of preschoolers with general speech underdevelopment)* // Sbornik trudov molodyh uchenyh. 2005 – str. 55-58.

6. Logopedija. Teorija i praktika / [pod red. d.p.n. professora Filichevoj T.B.] *(Speech therapy. Theory and practice)*. - Moscow: Jeksmo 2018. – 608 p.

7. Lubovskij V.I. Obuchenie detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija *(Teaching children with mental retardation)*. - Moscow: Prosveshhenie, 1981. - 119 p.

8. Sobotovich E.F. Rechevoe nedorazvitie u detei i puti ego korrektsii: (deti s narusheniem intellekta i motor. alaliei) *(Speech underdevelopment in children and ways of its correction: (children with impaired intelligence and motor. alalia*)). - Moscow: Classics style, 2003. - 160 p.

УДК 376.42

Г.В. Качан

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЕКТА

Аннотация: В статье исследуются особенности эмоциональной сферы младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения.

Теоретический анализ литературных источников показал, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью имеются нарушения эмоциональной сферы (такие как неадекватность эмоциональных реакций внешним воздействиям, подверженность неблагоприятным эмоциональным состояниям и др.).

Ключевые слова: Эмоциональная сфера, эмоции, умственная отсталость, самооценка, коммуникативные способности, социализация.

G.V. Kachan

PECULIARITIES OF EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS.

Summary: The article examines the features of the emotional sphere of primary schoolchildren with intellectual disabilities. A theoretical analysis of literary sources showed that schoolchildren with intellectual disabilities have emotional disorders (such as inadequacy of emotional reactions to external influences, susceptibility to unfavorable emotional states, etc.).

Key words: Emotional sphere, emotions, mental retardation, self-esteem, communication skills, socialization.

Формирование эмоциональной сферы у детей с умственной отсталостью является одной из актуальных проблем в педагогике и психологии. Эмоции очень важны в психической жизни человека. Эмоции – это психическая реакция человека на определённые ситуации, в которых он находится. Они сопровождают весь жизненный путь человека от рождения до смерти.

Также они изменяются с приобретением жизненного опыта. Изменяется не только само переживание эмоций, но и формы их проявления [3]. Эмоциональная сфера является главной составляющей в жизни детей школьного возраста. Формирование эмоциональной сферы является одним из главных условий развития личности ребенка. Семья, школа, все то, что оказывает влияние на ребенка, способствует развитию эмоциональной сферы школьника [2].

Особенностью эмоциональной сферы школьников с умственной отсталостью является недоразвитие более сложных и дифференцированных эмоций. В своих эмоциональных переживаниях, школьники не имеют возможности отделить важное от менее важного, в связи с чем, они могут проявлять бурные эмоции по малозначимым поводам и слабо реагировать на значимые жизненные события. Эмоции детей зачастую не развиты, зачастую наблюдается неадекватность эмоциональных реакций, неспособность подавлять свои влечения. Школьникам характерно отставание в формировании эмоций, нестабильность эмоции, их поверхностность и подверженность резким переменам [3].

Эмоции школьника с умственной отсталостью наиболее просты, он ощущает либо удовольствие, либо неудовольствие, а дифференцированных тонких оттенков эмоций практически нет.

Таким образом, проявлением незрелости личности умственно отсталого школьника является воздействие эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Более высоко ребенок расценивает людей, которые к нему поближе и те кто ему симпатичны. Так он оценивает не только окружающие его события, но людей [3].

Высшие духовные чувства, такие как совесть, ответственность, чувство долга у школьников с интеллектуальной недостаточностью формируется с запозданием. Данные чувства возникают путем слияния чувств и мысли. У школьников преобладает незрелость эмоций, и слабость мысли, которые тормозят формирование этих чувств. Такие чувство, возможно воспитать у школьников. Пока еще не воспитаны высшие чувства у ребенка все большее место занимают элементарные потребности и, следовательно, эмоции.

У школьника с умственной отсталость отмечается живость эмоции (приветливость, доверчивость, оживленность), вместе с их поверхностью и непрочностью. Школьник легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх.

Так же у них неадекватная самооценка, завышенная. Отмечается неумение управлять собственными действиями, внушаемость, некритическое восприятие советов, находящихся вокруг людей, отсутствие попытки сопоставить эти советы с личными интересами и склонностями, слабость социальных личностных мотивов, неумение обладать собственным поведением [4].

Коммуникативные навыки школьников с умственной отсталостью проявляются в параметрах их эмоционального развития, как способность тем или иным образом выражать собственные чувства и понимать чувства окружающих [1].

При умственной отсталости экспрессивные возможности речи ограничиваются интонационной бедностью и скудным запасом слов, обозначающих эмоциональные состояния личности. У них наблюдается сложность распознавания эмоциональных состояний по интонации. Вероятно, это связано с невысокой значимостью в регуляции поведения, такие эмоции редко возникают в обычной жизни. Так как у детей с нарушениями интеллектуального развития недостаточно сформирована эмоциональная сфера, лицевая экспрессия характеризуется бедностью и невыразительностью, следовательно, это может привести к ограниченной возможности переживания того или иного эмоционального состояния.

В настоящее время очень остро стоят проблемы реабилитации детей школьного возраста с умственной отсталостью, их интеграции в общество, коррекции различных эмоциональных нарушений. Применяются всевозможные современные методики, но далеко не все из них приносят желаемый результат. Область диагностики и коррекции эмоциональных нарушений у детей является одной из самых сложных в силу разнообразия, изменчивости феноменов эмоциональной жизни ребенка, возрастной специфики, их меньшей структурированности по сравнению с когнитивными образованиями [5]. Диагностика эмоциональных состояний школьников с умственной отсталостью требует подбора специальных методов и методик, соблюдения требований,

учёта индивидуальных, возрастных и психологических особенностей. Методики диагностики положительных и отрицательных эмоциональных состояний детей школьного возраста, в основном, связаны с применением картинок, игровой, продуктивной, изобразительной деятельности, сказок [5].

Правильное развитие и воспитание эмоций у школьников, содействует формированию его характера и положительных свойств личности.

Личность и эмоциональная сфера ребенка с нарушениями формируется своеобразно. Вследствие этого не менее важно, делать упор, на имеющиеся неповрежденные функции и способности умственно отсталого ребенка и принимая во внимание специфику его эмоциональной сферы, грамотно проводить коррекционную работу по устранению или же частичному устранению нарушений в эмоциональной сфере. Это будет играть главную роль в развитии личности умственно отсталого школьника в целом и в решении актуального вопроса социально трудовой адаптации в его дальнейшем.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства - СПб: Питер, 2001. - 752 с.

3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. - СПб.: Речь, 2007-390с.

4. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. метод. пособие. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.

5. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, Коррекция и развитие личности. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 512.

References

1. Bitjanova M.R. Organizacija psihologicheskoj raboty v shkole *(Organization of psychological work at school).* - M.: Sovershenstvo, 1997. – 298 p.

2. Il'in E.P. Jemocii i chuvstva *(Emotions and feelings).* - SPb: Piter, 2001. - 752 p.

3. Isaev D.N. Umstvennaja otstalost' u detej i podrostkov *(Mental retardation in children and adolescents).* - SPb.: Rech', 2007-390 p.

4. Kalmykova E.A. Psihologija lic s umstvennoj otstalost'ju *(Psychology of persons with mental retardation):* Uch. metod. posobie. – Kursk: Kursk. gos. un-t, 2007. – 121 p.

5. Shevandrin N.I. Psihodiagnostika, Korrekcija i razvitie lichnosti *(Psychodiagnostics, Correction and personality development).* - M.: VLADOS, 1998. - 512.

УДК 376.3

А.С. Кисилева

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация: в статье рассмотрена необходимостью изучения особенностей глагольной лексики у дошкольников с ОНР III уровня, поскольку несформированность данных операций приводит к неполноценной речевой коммуникации, а в дальнейшем обуславливает появление трудностей при освоении родного языка. Описаны трудности, с которыми приходится столкнуться детям с ОНР III уровня на пути овладения письмом и чтением.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, глагольные категории, активный словарь, пассивный словарь, глагольный словарь, дошкольники с ОНР III уровня.

A.S. Kisileva

TO THE QUESTION ABOUT PECULIARITIES OF VERBAL VOCABULARY IN PRESCHOOLERS WITH OHP LEVEL III

Summary: the article discusses the need to study the peculiarities of the verbal vocabulary in preschoolers with OHP level III, since the lack of formation of these operations leads to defective speech communication, and subsequently causes the appearance of difficulties in mastering the native language. The difficulties that

children with OHP level III have to face on the way to mastering writing and reading are described.

Key words: general speech underdevelopment, verb categories, active vocabulary, passive vocabulary, verb vocabulary, preschoolers with OHP level III.

В современном мире изучение и формирование словарного запаса у дошкольников с ОНР является одной из актуальных проблем логопедии. Чтобы ребенок мог полностью овладеть связной речью, он или она должны накапливать словарный запас, в том числе глагольный.

Изучение и развитие словарного запаса детей с общим недоразвитием речи также актуально в теории и практике логопедии. Интерес к проблеме проявляется в нескольких работах (Левина Р.Е., Туманова Т.В., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Шаховская С.Н. и др.) [1].

Главный тезис этих исследований - признание того, что у детей с ОНР низкий уровень лексической компетентности, который проявляется в недостаточном объеме и разнице между количеством активной и пассивной лексики, в трудностях использования абстрактнойб и пассивной лексики, в затруднении обобщенной лексики, трудности в понимании и употреблении слов с переносным значением при отсутствии в речи синонимов и антонимов.

По мнению многих авторов Воробьевой В.К.,Ковшиковой В.А, Жуковой Н.С., у детей ОНР отмечаются нарушения формирования лексики иограничение словарного запаса, особенно расхождение в речи детей является в объем

активного и пассивного словаря: дети понимают значение слов, но в речи употребляют их затруднительно [4].

При обследовании словаря глаголов можно наблюдать большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием. В словарном запасе преобладают слова о повседневных действиях, которые ребенок выполняет или наблюдает ежедневно (спит, умывается, умывается, пьет, гуляет и т.д.). Трудно усвоить слова, обозначающие оценку, знак, качество объекта. У этих детей происходит нарушение словарного запаса, выражающееся в незнании многих слов, что затрудняет подбор общеизвестных слов.

Отмечаются смысловые замены, особенно стойкими являются замены глаголов: вяжет – шьёт, стирает бельё – моет бельё, гладит утюгом – проводит утюгом. Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия. В процессепоиска слова из-за недостаточной закрепленности его значения происходит выборслова, сходного по звучанию, но другого значения: шкаф – шарф, колобок – клубок [4].

Для детей сОНР характерны разнообразные замены, что свидетельствует о сохранении голосового управления, а не произношения, кинестетического образа слов. На основе слуховых образов ребенок пытается воспроизвести вариант звучания слова. У детей с ОНР спряжение глагола недоразвито.

При ОНР развитие грамматической структуры речи сопряжено с большими трудностями, чем усвоение словарного запаса. Окончание личных глаголов у детей затруднено. Нарушение синтаксической структуры предложения выражается в пропуске членов предложения, в неправильном порядке слов при отсутствии сложных структур [2].

В речи детей с III уровнем ОНР преобладают простые предложения, сложные конструкции используются мало или совсем не используются. Регистрируются ошибки в согласовании числительных с существительными и прилагательными в роде, числе и падеже. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближаетсяк норме. Недостаточно сформировано понимание изменений значения слов с помощью суффиксов, приставок, а также выявляются трудности в усвоении флективных форм.

В связи с этим большинство детей не различают формы слов в импрессивной и экспрессивной речи, различающиеся грамматическим значением рода и числом. Описанные недостатки в развитии фонетического, лексического и грамматического строения детей школьного возраста лучше выявляются во время обучения в школе, вызывая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебными материалами [3].

У детей с ОНР III уровня разговорная речь бедная, малословная, словарный запас, а именно глагольный словарь находится в рамках бытовой

повседневной ситуации, а также отмечаются смысловые замены (например, «шьет»-«вяжет»), наблюдается недоразвитие словоизменения и словообразования глагола.

Разработкой онтогенеза некоторых глагольных категорий, например, категорий вида и времени на материале русского языка проводились Цейтлин С.Н., Пупыниным Ю.А., Князевым Ю.П., Ахапкиной Я.Э. и др. В имеющихся диагностических методиках Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В., Ткаченко Н.В., Грибовой О.Е., Серебряковой Т.А., Нищевой Н.В. глагольный словарь входит в состав лексики или лексико-грамматического строя [3].

Дошкольники с общим недоразвитием речи значительно отстают от своих сверстников по всем параметрам развития речи. Глагольный словарный запас страдает у детей с ОНР на всех уровнях речевого развития.

Можно выделить следующие особенности развития глагольной лексики у старших дошкольников с ОНР (III уровень) [4]:

1. У детей с III уровнем ОНР словарный запас детей не соответствует возрасту.

2. Наблюдаются расхождения в объеме активного и пассивного словаря.

3. В глагольном словаре детей преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия.

4. Ребенок не владеет близкими посмыслу глаголами. Название действий заменяет словами близкими по ситуации и внешним признакам, например (лакает, лижет, грызет, откусывает, жует – все выражается словом «ест»).

5. Не знает названий различных действий, свойственных одному объекту, например: крадется, охотится, нападает, ласкается (о кошке); грустит, расстраивается, радуется (о человеке).

6. У детей с ОНР III уровня выявлен малый объем семантического поля, что проявляется в ограниченном количестве смысловых связей. У детей с речевой патологией преобладают отношения аналогии, а отношения противопоставления и родовидовые встречаются редко, что не согласуется с нормой.

7. В заданиях на подбор синонимов у детей с речевой патологией выявляются те же трудности, что и при подборе антонимов

8. Дети частично овладели грамматическими формамисловоизменения, способами словообразования, но неумение их правильно использовать в речи приводит к многочисленным ошибкам. Наиболее частые из них: при префиксальном образовании глаголов (едет, переедет, отъедет, приедет, съедет, подъедет и др.); не различение вида; не соблюдении формальных условий при образовании нового слова, наблюдается ошибки на согласование, управление.

В работах многих исследователей (Н.С. Жуковой, В.А. Ковшикова, Е.Ф. Соботович, Т.Б., С.Н. Жаренковой) выделяются следующие неправильные формы сочетания слов (глаголов) в предложении [3, С.51]:

1) неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями (дети рисует, она упал);

2) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала).

Вместо антонимов дети с ОНР подбирают:

– слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи;

– слова-стимулы с частицей не - (брать – не брать, говорить – не говорить);

– слова, ситуативно-близкие исходному слову (говорить – петь, смеяться);

– формы слова-стимула (говорить – говорит);

– слова, связанные синтагматическими связями со словами стимулами (поднимать – выше);

– синонимы (брать – отнимать).

В процессе поиска слова дети с ОНР часто теряют цель задания, противопоставляют слова по несущественным, ситуативным признакам.

Таким образом, характерными трудностями для старших дошкольников с общим недоразвитием речи в формировании глагольного словаря являются: выделение существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов; недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения; недостаточная активность процесса поиска слова; несформированность семантических полей внутри лексической системы языка; неустойчивость парадигматических связейвнутри лексической системы языка; ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова.

Литература

1. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / ред. Р. Е. Левина. – М.: АльянС, 2013. – 367 с.

2. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 5-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

3. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с ОНР // Хрестоматия по логопедии: В 2 т. Т. II /Под. ред. Л. С. Волковой. – М.,1997. – 53 с.

4. Кроткова А.В., Дроздова Е.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 26-34.

References

1. Osnovy teorii i praktiki logopedii: uchebnoe posobie *(Fundamentals of the theory and practice of speech therapy: textbook)* / red. R. E. Levina. – M.: Al'janS, 2013. – 367 p.

2. Filicheva T.B., Chirkina G.V. Ustranenie obshhego nedorazvitija rechi u detej doshkol'nogo vozrasta *(Elimination of general speech underdevelopment in preschool children)* / T.B. Filicheva, G.V. Chirkina. – 5-e izd. M.: Ajris-press, 2008. – 224 p.

3. Zharenkova G.I. Ponimanie grammaticheskih otnoshenij det'mi s ONR *(Understanding of grammatical relations by children with OHP)* // Hrestomatija po logopedii: V 2 t. T. II /Pod. red. L. S. Volkovoj. – M., 1997. – 53 p.

4. Krotkova A.V., Drozdova E.N. Osobennosti formirovanija leksiko-grammaticheskogo stroja rechi u doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi III urovnja *(Features of the formation of the lexical and grammatical structure of speech in preschoolers with general speech underdevelopment of the III level)*// Logoped. – 2004. – № 1. – P. 26-34.

УДК 376.37

К.И. Ковязина

УСВОЕНИЕ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация: в данной статье рассмотрена проблема усвоения образных средств языка у дошкольников с ОНР III уровня. Представлены взгляды ученых на эту актуальную тему в наше время.

Ключевые слова: ОНР, образные средства языка, дошкольники, компоненты речевой системы.

K.I. Kovyazina

ASSIMILATION OF FIGURATIVE MEANS OF LANGUAGE IN PRESCHOOLERS WITH ONR LEVEL III

Summary: this article discusses the problem of mastering the figurative means of language in preschoolers with ONR level III. The views of scientists on this topical topic in our time are presented.

Key words: ONR, figurative means of language, preschoolers, components of the speech system.

Общее недоразвитие речи – разнообразные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, которые относятся к ее звуковой и смысловой стороне, при этом у детей сохранный слух и интеллект. Образные средства языка – художественные средства, основанные на употреблении слова или сочетания слов в переносном значении для усиления выразительности, красочности речи [5].

В работах таких авторов, как Г.С. Гуменной, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировй, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской отмечаются определенные трудности в овладении образными средствами языка дошкольниками с ОНР III уровня [2]. Формирование образных языковых

средств у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является актуальной проблемой логопедии, так как она недостаточно изучена.

По мнению авторов, несформированность речевых операций приводит к тому, что ребенок с ОНР не умеет лексически и грамматически правильно оформить мысль, пересказать текст, сохраняя авторские слова и выражения. Сложность вызывает и составление связного рассказа по картинке или серии картинок с применением образных средств языка.

У детей с общим недоразвитием речи есть характерные особенности, которые указывают на системные отклонения в их речевой продукции. Главная особенность – более позднее начало речи по сравнению с детьми с нормальным развитием.

В литературе вопросы, касающиеся особенностей развития образно-выразительных языковых средств, освещены недостаточно. У детей с ОНР являются несформированными множество аспектов речевой системы: фонетико-фонематический, лексический, грамматический. Это оказывает негативное влияние на развитие экспрессивной речи детей. Дошкольникам особенно сложно овладеть средствами выразительности речи. Воспитание навыков употребления выразительных средств языка обеспечивает полноценное речевое развитие детей с ОНР [3].

Т.А. Пескишева [4] отмечает, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР не понимают скрытого смысла образных выражений, им трудно подобрать слова для выражения своих мыслей, а также выбрать существенные признаки для описания предмета и употреблять абстрактные понятия в принципе.

По мнению Т.В. Захаровой [1], дошкольники с ОНР слабо осознают свой практический речевой опыт и обычно частично усваивают образный строй языка. Они не способны анализировать оттенки значений образно-выразительных средств и их особенностей употребления в собственной речи. Детям с общим недоразвитием речи свойственно ослабление или отсутствие таких коммуникативных качеств речи, как выразительность и образность, тесно

связанных с несформированностью у детей дошкольного возраста творческого отношения к слову.

В.Н. Еремина [1] подчеркивает, что у дошкольников с речевым недоразвитием третьего уровня длительное время не возникает умения употреблять фразеологизмы в экспрессивной речи.

Л.Б. Халилова отмечает то, что дошкольники с ОНР испытывают большие трудности в дифференциации переносных значений слов, что объясняется ограниченным словарным запасом, слабым семантическим ассоциированием, а также «замедленным темпом перехода от конкретных значений к абстрактным».

Для детей с ОНР характерен, ограничен словарный запас, неточность в употреблении слов, трудность актуализации словарного запаса, вербальные парафазии; а также несформированность семантических полей, которая выражается в случайном характере ассоциаций, а также в трудностях выделения ядра семантического поля – отмечают Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова.

По данным С.Н. Шаховской, при речевом недоразвитии отмечается несформированность речевой деятельности и остальных психических процессов. У детей выявляется своеобразие лексической системы, то есть слово не формируется как фокус соединения лексического и грамматического значений, как элемент семантического поля. Обнаруживаются трудности в поиске слова и его воспроизведения, что объясняется снижением семантического и грамматического компонентов языковой системы, несформированностью модели речевого действия, основными операциями которого являются выбор и сочетаемость лексических единиц.

Дети дошкольного возраста с ОНР затрудняются в дифференциации лексических значений, в использовании антонимов, синонимов, обобщающей лексики. У них отмечается отставание в формировании семантических полей, объем которых очень мал.

С.Н. Шаховская заключает, что при общем недоразвитии речи достаточно снижен процесс систематизации лексики и организации семантических полей. Дети затрудняются найти общую часть в родственных словах, правильно группировать слова и не могут объяснить значение определенного слова.

Вербальные ассоциации носят случайный характер. При общем недоразвитии речи ребенок долгое время не отличает ядро и периферию семантического значения слова и не может правильно использовать слова.

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи достаточно выражено присутствие количественных и качественных особенностей лексики, общая ограниченность словарного запаса, а также отмечаются особенности развития языковой компетенции и метаязыковых способностей дошкольников, что, безусловно, имеет прямое отношение к усвоению такими детьми образно-выразительных средств языка.

Таким образом, образные средства языка представляют собой сложную форму человеческого отражения. Дети дошкольного возраста с ОНР испытывают определенные трудности опознавания, понимания и употребления образных средств языка.

Литература

1. Бабина Г.В., Белобородова Е.В. Образные языковые средства // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 6. - С. 25 - 32.

2. Бабина Г.В. Понимание образного значения олицетворений дошкольниками с общим недоразвитием речи / Г. В. Бабина, Е. В. Белобородова // Практ. психология и логопедия. – 2007. - № 1. – С. 13-17.

3. Безбородова Е.В. Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи: Дис.канд.пед.наук. - М., 2007- 151 с.

4. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. - СПб.: Каро, 2006. - 238 с.

5. Логопедия: Учебник для студентов / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. –703 с.

References

1. Babina G.V., Beloborodova E.V. Obraznye yazykovye sredstva *(Figurative language means // Preschool education)* // Doshkol'noe vospitanie. - 2008. - № 6. - P. 25 - 32.

2. Babina G.V. Ponimanie obraznogo znacheniya olicetvorenij doshkol'nikami s obshchim nedorazvitiem rechi *(Understanding the figurative meaning of personifications by preschoolers with general underdevelopment of speech)* / G. V. Babina, E. V. Beloborodova // Prakt. psihologiya i logopediya. – 2007. - № 1. – P. 13-17.

3. Bezborodova E.V. Formirovanie obraznyh sredstv yazyka u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi: Dis.kand.ped.nauk *(Formation of figurative means of language in preschoolers with general underdevelopment of speech: Dis.candidate of Pedagogical Sciences)*. - M., 2007- 151 p.

4. Kondratenko I.YU. Formirovanie emocional'noj leksiki u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi *(Formation of emotional vocabulary in preschoolers with general speech underdevelopment*): Monografiya. - SPb.: Karo, 2006. - 238 p.

5. Logopediya *(Speech therapy):* Uchebnik dlya studentov / Pod red. L.S. Volkovoj. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2007. –703 p.

УДК 376.37

А.А. Коротыч

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности нарушения восприятия у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

представлен потенциал использования дидактических игр как средства развития восприятия у дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: восприятие, дидактическая игра, задержка психического развития.

A.A. Korotych

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING PERCEPTION IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Summary: the article discusses the features of perception disorders in preschool children with mental retardation; the potential of using didactic games as a means of developing perception in preschoolers with mental retardation is presented.

Key words: perception, didactic play, mental retardation.

В современном обществе система инклюзивного образования претерпевает значительные изменения в связи с новыми вызовами времени, требованиями к организации процесса воспитания и обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР). К данной категории относятся дети с нарушениями психического развития.

По статистическим сведениям, представленным Федеральной службой государственной статистики за 2020-2021 гг., ЗПР страдает 1% детей Российской Федерации [8].

В.В. Лебединский отмечает, что ЗПР у ребенка дошкольного возраста характеризуется нарушением нормального темпа психического развития. Дошкольники с ЗПР отстают в своем развитии от их нормально развивающихся сверстников несформированостью отдельных психических функций (внимания, памяти. мышления, восприятия, эмоционально-волевой сферы и т.д.) [4].

Восприятие детей дошкольного возраста с ЗПР несформировано. Причинами, негативно влияющими на развитие восприятия у дошкольников с ЗПР, являются:

1) отсутствие умения ориентироваться на бумаге;
2) излишняя мышечная напряженность;

3) неразвитость мелкой моторики;

4) неправильное положение руки;

5) несформированность координации тонких движений руки;

6) трудности в процессе изобразительной деятельности – отсутствуют, увеличены (уменьшены) детали рисунка, наблюдается разрыв прямых линий, неправильное расположение элементов рисунка на бумаге;

7) несформированность зрительно-моторной координации, артикуляционного праксиса, зрительно-пространственных представлений [4].

У детей дошкольного возраста с ЗПР нарушены такие свойства восприятия, как предметность, структурность и целостность.

Нарушение предметности восприятия проявляется в том, что дошкольники с ЗПР испытывают затруднения при необходимости узнать предметы на контурных или схематических изображениях.

К.С. Лебединская подчеркивает, что зачастую дети с ЗПР в связи с затруднениями, возникающими из-за несформированности структурности восприятия, не всегда узнают графическое изображение отдельных элементов фигур, начертаний объекта [3].

У детей дошкольного возраста с ЗПР несформированность целостности восприятия выражается в трудностях вычленения отдельных элементов из объекта, который воспринимается как единое целое. Целостный образ из отдельных элементов у детей данной категории формируется замедленно.

У детей дошкольников с ЗПР нарушены целенаправленность и планомерность в зрительном, тактильном или слуховом обследовании объекта. Операции анализа и синтеза недоступны детям с ЗПР.

Развитие восприятия у дошкольников с ЗПР имеет свои особенности: им трудно рассматривать предметы, выделять необходимые свойства, а главное – обозначать эти свойства словом.

Дети путают названия цветов, геометрических фигур и не всегда используют возможности восприятия, которыми они обладают. Дошкольники с

ЗПР не анализируют предметы с помощью сенсорных эталонов, таких как цвет, форма, не различают признаки предметов.

В дошкольном детстве игровая деятельность является ведущим видом деятельности. В ней формируются основы взаимодействия ребенка с близким товарищем или взрослым. Игра, имеющая особенное значение в жизни каждого ребёнка, предоставляет благоприятную почву для социализации личности. Именно то, каким дошкольник предоставляет себя в игре, предсказывает, каким он будет, когда вырастет, как будет себя вести в той или иной деятельности, работая, общаясь с окружающими и т.д. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре. Следовательно, игра, её организация – ключ в организации воспитания ребенка [5].

И.С. Сергеева отмечает, что игровые технологии представляют собой уникальную форму обучения и воспитания дошкольников с ЗПР. Их использование в коррекционной работе с дошкольниками с ЗПР делает интересным и увлекательным процесс развития восприятия [6].

Эмоциональность игрового действия способствует активизации всех психических процессов дошкольника с ЗПР. Занимательность игры предает положительную и эмоциональную окрашенность педагогической деятельности по формированию предметности, структурности и целостности восприятия.

Являясь одним из видов игровых технологий, дидактическая игра обладает большим коррекционно-развивающим потенциалом в сенсорном воспитании дошкольников с ЗПР.

А.Н. Давидчук утверждает, что дидактические игры реализуют ряд принципов игрового, активного обучения, представлены наличием игровых правил, фиксированной структурой игровой деятельности и системы оценивания [1].

В ходе решения игровых задач в интересной занимательной форме у детей дошкольного возраста с ЗПР формируется наблюдательность, дети учатся сравнивать предметы и объекты, классифицировать их по определенному признаку. Многие дидактические игры учат детей находить характерные

признаки в предметах и явлениях окружающего мира, сравнивать, группировать, делать правильные выводы, обобщения.

Л.М. Шипицына поясняет, что для реализации коррекционно-образовательного процесса в работе по развитию восприятия детей с ЗПР необходимо, чтобы дидактические игры содержали систему игровых заданий, адаптированных для детей данной категории. Автор рекомендует педагогам в ходе коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР при выборе содержания дидактических игр учитывать возрастные и личностные особенности, характер дефекта и степень его выраженности, психические и физиологические свойства личности ребенка [7].

Дидактические игры для развития восприятия детей дошкольного возраста с ЗПР проводятся в различных видах деятельности:

1. В процессе специальных дидактических игр и упражнений по сенсорному восприятию пространственных и качественных свойств предметов, формированию перцептивных действий, которые могут проводится как в качестве отдельной игры, так и в качестве элемента образовательной деятельности.

2. В ходе дидактических игр и упражнений для развития социального восприятия – восприятия человека, его деятельности, действий и экспрессивных и мимических движений, а также восприятия самого себя и окружающих.

Для формирования восприятия дошкольников с ЗПР, отмечает А.Н. Давидчук, целесообразно использовать следующие виды дидактических игр:

1. Игры-поручения на развитие тактильного и зрительного восприятия.

2. Игры с поиском на развитие зрительного и слухового восприятия.

3. Игры с загадыванием и отгадыванием на развитие слухового восприятия.

4. Моделирование жизненной ситуации в выполнении детьми игровой роли на развитие всех видов восприятия [1].

И.С. Сергеева рекомендует педагогам в процессе развития восприятия у дошкольников с ЗПР использовать дидактические игры, направленные на формирование:

– представлений о цвете и оттенках («Воздушные шары», «Спрячь зайку» и т.п.);

– представлений о форме («Подбери фигуру, «Кому какая форма», «Геометрическое лото» и т.п.);

– представлений о величине и размере («Лесенка», «Соберем столбики» и т.п.);

– умения обследовать и обозначать свойства предметов и объектов («Какой по цвету», «Башня» и т.п.);

– глазомера («Сбор фруктов», «Дальше-ближе» и т.п.) [6].

Развитие восприятия детей дошкольного возраста возможно посредством использования на обучающих играх-занятиях дидактического сенсорного материала (методика обучения М. Монтессори). Данные материалы (числовые штанги, рамки с застежками, клавишные доски и пр.) устроены таким образом, что ребенок с ЗПР научился самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая при этом все виды восприятия (зрительное, слуховое, тактильное и др.) [2].

Играя, у ребенка дошкольного возраста с ЗПР, отмечает Е.Д. Жулина, вырабатываются полноценные движения и определенные положения органов артикуляционного аппарата, формируется умение объединять простые движения в сложные, способность совершать дифференцированные кистевые действия, формируются зрительно-пространственные представления, мелкая и общая моторика, моторика мимической мускулатуры лица, что, в свою очередь, положительно сказывается на развитии процесса восприятия.

Таким образом, восприятие дошкольников с ЗПР отличается поверхностностью. Дети часто упускают существенные характеристики вещей и предметов, при этом специфика восприятия при ЗПР проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности.

Дидактические игры позволяют педагогу организовать, расширить сенсорный опыт дошкольников с ЗПР – развить восприятие, закрепить представления о цвете, форме, величине и размере предметов, активизировать умение обследовать и обозначать свойства предметов и объектов, совершенствовать зрительно-моторную координацию, артикуляционный и пальцевой праксис, сформировать зрительно-пространственные представления.

Литература

1. Давидчук А.Н. Дидактическая игра – средство развития дошкольников 3-7 лет с ОВЗ. Методическое пособие. – М.: Сфера, 2017. - 569 с.
2. Жулина Е.Д. Изучение и коррекция психического развития детей с ЗПР. – М.: Академия, 2012. - 328 с.
3. Лебединская К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. – М.: Академический Проект, Трикста, 2013. - 304 с.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.: Академия, 2011. - 144 с.
5. Русинова С.В., Корсунова И.Ю. Особенности межличностных отношений в процессе игровой деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № Т2. С. 641-645.
6. Сергеева И.С. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников по ФГОС. – М.: Кнорус, 2018. – 223 с.
7. Специальная психология: учеб. для вузов / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Юрайт, 2020. - 287 с.
8. Федеральная служба государственной статистики. Статистические сведение о распространении ЗПР среди детей дошкольного возраста https://rosstat.gov.ru/folder/13807?print=1

References

1. Davidchuk A.N. Didakticheskaya igra – sredstvo razvitiya doshkol'nikov 3-7 let s OVZ *(Didactic game is a means of developing preschoolers 3-7 years old with disabilities).* Metodicheskoe posobie. – M.: Sfera, 2017. - 569 p.

2. Zhulina E.D. Izuchenie i korrektsiya psikhicheskogo razvitiya detei s ZPR *(Study and correction of mental development of children with ZPR).* – M.: Akademiya, 2012. - 328 p.

3. Lebedinskaya K.S. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom i podrostkovom vozraste *(Disorders of mental development in childhood and adolescence).* – M.: Akademicheskii Proekt, Triksta, 2013. - 304 p.

4. Lebedinskii V.V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste *(Disorders of mental development in childhood).* – M.: Akademiya, 2011. - 144 p.

5. Rusinova S.V., Korsunova I.Ju. Osobennosti mezhlichnostnyh otnoshenij v processe igrovoj dejatel'nosti u starshih doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija (*Features of interpersonal relationships in the process of play activity in older preschoolers with mental retardation in inclusive education*). Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal Koncept. 2016. № T2. P. 641-645.

6. Sergeeva I.S. Igrovye tekhnologii v obrazovanii doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov po FGOS *(Game technologies in the education of preschoolers and younger schoolchildren according to the Federal State Educational Standard).* – M.: Knorus, 2018. – 223 p.

7. Spetsial'naya psikhologiya *(Special psychology):* ucheb. dlya vuzov / pod red. L.M. Shipitsynoi. - M.: Yurait, 2020. - 287 p.

8. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki. Statisticheskie svedenie o rasprostranenii ZPR sredi detei doshkol'nogo vozrasta *(Federal State Statistics Service. Statistical data on the spread of ZPR among preschool children)* https://rosstat.gov.ru/folder/13807?print=1

УДК 376.22

В.А. Книппенберг

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности развития детей дошкольного возраста с церебральным параличом, представлены нарушения в развитии эмоционально-волевой сферы дошкольников с детским церебральным параличом.

Ключевые слова: воля, детский церебральный паралич, дошкольный возраст, настроение, психический инфантилизм, чувства, эмоции, эмоционально-волевая регуляция поведения, эмоциональные реакции.

V.A. Knippenberg

FEATURES OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE IN PRESCHOOLERS WITH CEREBRAL PALSY

Summary: this article examines the features of the development of preschool children with cerebral palsy, presents disorders in the development of the emotional-volitional sphere of preschoolers with cerebral palsy.

Key words: will, cerebral palsy, preschool age, mood, mental infantilism, feelings, emotions, emotional-volitional regulation of behavior, emotional reactions.

Дошкольный возраст представляет собой важнейший этап в жизни человека, так как именно в этот возрастной период происходят интенсивное становление личности и существенные психофизиологические и социальные изменения. Однако, М.Н. Никитина подчеркивает, в настоящее время наметилась негативная тенденция увеличения числа случаев детского церебрального паралича среди дошкольников [2].

У детей дошкольного возраста с церебральным параличом (ДЦП) отмечается нарушения опорно-двигательного аппарата, характеризующиеся недостатками мышечно-скелетной системы и определенным состоянием центральной нервной системы.

В психическом развитии дошкольников с ДЦП выражены психоорганические проявления. К ним Л.Ю. Прасова относит истощаемость и замедленность психических процессов, что, в свою очередь, по мнению автора, негативно сказывается на развитии эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с церебральным параличом [3].

Эмоционально-волевая сфера являет собой психическое свойство личности, которое характеризует качество, динамику и содержание проявлений эмоций и чувств, включая способность к эмоционально-волевой регуляции поведения [4].

Эмоционально-волевая сфера дошкольников представлена такими элементами, как:

— эмоции (положительные, отрицательные, нейтральные);

— чувства (различные эмоции ребенка пот отношению к конкретным событиям или окружающим людям);

— настроение (устойчивое эмоциональное состояние дошкольника, зависящее от состояния и тонуса нервной системы, социального окружения, вида деятельности и т.п.);

— воля (способность ребенка к сознательной регуляции своего поведения и стремление достичь поставленных целей).

Личность дошкольника с церебральным параличом формируется не только под воздействием диагноза, но и отношения окружающих к дефекту в развитии ребенка. Особенно остро ребенок с ДЦП переживает отношение семьи и сверстников к нему как к полноправной личности социальных взаимоотношений.

В большинстве случаев, ДЦП у дошкольников сопровождается психическим инфантилизмом, то есть незрелостью эмоционально-волевой сферы личности ребенка, что объясняется замедленными процессами в формировании высших психических структур мозга, отвечающих за волевую деятельность.

Дисгармония созревания интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер являются основой для возникновения у дошкольника с ДЦП психического инфантилизма.

Психотравмирующими обстоятельствами, влияющими на нарушения в эмоционально-волевой сфере дошкольников с ДЦП, по мнению И.Ю. Левченко, являются:

1) переживание ребенком недоброжелательного отношения сверстников (насмешек) или, наоборот, чрезмерное внимание окружающих к нему;

2) социальная депривация в связи с ограничением контактов со сверстниками;

3) сложные взаимоотношения в семье;

4) психологические травмы, связанные с лечебными процедурами;

5) трудности пребывания и обучения в дошкольной образовательной организации, связанные с параличами, гиперкинезами и пространственными нарушениями;

6) психологические расстройства, возникающие под воздействием дефектов слуха, зрения, интеллектуальных нарушений [1].

Для эмоционально-волевой сферы дошкольников с ДЦП характерны два вида расстройств:

1) повышенная эмоциональная возбудимость, двигательная заторможенность и раздражительность;

2) заторможенность, застенчивость, робость.

У дошкольников с ДЦП смена настроений зачастую сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Например, эмоциональная возбудимость сопровождается излишней плаксивостью, капризностью и раздражительностью, в некоторых случаях, реакцией протеста, усиливающейся при утомлении ребенка с ДЦП или смене обстановки.

Эмоционально-волевая регуляция поведения у дошкольников с ДЦП недостаточно сформирована. Это проявляется в виде двигательной

расторможенности, проявлениях агрессивных состояний по отношению к окружающим.

Л.А. Саморокова отмечает, что агрессивное поведение свойственно для дошкольников с ДЦП, диагноз которых осложнен интеллектуальными нарушениями, в то время как у детей с сохранным интеллектом нарушения в эмоционально-волевой регуляции поведения наблюдаются реже [4].

Патологическое развитие эмоционально-волевой сферы при ДЦП у дошкольников в значительной мере обусловлено неправильным воспитанием в семье. Например, при авторитарном стиле семейного воспитания родители требуют от ребенка с ДЦП выполнения всех требований, упражнений и т.п., не учитывая при этом специфические особенности его двигательного развития. При стиле воспитания – гипоопеки у дошкольника с ДЦП возникает задержка формирования волевых установок, которые препятствуют подавлению аффективных вспышек. В результате гипоопеки ребенок с ДЦП склонен к агрессии, несдержанности.

При стеле воспитания – гиперопеке внимание родителей всецело принадлежит их ребенку с ДЦП, они стараются ограничить его самостоятельность и социальные контакты, что приводит к тому, что ребенок привыкает к такому отношению и растет безынициативным, робким, нерешительным.

О.А. Седоренко отмечает, что родители детей с дошкольного возраста с церебральным параличом, в большинстве случаев, находятся в стрессовом состоянии. Воспитание ребенка с ДЦП нарушает их привычный ритм жизни, а иногда приводит к глубокой социальной дезадаптации всей семьи [5]. При этом родители способны к проявлениям агрессивных поступков по отношении к ребенку с ДЦП и к социуму, с которым они непосредственно контактируют. Отмечается, что в большинстве случаев отношение родителей к своим детям с церебральным параличом отличается неадекватностью и психопатией, что приводит к ещё большему проявлению у них агрессивного поведения по механизму «порочного круга» [5].

Неприятие ребенка с ДЦП семьей сопровождается неверным представлением родителей о нем как социально неуспешной личности. В условиях эмоционального отвержения родителей эмоционально-волевая сфера ребенка с ДЦП характеризуется склонностью к стойким аффектам и ранимости, чувством собственной неполноценности.

С.С. Уварова выделяет следующие уровни эмоционально-волевого развития дошкольников с ДЦП:

Первой группе дошкольников с ДЦП, находящихся на высоком уровне эмоционально-волевого развития, свойственны проявления волевых поступков, адекватная самооценка, мобилизация компенсаторных ресурсов организма, социальная активность, самостоятельность.

Вторая группа дошкольников с ДЦП со средним уровнем эмоционально-волевого развития эпизодически проявляют эмоционально-волевую активность, это происходит под воздействием их состояния здоровья, самочувствия, настроения и т.п.

Третья группа детей дошкольного возраста с церебральным параличом с низким уровнем эмоционально-волевого развития характеризуется общим снижением эмоционально-волевого тонуса, инфантилизмом, неумением или нежеланием регулировать свое поведение, иждивенческими настроениями [6].

Таким образом, особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников с ДЦП характеризуются психическим инфантилизмом, проявлениями у ребенка повышенной эмоциональной возбудимости, двигательной заторможенности и раздражительности или, наоборот, заторможенности, застенчивости, робости.

На возникновение нарушений в эмоционально-волевой сфере дошкольников ДЦП оказывают влияние: специфика заболевания, психологический климат в семье и коллективе сверстников, переживание ребенком отношения окружающих к себе и к своему дефекту в развитии.

В процессе развития эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с ДЦП педагогам целесообразно проводить психологические тренинги и консультации с родителями обучающихся по созданию благоприятного

психологического климата в семье; использовать комплекс игр и упражнений, направленных на гармонизацию взаимоотношений между ребенком с ДЦП и коллективом сверстников; проводить индивидуальные занятия с дошкольниками с ДЦП по формированию эмоционально-волевой регуляции поведения.

Важным условием развития эмоционально-волевой сферы дошкольников с ДЦП является организация взаимодействия всех участников педагогического процесса (педагогов, дефектологов, логопедов, психологов с родителями обучающихся).

Литература

1. Левченко И.Ю. Детский церебральный паралич. Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками: моногр. / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова. М.: Книголюб, 2017. 176 с.
2. Никитина М.Н. Детский церебральный паралич. М.: Медицина, 2017. 120 с.
3. Прасова Л.Ю. Психологическое изучение личности дошкольника с церебральным параличом // Дефектология. 2019. №6. С.45-58.
4. Саморокова Л.А. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с детским церебральным параличом // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 6. С.88-96.
5. Седоренко О.А. Социально-психологические особенности семейного воспитания детей с церебральным параличом // Инклюзивное образование. 2018. №11. С.99-105.
6. Уварова С.С. Нарушение эмоционального развития детей с церебральным параличом. СПб, 2016. 98 с.

References

1. Levchenko I.Ju. Detskij cerebral'nyj paralich. Korrekcionno-razvivajushhaja rabota s doshkol'nikami: monogr *(Correctional and developmental*

work with preschoolers: monograph). / I.Ju. Levchenko, O.G. Prihod'ko, A.A. Gusejnova. M.: Knigoljub, 2017. 176 p.

2. Nikitina M.N. Detskij cerebral'nyj paralich *(Cerebral palsy).* M.: Medicina, 2017. 120 p.

3. Prasova L.Ju. Psihologicheskoe izuchenie lichnosti doshkol'nika s cerebral'nym paralichom *(Psychological study of the personality of a preschooler with cerebral palsy)* // Defektologija. 2019. №6. P.45-58.

4. Samorokova L.A. Osobennosti jemocional'no-volevoj sfery u detej s detskim cerebral'nym paralichom *(Features of the emotional-volitional sphere in children with cerebral palsy)* // Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik. 2015. № 6. P. 88-96.

5. Sedorenko O.A. Social'no-psihologicheskie osobennosti semejnogo vospitanija detej s cerebral'nym paralichom *(Socio-psychological features of family upbringing of children with cerebral palsy)* // Inkljuzivnoe obrazovanie. 2018. №11. P. 99-105.

6. Uvarova S.S. Narushenie jemocional'nogo razvitija detej s cerebral'nym paralichom *(Violation of emotional development of children with cerebral palsy).* SPb, 2016. 98 p.

УДК 376.37

Н.А. Лушникова, В.А. Васильева

РОЛЬ ЛОГОРИТМИКИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ

Аннотация: в статье представлены статистические данные, свидетельствующие о неуклонном росте количества лиц, имеющих различные нарушения психофизического развития (в т.ч. нарушения речи), обосновывающие актуальность исследований в области коррекционно-логопедического воздействия, расширению и адаптации существующих

традиционных методов и методик к современным постоянно меняющимся условиям.

Ключевые слова: детский церебральный паралич (ДЦП), стертая дизартрия, логопедическая ритмика, коррекционно-логопедическое воздействие.

N.A. Lushnikova, V.A. Vasilyeva

THE ROLE OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRE-SCHOOL CHILDREN WITH ERASED DYSARTORIA IN CHILDREN'S CEREBRAL PALSY

Summary: the article presents statistical data indicating a steady increase in the number of persons with various disorders of psychophysical development (including speech disorders), substantiating the relevance of research in the field of correctional speech therapy, expansion and adaptation of existing traditional methods and techniques to modern constantly changing conditions.

Key words: Paediatric cerebral palsy (PCA), erased dysarthria, speech therapy rhythmics, correctional and speech therapy effects.

По данным исследования Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) передовые позиции среди врожденных пороков развития занимают нарушения нервной системы - 47,7 случаев на 10000 родов, по данным министерства здравоохранения. Значительный удельный вес из этого контингента составляют лица с детским церебральным параличом (ДЦП) - 27,9 случаев на 10000 родов [7], в структуре дефекта которых большая роль принадлежит дизартрии, по данным различных авторов от 65 до 85% [2]. Причем, большую эффективность будет иметь своевременное начало коррекционно-логопедической работы (дошкольный возраст), т.к. этот период является наиболее значимым для становления и развития речи.

Вопросами изучения ДЦП у детей дошкольного возраста занимались многие ученые. Само это понятие ввел Зигмунд Фрейд, позднее его изучением занимались такие ученые, как Л.Б. Халилова, Н.Н. Малофеев, Е.М. Мастюкова,

М.М. Кольцова, Л.С. Волкова и др. [2]. Авторы отмечают, что ДЦП возникает в связи с повреждениями мозга, эндогенными и экзогенными, перенесенными во время эмбриогенеза.

Часто в структуре ДЦП значительная роль принадлежит дизартрии - нарушению произносительной стороны речи, обусловленному недостаточностью иннервации речевого аппарата [2]. Нарушения звукопроизношения при дизартрии проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы. В легких случаях имеются отдельные искажения звуков, «смазанная речь», в более тяжелых наблюдаются искажения, замены и пропуски звуков, страдает темп, выразительность, модуляция, в целом произношение становится невнятным. При тяжелых поражениях центральной нервной системы речь становится невозможной из-за полного паралича речедвигательных мышц [2].

Изучением коррекции дизартрии при ДЦП занимались М. Б. Эйдинова, Е. Н. Правдина-Винарская, Е.М. Мастюкова, М. С. Маргулис и др. [2]. Но, не смотря на то, что было проведено множество исследований на эту тему, этот вопрос до сих пор остается актуальным.

Чтобы понимать последовательность и систему логопедической работы, нужно представлять особенности структуры нарушений у детей с дизартрией. Эффективный результат логопедической работы зависит от того, когда было установлено нарушение и правильная постановка диагноза. Динамика речевого развития у детей с дизартрией должна постоянно подвергаться контролю, для эффективности выполнения программ. Также нельзя забывать, что логопедическая работа должна быть тесно связана с ранее прописанным лечением, которое в свою очередь развивает двигательные функции детей с ДЦП [1].

Дизартрия при ДЦП чаще всего проявляется в стертой или умеренных формах, то есть это нарушения звукопроизношения, незначительных нарушениях речевого дыхания, голосообразования. Также у детей с ДЦП в речевой моторике проявляются нарушения в речевой моторике, выраженные

спастическими парезами, тоническими нарушениями, гиперкинезами, атаксиями и апраксиями [4].

У детей дошкольного возраста часто встречаются нарушения ритмической организации речи, проявляющаяся в неумении соотносить ритм с конкретным словом и определять место логического ударения. Это нарушение ритма приводит к трудностям воспроизведения интонации в речи. Следовательно, коррекционная работа должна проводиться комплексно и в дошкольном возрасте, так как в этот период является наиболее сенситивным для развития речи.

Приступая к логопедической работе с ребёнком с дизартрией, в первую очередь логопеду необходимо разработать индивидуальную программу логопедического воздействия [1]. Для проведения коррекционных процедур используются традиционные и нетрадиционные методы.

К традиционным методам относятся: логопедический массаж, артикуляционная гимнастика, метод искусственной локальной контрастостермии, дыхательная гимнастика [1]. Также имеется необходимость в развитии функциональных возможностей кистей и пальцев рук, коррекция нарушений тонкой (мелкой) моторики. При лечебно-педагогической работе необходимо учитывать функциональные этапы становления моторики кисти и пальцев рук: «опорность» на раскрытую кисть, осуществление произвольного захвата предмета кистью, включение пальцевого захвата, противопоставление пальцев, постепенно усложняющиеся манипуляции и предметные действия, дифференцированные движения пальцев рук [6].

При детском церебральном параличе важным условием является одновременное развитие и коррекция нарушений артикуляционной моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Это связано с положением об анатомической близости корковых зон иннервации речевого аппарата с зонами иннервации мышц рук, особенно кисти и большого пальца, что приводит к тому, что тяжесть нарушений артикуляционной моторики обычно коррелирует с тяжестью нарушений функции рук [4].

К нетрадиционным методам относят закаливание, музыкотерапию [6]. Также к ним можно отнести и логоритмику. Логоритмика представляет собой объединение системы движений, музыкального фона и словарного наполнения, благодаря чему повышается уровень развития речевых и неречевых функций и, соответственно, социальной адаптации детей. Движение помогает понять смысл слова, а само слово и музыка формируют двигательную активность детей, что способствует более интенсивной когнитивной деятельности ребенка. Ритм тоже одно из обязательных условий логоритмики. Он развивает чувство ритма в движении и включает его в речь [5, 8].

При работе с детьми с ДЦП очень важно создавать эмоционально положительный фон, с чем и может помочь логоритмика. Музыка создает подходящую для ребенка атмосферу, снимает нервное напряжение, а медленное пропевание гласных то громко, то тихо развивают силу голоса, так как часто дети с ДЦП часто могут говорить шепотом либо беззвучно из-за парезов мышц языка, губ, мягкого нёба, голосовых складок, мышц гортани и ограничениями подвижности мышечного тонуса [2].

Для детей с церебральным параличом характерны нарушения дыхания и его ритма [2]. В частности, это быстрая частота вдоха и выдоха, но недостаточная их глубина, в связи с чем может наблюдаться судорожное произнесение звуков и нарушение координации между фонацией, артикуляцией и дыханием.

Для увеличения объема дыхания и нормализации его ритма используются определенные упражнения в сочетании с движениями рук и туловища по возможности, которые формируют правильное диафрагмальное дыхание. Движения при этом расслабляют мышцы шеи в момент произнесения звуков, круговые движения головой активизируют движения мягкого неба, что также способствует нормализации голосообразования [3].

На этапе формирования первичных произносительных умений и дыхательных навыков в работу включаются игры-драматизации и упражнения с пением. Также применяются коррекционные упражнения для укрепления мышц

стоп, туловища под музыку, а затем все эти движения сопровождаются ритмической музыкой, чтобы ребенок повторял эти движения, совпадая с акцентом музыки, что как раз-таки и развивает чувство ритма у ребенка [3]. Так, даже на начальных этапах работы с ребенком со стертой дизартрией при ДЦП можно добиться координированной деятельности периферического и центрального речевого аппарата, укрепить костно-мышечный аппарат и сформировать связную речь [3].

Логопедическая ритмика помогает преодолеть не только нарушения речи, а именно дизартрию, но и нормализовать процесс дыхания и укрепить весь опорно-двигательный аппарат, что может способствовать расслаблению мышц при их гипотонусе при детском церебральном параличе.

Использование в коррекционной работе логопедической ритмики позволяет повысить её эффективность, так как это такой формат позволяет одновременно устранять нарушения звукопроизношения, координировать темп, ритм, речь и движение, что помогает укрепить опорно-двигательный аппарат и развить речевые зоны в коре головного мозга, их иннервацию.

Литература

1. Валиева П.В., Халимбекова Д.Р. Специфика логопедической работы при коррекции дизартрический нарушений речи у детей с ДЦП / Фундаментальные основы инновационного развития науки и образования. Сборник статей 9 Международно-практической конференции // Издательство: Наука и Просвещение - Пенза - 2020 - 179-182 с.

2. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. 5-е издание, переработанное и дополненное./ Под ред. под ред. проф., заслуж. деятеля науки РФ Л.С. Волковой - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. - 703 с.

3. Засорина Л.Н. Речевое развитие детей 2–8 лет: методики. Учебно-игровые материалы/ Засорина Л.Н., Беляковская Н.Н., Макарова Н.Ш. - СПб.: КАРО, 2013. - 144 с.

4. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведенийю. // М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 192 с.

5. Опалева В.А., Кувшинова И.А. Нетрадиционные методы коррекции дизартрии / Мир детства и образования Сборник материалов 13 международной научно-практической конференции // Издательство: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова - Магнитогорск - 2019. - С. 252-256

6. Приходько О.Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии // Текст научной статьи по специальности «Клиническая медицина» - 2010. - №4. – С. 57-79.

7. Сайт электронный. Министерство здравоохранения Российской федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minzdrav.gov.ru/ru. – Дата доступа: 27.10.2021.

8. Сальникова О.Д. Теоретические аспекты изучения использования логопедической ритмики с детьми дошкольного возраста, имеющими стертую дизартрию / Сальникова О.Д. Стахеева Е.А. // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. материалы II Международного интернет-симпозиума. – Ставрополь. – 2016. – С. 73-78.

References

1. Valieva P.V., Khalimbekova D.R. Spetsifika logopedicheskoi raboty pri korrektsii dizartricheskii narushenii rechi u detei s DTsP / Fundamental'nye osnovy innovatsionnogo razvitiya nauki i obrazovaniya. Sbornik statei 9 Mezhdunarodno-prakticheskoi konferentsii *(The specifics of speech therapy work in the correction of dysarthric speech disorders in children with cerebral palsy / Fundamentals of innovative development of science and education. Collection of articles of the 9th International Practical Conference)*// Izdatel'stvo: Nauka i Prosveshchenie - Penza - 2020 - 179-182 p.

2. Volkova L.S. Logopedija: Uchebnik dlja studentov defektol. fak. ped. vuzov. 5-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe *(Speech therapy: Textbook for students of defectol. fac. ped. universities 5th edition, revised and expanded).* / Pod red. pod red. prof., zasluzh. dejatelja nauki RF L.S. Volkovoj — M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2009. — 703 p.

3. Zasorina L.N. Rechevoe razvitie detei 2–8 let: metodiki *(Speech development of children 2-8 years old: methods).* Uchebno-igrovye materialy/ Zasorina L.N., Belyakovskaya N.N., Makarova N.Sh. - SPb.: KARO, 2013. - 144 p.

4. Levchenko I.Yu., Prikhod'ko O. G. Tekhnologii obucheniya i vospitaniya detei s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata: Ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedeniiyu. *(Technologies of education and upbringing of children with disorders of the musculoskeletal system: Textbook for students. sred. ped. ucheb. establishments.)* - M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2001. — 192 p.

5. Opaleva V.A., Kuvshinova I.A. Netraditsionnye metody korrektsii dizartrii / Mir detstva i obrazovaniya Sbornik materialov 13 mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii *(Non-traditional methods of correction of dysarthria / The world of childhood and education Collection of materials of the 13th international scientific and practical conference)* // Izdatel'stvo: Magnitogorskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet im. G.I. Nosova - Magnitogorsk — 2019 - P. 252-256

6. Prikhod'ko O.G. Printsipy, zadachi i metody logopedicheskoi raboty pri dizartrii *(Principles, tasks and methods of speech therapy in dysarthria)*// Tekst nauchnoi stat'i po spetsial'nosti «Klinicheskaya meditsina» — 2010. - №4. – P. 57-79.

7. Ministerstvo zdravookhraneniya rossiiskoi federatsii *(The website is electronic. Ministry of Health of the Russian Federation)* [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://minzdrav.gov.ru/ru. – Data dostupa: 27.10.2021.

8. Sal'nikova O.D. Teoreticheskie aspekty izucheniya ispol'zovaniya logopedicheskoj ritmiki s det'mi doshkol'nogo vozrasta, imeyushchimi stertuyu dizartriyu / Sal'nikova O.D. Staheeva E.A. // Inklyuzivnye process v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve. materialy II Mezhdunarodnogo internet-simpoziuma. *(Theoretical aspects of the use of speech therapy rhythmics*

with children of preschool age, having erased the dysarthria / Inclusive processes in the international educational space. materials of the II International Internet Symposium) – Stavropol'. – 2016. – P. 73-78.

УДК 374

Ю.А. Лысенко, С.М. Корнева

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье отражены основные элементы, влияющие на формирование психической деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. В статье выделена классификация Б.В. Зейгарник, где выделяется 4 вида нарушения мышления: 1) нарушение операционной стороны мышления; 2) нарушение личностного компонента мышления; 3) нарушение динамики мыслительного процесса; 4) нарушение саморегуляции познавательной деятельности. На основе анализа полученных данных авторы приходят к выводу о том, что у детей с интеллектуальными нарушениями, такими как умственная отсталость, как правило, наблюдается недоразвитие всех мыслительных операций.

Ключевые слова: мышление, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, логическое мышление, умственная отсталость, интеллектуальная недостаточность, операционная сторона мышления, личностный компонент мышления, динамика мыслительного процесса, саморегуляция познавательной деятельности.

Y.A. Lysenko, S.M. Korneva

FEATURES OF THE FORMATION OF THINKING IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION OF PRESCHOOL AGE

Summary: the article reflects the main elements influencing the formation of mental activity in preschool children with mental retardation. The article highlights the classification of B.V. Zeigarnik, where 4 types of thinking disorders are

distinguished: 1) violation of the operational side of thinking; 2) violation of the personal component of thinking; 3) violation of the dynamics of the thinking process; 4) violation of self-regulation of cognitive activity. Based on the analysis of the data obtained, the authors come to the conclusion that in children with intellectual disabilities, such as mental retardation, as a rule, underdevelopment of all mental operations is observed.

Key words: thinking, visual-active thinking, visual-figurative thinking, logical thinking, mental retardation, intellectual disability, the operational side of thinking, the personal component of thinking, the dynamics of the thinking process, self-regulation of cognitive activity.

Внимание, память, мышление – являются неотъемлемыми элементами в развитии ребёнка и влияют на формирование всех его психических процессов. Изучая эти формы психического процесса, многими авторами выделяется ряд особенностей их развития у детей с различными нарушениями.

На сегодняшний день, проблемой особенностей психических процессов у детей с различными и множественными нарушениями в развитии, стоит очень остро, так как количество таких детей увеличивается почти в геометрической прогрессии. Стоит отметить, что процесс формирования мышления, у нормативичных детей начинается ещё в раннем возрасте, а у детей с нарушениями эти процессы замедленны. Исходя их этого, исследователями проводился анализ процессов формирования мышления у детей олигофренов, к их числу относятся: М.С. Певзнер, Эдуард Сегена, Фридрих Фрёбель, и др.

Умственная отсталость может складываться по-разному - не в равной мере - на разных сторонах психической деятельности ребенка. Наблюдение и экспериментальные исследования дают материалы, позволяющие говорить о том, что одни психические процессы оказываются у ребенка измененными более резко, другие остаются относительно сохранными. Этим в определенной мере обусловлены существующие между детьми индивидуальные различия, обнаруживающиеся и в познавательной деятельности, и в личностной сфере, а

также в неодинаковой возможности продвижения [1, p.16-20]. Поэтому у каждого ребёнка есть своё индивидуальное видение мира и его познание. Главная роль в познании мира ребёнком отводится мышлению, с помощью которого дети понимают и обогащают свои знания.

Под мышлением мы понимаем опосредованное и обобщённое отражение действительности, т.е. это вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними [3].

Выделяют три формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое.

Наглядно-действенное характеризуется неразрывной связью с мыслительными процессами и практическими действиями, которые преобразуют познаваемый предмет. В процессе познания ребенок выделяет скрытые, внутренние характеристики объекта и его внутренние связи.

Наглядно-образное мышление характеризуется особенностью развития процессов, при которых ребенок оперирует не конкретными предметами, а их образами и представлениями.

Важными условиями формирования этого вида мышления являются способности различать модели реальных объектов и планы этих моделей (возникающие в сознании), которые отражают различные объекты, исследуемые ребёнком. Действия, которые осуществляются на этих моделях, относятся ребенком к оригинальным предметам, что создает предпосылки «отрыва» действия от имеющихся у них представлений.

Психологи, такие как А. Валлон, А.В. Запорожец, Ж. Пиаже, и др. рассматривали подражание, как один из главных источников становления образного мышления. Воспроизводимые взрослым действия, ребенок моделирует и, следовательно, строит их образ.

Логическое мышление характеризуется тем, что ребенок применяет достаточно абстрактные образы и понятия, начинает устанавливать различные отношения, что не представлены в наглядной или модельной форме [5].

При развитии всех трёх форм возникает единое образное мышление и понимание вещей и их свойств. Однако у детей с нарушениями эти процессы замедленны. Нарушения мышления чаще всего встречаются при психических заболеваниях, поэтому во многих пособиях и монографиях описываются расстройства мышления и его формы [4].

Б.В. Зейгарник делит все нарушения мышления на четыре группы:

- нарушение операционной стороны мышления (снижение уровня обобщения - оперирование общими признаками заменяется конкретными и пр.);

- нарушение личностного компонента мышления (снижение критичности, целенаправленности и др.);

- нарушение динамики мыслительного процесса (лабильность и инертность мышления);

- нарушение саморегуляции познавательной деятельности (невозможность организации мышления) [1].

У детей с интеллектуальными нарушениями, такими как умственная отсталость, как правило, наблюдается недоразвитие всех мыслительных операций. Так в процессе познания и обобщения имеющихся данных, умственно отсталые дети выделяют незначительное количество существенных признаков и явлений, отличающих один предмет от другого, выделяя наиболее заметные части. Из-за трудностей анализа, наблюдаются сложности с синтезом. Находя в предметах различные части, отделяющиеся друг от друга, дети не могут установить связь между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Нарушение процессов анализа и синтеза влечет за собой специфическое протекание операций сравнения. Дети с умственной отсталостью начинают сравнивать предметы по второстепенным признакам, для них трудно выявить отличия в похожих предметах и общие для них черты [6]. Особенно сложно для них установить сходства предметов. В связи с этим у детей возникают трудности в понимании переносного смысла, при чтении пословиц, метафор,

загадывании загадок. У детей с умственной отсталостью отмечается низкий уровень протекания всех видов мышления: наглядно-образного, логического, наглядно-действенного, а также у них отсутствует этап осмысления ситуации, которая требует применения общепринятых знаний и умений. У детей-олигофренов наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Не всем детям к концу дошкольного периода удается выполнить простые практические задачи, выполненные рукой или предметом, направленные на достижение практического результата, т.е. на перемещение предмета, его использование или изменение. Между тем дети с нормальным интеллектом решают эти задачи в младшем дошкольном возрасте [2, с.56-58].

Дети с ограниченными интеллектуальными возможностями чаще всего не осознают существование сложной ситуации, в некоторых случаях, когда есть понимание в целом, они не совмещают поиск решения с необходимостью использования дополнительных средств. Хотя они с детства были окружены предметами, созданными человеком в качестве вспомогательных средств или инструментов, овладевая ими в ситуациях, которые не всегда понятны детям. В тех случаях, когда с помощью взрослого используются дополнительные средства, они недостаточно обобщают собственный опыт действий и не могут использовать его для решения многих задач, что выражается в отсутствии переноса опыта в новую ситуацию.

Дети чаще всего испытывают трудности в быстром решении задач, они часто остаются безразличными как к результату, так и к процессу решения, даже в тех случаях, когда задача выступает как игровая. У многих детей, которые пытаются выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Подводя итоги, хочется отметить, что детям с умственной отсталостью очень сложно ориентироваться в пространстве в отличие от нормально развивающихся сверстников. У них наблюдается недоразвитие всех мыслительных процессов, поэтому дети с олигофренией не могут установить связь между предметами, не ощущают наличие трудной ситуации, им очень

сложно находить поиски решения. Чем раньше начнется коррекционно-педагогическая работа, тем быстрее можно увидеть положительную динамическую картину.

Литература

1. Зейгарник Б.В. Роль патопсихологических исследований в анализе структуры мыслительной деятельности. Труды 18-го Международного конгресса психологов. Симпозиум 26, 1966, С.16-20.

2. Зейгарник Б.В. Нарушение эмоционально-волевой сферы у детей-олигофренов. Проблемы психического развития аномального ребенка. Материалы к 18-му Международному конгрессу психологов, 1966, С.56-58.

3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 208 с.

4. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. Москва: Просвещение, М., 1968, с.158.

5. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С.Ю. Циркина. - СПб.: Питер, 2004. - 896 с.

6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М., 1997.

References

1. Zejgarnik B.V. Rol' patopsihologicheskih issledovanij v analize struktury myslitel'noj deyatel'nosti *(The role of pathopsychological research in the analysis of the structure of mental activity).* Trudy 18-go Mezhdunarodnogo kongressa psihologov. Simpozium 26, 1966, P.16-20.

2. Zejgarnik B.V. Narushenie emocional'no-volevoj sfery u detej-oligofrenov. Problemy psihicheskogo razvitiya anomal'nogo rebenka *(Violation of the emotional-volitional sphere in oligophrenic children).* Materialy k 18-mu Mezhdunarodnomu kongressu psihologov, 1966, P.56-58.

3. Kataeva A.A., Strebeleva E.A. Doshkol'naya oligofrenopedagogika *(Preschool oligophrenopedagogics):* Ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb, zavedenij. - M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. — 208 p.

4. Petrova V.G. Prakticheskaya i umstvennaya deyatel'nost' detej-oligofrenov *(Practical and mental activity of oligophrenic children).* Moskva: Prosveshchenie, M., 1968, p.158.

5. Spravochnik po psihologii i psihiatrii detskogo i podrostkovogo vozrasta *(Handbook of psychology and psychiatry of childhood and adolescence)*/ pod red. S.YU. Cirkina. - SPb.: Piter, 2004. - 896 p.

6. Uruntaeva G.A. Doshkol'naya psihologiya *(Preschool psychology).* - M., 1997.

УДК: 159.99

Л.Э. Мазукабзова

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: Данная статья отражает теоретические исследования отечественных и зарубежных учёных, посвященных проблеме общения и развития коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), развитие коммуникативных умений, общение.

L.E.Mazukabzova

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary: This article reflects the theoretical research of domestic and foreign scientists devoted to the problem of communication and the development of communication skills of children with autism spectrum disorders.

Key words: autism spectrum disorders (ASD), development of communication skills, communication**.**

Проблема развития коммуникативных умений у детей с отклоняющимся развитием представляет в современном социуме большой научный интерес. Популярность данного исследования обусловлена тем, что успешность взаимодействия человека с социумом, его становления в обществе во многом зависит от уровня овладения навыками коммуницирования, вступления в межличностное общения, умения слышать и слушать собеседника, вести живое общение.

Большой психологический словарь трактует определение «коммуникация» как целенаправленный процесс передачи некоторого мысленного содержания [1].

Согласно С.В. Бориснёву, коммуникацией является социально определённый процесс обмена информацией в условиях межличностного и массового общения с помощью различных средств коммуникации [2].

А общение, в свою очередь, по мнению В.М. Бехтерева, является условием социализации личности [2].

А.А. Леонтьев даёт многогранное определение понятию «общение». По его мнению, общение – «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык» [2].

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, можно сказать, что термин «общение» чаще всего употребляется как синоним понятия «коммуникативная деятельность».

М.И. Лисина рассматривает общение в качестве психологической категории и понимает его как деятельность [4].

В свою очередь коммуникативная деятельность, как и иная другая, имеет определённую структуру.

В контексте работ М.И. Лисиной выделяются следующие компоненты данного вида деятельности:

– предмет общения – собеседник как субъект;

– потребность в общении – желание осуществлять познание и оценку других людей, а также самопознание и самооценку;

– коммуникативные мотивы – то, что побуждает человека вступить в процесс общения;

– действие общения – единица коммуникативной деятельности, которая включает в себя инициативные акты и ответные действия;

– задачи общения – компоненты цели, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;

– средства общения – те или иные операции, с помощью которых осуществляются действия общения;

Особую актуальность представляет изучение специфики процессов общения детей с дизонтогенетичесим развитием, в частности, с расстройствами аутистического спектра.

К.С. Лебединская, в своих научных публикациях отмечает, что аутизм зачастую является патологией центральной нервной системы, проявляющийся на уровне генетических нарушений или экзогенных групп факторов, при которых затруднено формирование эмоциональных контактов ребёнка с внешним миром, что замедляет и искажает ход всего его психического развития и препятствует социальной адаптации и интеграции его в общество.

«Руководство по диагностике и статистике психических расстройств» пятого пересмотра (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-V), объединяет нижеследующие 4 расстройства из предыдущего издания (DSM-IV) в одно – расстройство аутистического спектра:

– аутизм (аутистическое расстройство);

– синдром Аспергера;

– детское дезинтегративное расстройство;

– первазивное нарушение развития без дополнительных уточнений.

Ознакамливаясь с трудамит зарубежных учёных мы выяснили, что американский психолог L Wing (1976) определила триаду коммуникативных проблем, характерных для детей с расстройствами аутистического спектра:

– нарушение навыков социализации,

– нарушения средств коммуникации (вербальная и невербальная),

– стереотипичное проявление в поведении, интересах, занятиях [6].

Эти особенности являются основой для всех современных отечественных и зарубежных систем диагностики детского аутизма.

Исследования отечественных ученых (Е.Р. Баенская, В.М. Башина, Ю.В. Бессмертная, О.Б. Богдашина, Л. Каннер, С.Ю. Коноплястая, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, А.В. Хаустов, М.К. Шеремет, Д.И. Шульженко и др.) показывают, что особенности коммуникативной сферы детей данной нозологической группы заключаются в том, что они испытывают специфические трудности в понимании самой ситуации общения и умении адекватно использовать имеющиеся у него навыки взаимодействия.

В повседневной жизни у детей с РАС возникает масса желаний, чувств, которые могут быть выражены косвенно через необычное или проблемное поведение, выражающееся в крике, аутоагресии, причинении вреда окружающим и т.д., и значение этого поведения понимает только близкое окружение. Нередко дети с расстройствами аутистического спектра сопротивляются тесному контакту со взрослыми, не поддерживают желание взрослых взять их на руки, обнять и поцеловать. Это связано, прежде всего, с особенностями кинестетических ощущений ребёнка. Подобные действия могут вызывать у него аффективные реакции. Данная особенность препятствует выражению привязанности ребёнка к кому-либо посредством движений [1].

Более половины детей с аутистическим спектром развития выражение эмоций и чувств может быть сформировано достаточно проблематично, так как имеются выраженные трудности в проявлении эмоциональных реакций

(считывание эмоций, проявление своих эмоциональных реакций). Такие дети более эмпатичны своих сверстников с нормотипичным развитием, у них более развита способность сопереживать, поддерживать собеседника, но свои чувства им не всегда удаётся выразить вследствие недостаточной сформированности своих средств коммуникации.

Для построения коммуникации детям данной категории характерно также наличие эхолалий. В отличие от нейротипичных детей, дети с РАС предпочитают полностью замещать обращенную речь, поскольку они «зацикливаются» на одних и тех же фразах, не связанных с ситуацией общения. Это мешает пониманию их высказываний и тем самым препятствует формированию навыка вербального диалога.

Как показывают исследования авторов, когда рассматриваемые нами дети пытаются вступить в межличностное общение с другими участниками процесса или слушать, что они говорят, просьба посмотреть в глаза вызывает у него тревогу и мешает способности понимать и слышать обращенную к нему речь. Б. Нейсон объясняет эту особенность следующими причинами:

1. Дети с РАС достаточно часто испытывают затруднения в проявлении сенсорных ощущений, в частности и нарушения слухового восприятия. Исследования показывают, что когда люди с аутизмом смотрят на других людей, то они чаще всего смотрят на рот, а не в глаза, поскольку так им проще разобрать, что говорит другой человек.

2. Малая часть детей данной нозологической группы использует в повседневной жизни не центральное, а периферическое (боковое) зрение, поскольку для них прямой взгляд на что-то воспринимается как слишком интенсивный.

3. Люди зрелого возраста с аутизмом утверждают, что они страдают от слишком интенсивной стимуляции, когда смотрят прямо в глаза другому человеку. Зрительный контакт с собеседником воспринимается ими как пугающий и смущающий.

На основании вышеизложенного можно заключить, что речевой онтогенез детей с расстройствами аутистического спектра имеет ряд особенностей, обусловленных триадой проблем, характерных для детей с аутизмом: нарушение социализации, нарушение коммуникации, стереотипное поведение и интересы. При наличии данных особенностей коммуникативные навыки формируются не в полном объёме, искажённо или дети вовсе не могут овладеть ими без коррекционной помощи.

Обобщая данные теоретического анализа исследований отечественных и зарубежных учёных по проблемам коммуникации детей данной нозологической группы, можно отметить, что детям с расстройствами аутистического спектра недоступно в полном объеме овладение коммуникативными навыками Трудности коммуникации детей, прежде всего, определяются наличием поражения центральной нервной системы (речевых зон коры больших полушарий) и навыками социализации.

Литература

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999. – 240 с.

2. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – М.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – 816 с.

3. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989. – 95 с.

4. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с.

5. Хаустов А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: Учебно-методическое пособие / Под ред. Т.В.Волосовец, Е.Н.Кутеповой – М.: РУДН, 2007. – 35 с.

6. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCHLISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – p. 410.

References

1. Bashina V.M. Autizm v detstve. *(Autism in childhood)* – M.: Medicina, 1999. – 240 p.

2. Bol'shoj psihologicheskij slovar' *(A large psychological dictionary)* [Tekst] / pod red. B. G. Meshherjakova, akad. V.P. Zinchenko. – M.: Prajm EVROZNAK, 2003. – 816 p.

3. Lebedinskaja K.S., Nikol'skaja O.S., Baenskaja E.R. Deti s narushenijami obshhenija: Rannij detskij autizm. *(Children with communication disorders: Early childhood autism)* - M.: Prosveshhenie, 1989. – 95 p.

4. Lisina, M.I. Obshhenie, lichnost' i psihika rebenka *(Communication, personality and psyche of the child)* [Tekst] / M.I. Lisina; pod red. A. G. Ruzskoj. – M.: Institut prakticheskoj psihologii, Voronezh: Modjek, 1997. – 384 p.

5. Haustov A.V. Prakticheskie rekomendacii po formirovaniju kommunikativnyh navykov u detej s autizmom: Uchebno-metodicheskoe posobie *(Practical recommendations on the formation of communication skills in children with autism: An educational and methodological guide)* / Pod red. T.V. Volosovec, E.N.Kutepovoj – M.: RUDN, 2007. – 35 p.

6. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCHLISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – p. 410.

УДК 376.3

Е.В. Малофеевская

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР I – II УРОВНЯ

Аннотация: в статье описываются признаки и рассматриваются причины, приводящие к нарушению речевой активности у дошкольников ОНР I - II уровня. Анализируются методы и приемы, позволяющие развивать у детей понимания речи окружающих и накопление речевых средств. Кроме этого

рассмотрены психолого – педагогические условия при которых работа по развитию речевой активности у детей с ОНР I – II уровня будет наиболее эффективна: организация предметно развивающей среды, учет индивидуальных особенностей, установлении эмоционального контакта, использование игры и игровых упражнений.

Ключевые слова: процесс нарушения речевой активности, коммуникативно-речевая активность, динамика, закономерности развития, словоохотливость.

E.V. Malofeevskaja

DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY IN PRESCHOOLERS WITH LEVEL I – II ONR

Abstract: the article describes the signs and discusses the causes that lead to impaired speech activity in preschool children of ONR I - II level. The methods and techniques that allow children to develop an understanding of the speech of others and the accumulation of speech means are analyzed. In addition, the psychological and pedagogical conditions under which the work on the development of speech activity in children with ONR I – II levels will be most effective are considered: the organization of a subject-developing environment, taking into account individual characteristics, establishing emotional contact, the use of games and game exercises.

Keywords: the process of violation of speech activity, communicative-speech activity, dynamics, patterns of development, loquacity.

Одной из актуальных проблем логопедической теории и практики в современном мире это проблема изучения речевой активности у дошкольников ОНР I - II уровня. Развитие речевой активности будет одной из самых главных задач коррекционного обучения дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР).

Ограничивает и круг общения недостаточное развитие речевых средств у детей с ОНР и приводит к стеснительности и замкнутости, безынициативности.

Замедляет темп и развития речи и низкий уровень общения и всех психических процессов.

Имеются разнообразные подходы к рассмотрению данного понятия. «Речевая активность» рассматривается как один из факторов, влияющих на успешность овладения речевой деятельностью (Л.И. Айдарова, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.В. Рылеева, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконини др.); как условие речевого общения (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Л.И. Божович, О.Е. Грибова, В.И. Яшинаи др.); как показатель интеллектуального развития (А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.).

К проявлениям речевой активности относятся следующие характеристики: быстрота речевых реакций; способность ребенка развивать свою мысль без подсказок (А.А. Павлов); темп речевых высказываний (Р.Т. Фульга); словоохотливость (В.Ф. Сибирякова), которые прослеживаются во всех функциях речи.

Для повседневной жизни детей и развития речевой активности нужна правильная ее организация, это способствует не только социализации ребенка, но и усвоению им в обществе принятых норм и правил поведения, активному закреплению знаний и умений.

Изучив и проанализировав труды вышеупомянутых авторов, можно сформулировать следующие выводы:

1.Новые потребности общения и ведущей игровой деятельности ведут к дальнейшему быстрому овладению речью, его грамматическим строем и словарным составом в итоге этого речь становится более связной и превращается в главное средство передачи общественного опыта и управления со стороны взрослых его деятельностью.

2. Связаны с развитием речевой активности и высшие психические функции языковой способности, с повышением этой речевой активности детей и возрастает их психическая активность. Перестраиваются все психические процессы - мышление, память и восприятие. Этот процесс овладения речью зависит от развития деятельности ребенка, его мышления и восприятия.

3. Роль взрослого и социальная среда важный фактор в развитии речевой активности ребенка, поэтому особые требования и к речи педагога и к его умению моделировать педагогические ситуации, решать задачи по стимуляции речевой активности и формированию речевых навыков и умений воспитанников.

Все эти задачи взаимосвязаны друг с другом. В связи с этим пассивная речь опережает развитие активной речи и ведет развитие за собой. Пассивная речь и активная в соотношении с динамикой характеризуют изменения потребности детей в общении со сверстниками и взрослым при переходе от уровня пассивной к активной адаптации. Дошкольники все чаще вступают в речевые взаимодействия со сверстниками и педагогами учатся решать задачи по речевой коммуникации. Важными достижениями являются умения, которыми должен обладать ребёнок: понимать и слушать обращённую речь; вступать и поддерживать разговор; спрашивать и отвечать на вопросы, уметь объяснять и пользоваться разными языковыми средствами;

Главными показателями этой речевой активности детей являются:

– присутствие, поддержание и подкрепление инициативы в речевой деятельности;

– присутствие любопытства и интереса «умственного удивления»

– активная трудоспособность в речевой деятельности.

По вопросам развития речевой активности детей анализ психолого-педагогической литературы показал, что эта проблема актуальна в педагогической теории и практике. А понятия «речевая активность» многоаспектный анализ к ее определению позволил рассматривать речевую активность детей как устойчивое свойство личности, проявляющееся в способности воспринимать и понимать речь окружающих; в самостоятельном активном овладении языком. Показателями речевой активности являются: понимание и выполнение словесных инструкций взрослых, активно-положительное отношение к окружающему миру, инициативность в общении, использование речевых средств, в разных условиях общения.

Процесс развития будет проходить эффективнее при соблюдении следующих педагогических условий: учёт индивидуальных особенностей детей; установлении эмоционального контакта между детьми и взрослыми, правильной организации и использовании предметно-развивающей среды, которая способствует развитию этой речевой активности; развития у детей потребности в общении; использование игровых упражнений и игр которые , направленны на развитие речевой активности детей; организации речевого общения в контексте предметной деятельности детей; учете уровня речевой активности у детей.

Литература

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 1998. 320 с.
2. Левина Р. Е. Свойства личности и овладение речью в норме и патологии / Левина Р.Е. // «Изучение личности аномального ребенка.» – М., 1977. 176 с.
3. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. С.-Пб.: Детство-Пресс, 2005. 525 с.
4. Орлянская Р.Р. - Педагогические условия развития речевой активности детей - http://www.dissercat.com
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс: Айрис-Дидактика. 2004. 204 с.
6. Шаховская С.Н. Развитие общения детей с нарушениями речи / С. Н. Шаховская // Коррекционная педагогика – вчера, сегодня, завтра. Сб. научно-метод. матер. – М., 1997. 240 с.

References

1. Zhukova N.S., E.M. Mastjukova, T.B. Filicheva «Preodolenie obshhego nedorazvitija rechi u doshkol'nikov» *(Overcoming the general underdevelopment of speech in preschoolers)*. Ekaterinburg, 1998. 320 p.

2. Levina, R. E. Svojstva lichnosti i ovladenie rech'ju v norme i patologii *(Personality traits and mastery of speech in norm and pathology)* / Levina R.E. // «Izuchenie lichnosti anomal'nogo rebenka.» – M., 1977. 176 p.

3. Nishheva N.V. Sistema korrekcionnoj raboty v logopedicheskoj gruppe dlja detej s obshhim nedorazvitiem rechi *(The system of correctional work in the speech therapy group for children with general speech underdevelopment).* S.- Pb.: Detstvo-Press,2005 (OOO Tip. Pravda 1906) 525 p.

4. Orljanskaja R.R. Pedagogicheskie uslovija razvitija rechevoj aktivnosti detej *(Pedagogical conditions for the development of children's speech activity).* http://www.dissercat.com

5. Filicheva T.B., Chirkina G.V. Ustranenie obshhego nedorazvitija rechi u detej doshkol'nogo vozrasta *(Elimination of general speech underdevelopment in preschool children).* M.: Ajris-press: Ajris-Didaktika,2004. 204 p.

6. Shahovskaja S.N. Razvitie obshhenija detej s narushenijami rechi *(Development of communication of children with speech disorders)* / S. N. Shahovskaja // Korrekcionnaja pedagogika – vchera, segodnja, zavtra. Sb. nauchno-metod. mater. – M., 1997. 240 p.

УДК 376.3

Ю.А. Манакова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрена проблема формирования зрительно-пространственных представлений у детей дошкольного возраста с дизартрией в условиях инклюзивного образования, выявлены особенности и условия проведения коррекционно-развивающих занятий по формированию зрительно-пространственных представлений у дошкольников с дизартрией.

Ключевые слова: дизартрия, дошкольный возраст, зрительно-пространственные представления, инклюзивное образование, коррекционно-развивающие занятия.

Y.A. Manakova

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF VISUAL-SPATIAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary: the article considers the problem of the formation of visual-spatial representations in preschool children with dysarthria in inclusive education, identifies the features and conditions of correctional and developmental classes on the formation of visual-spatial representations in preschoolers with dysarthria.

Key words: dysarthria, preschool age, visual-spatial representations, inclusive education, correctional and developmental classes.

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема обучения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, в частности, с дизартрией. Данная проблема обусловлена ограниченностью представлений дошкольников с дизартрией об окружающем мире, что, препятствует развитию потребности в речевом общении.

У детей дошкольного возраста дизартрия проявляется в виде расстройства произносительной стороны речи, которое связано с поражением центрального отдела речедвигательного анализатора и нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата. Речевая активность детей недостаточна из-за бедности, ограниченности и недостаточности речевых средств. При дизартрии наблюдаются разнообразные отклонения в психическом развитии, в том числе замедленное развитие зрительно-пространственных представлений [1].

Проблема развития зрительно-пространственных представлений занимает особое место в инклюзивном образовании дошкольников с дизартрией и является достаточно актуальной (М.А. Габова, М.А. Еливанова) [3, С.24; 5,

С.33]. Авторы подчеркивают, что от сформированности зрительно-пространственных представлений зависит полноценное развитие устной и письменной речи обучающихся с дизартрией, а также их дальнейшее успешное обучение в школе.

Е.В. Конева, О.П. Гантимурова отмечают, что формирование зрительно-пространственных представлений дошкольников с дизартрией происходит в условиях инклюзивного образования в коррекционной образовательной деятельности [2].

Инклюзивное образование представляет собой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных, речевых и иных особенностей, включены в общую систему дошкольного образования и обучаются по месту жительства вместе со своими нормально развивающимися сверстниками в одних и тех же дошкольных образовательных организациях, учитывающих их особые образовательные потребности и оказывающих необходимую специальную поддержку [6].

Инклюзивное обучение предполагает единую основу учебных планов для категории детей дошкольного возраста с дизартрией, осуществление принципа преемственности между специальными и образовательными программами дошкольного образования.

В рамках образовательного процесса инклюзивное образование детей с дизартрией осуществляется при взаимодействии всех специалистов дошкольной образовательной организации (воспитателя, педагога-психолога, учителя-логопеда, дефектолога).

Искажение картины мира на уровне восприятия влечет за собой искажение способов и продуктов деятельности памяти, мышления и воображения. Зрительное восприятие пространства – одна из основных психических функций, так как именно зрение является главным источником получения информации о внешнем мире [3]. Поэтому компенсация дефектов развития зрительно-пространственных представлений при дизартрии

представляется весьма важной задачей для полноценного развития ребенка, его успешной адаптации к окружающей среде.

Инклюзивное образование обеспечивает оптимальные педагогические условия для развития зрительно-пространственных представлений при дизартрии в соответствии с возрастными и индивидуально-типологическими особенностями дошкольников, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

У дошкольников с дизартрией зрительно-пространственные представления недостаточно сформированы. Недостаточность зрительно-пространственных представлений у дошкольников с дизартрией проявляется в нарушении восприятия схемы собственного тела – формировании представлений о ведущей руке, а также частях лица и тела происходит позже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Многие пространственные понятия (спереди, сзади, сверху, снизу) осваиваются детьми только во время специальной подготовки. Им трудно понять предлоги и наречия, отражающие пространственные отношения [5].

В устной речи дошкольникам с дизартрией трудно дифференцировать предлоги «к-у», «в-на» (в дом – дома, в стол – на столе). Часто дети этой категории смешивают предлоги «до», «после», «за», что является следствием несформированности пространственных отношений.

В связи с тем, что ребенку с дизартрией трудно различить как расположены в пространстве графические элементы, наблюдается нарушение соотношения элементов, пропуск, добавление, перестановка букв, возможно зеркальное написание графических элементов, неправильное выделение геометрических фигур, замена сходных по форме фигур.

При дизартрии формирование зрительно-пространственных представлений в условиях инклюзивного образования имеет свои особенности, связанные со спецификой развития детей с речевой патологией.

В ходе коррекционно-развивающих занятий по формированию зрительно-пространственных представлений у дошкольников с дизартрией включается комплекс заданий, направленных на развитие когнитивных процессов:

– обучение ориентации в схеме собственного тела;

– обучение ориентации в окружающем пространстве;

– формирование восприятия пространственных отношений между объектами;

– обучение ориентации на плоскости.

Также предусматривается развитие мелкой моторики, зрительно-пространственного и слухового гнозиса, познавательной активности, мотивационной сферы дошкольников с дизартрией.

Проведение коррекционно-развивающих занятий по формированию зрительно-пространственных представлений у дошкольников с дизартрией предполагает применение педагогом коммуникативно-деятельностного подхода, который предполагает: взаимосвязанное обучение различным видам детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательной и др.); опору на речевое выражение пространственных отношений между объектами и предметами; подчиненность речевых навыков развитию умения зрительно воспринимать пространственные признаки и отношения, ориентировки в пространстве, восприятия формы, объема и глубины предметов.

Традиционно используются модификации словесных, наглядных и игровых методических приемов развития зрительно-пространственных представлений у дошкольников с дизартрией. Особенно широко применяются словесные приемы: речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, оценка деятельности, вопрос [4].

Для того чтобы обеспечить оптимальные педагогические условия для развития зрительно-пространственных представлений при дизартрии в условиях инклюзивного образования, специалистам дошкольной образовательной организации необходимо:

1) оптимально использовать наглядные пособия на коррекционно-развивающих и логопедических занятиях;

2) применять специальные методы обучения и вести коррекционно-педагогическую работу с учетом особенностей нарушения речи каждого ребенка;

3) подходить к обучению индивидуально, учитывая психофизиологические особенности детей с дизартрией [3].

Таким образом, решение проблемы формирования зрительно-пространственных представлений у дошкольников с дизартрией в условиях инклюзивного образования заключается в организации коррекционно-развивающей работы в дошкольной образовательной организации, включающей методы развития пространственного ориентирования ребенка в схеме собственного тела, в окружающем пространстве, на плоскости; формирования восприятия пространственных отношений между объектами.

Литература

1. Винарская Е.Н. Дизартрия. Серия: Библиотека логопеда. М.: АСТ, 2005. 64 с.

2. Вопросы инклюзивного образования. Часть 3. Обучение детей с нарушениями речи и интеллекта. Практическое пособие / Под редакцией Е.В. Коневой. Ярославль, 2013. 73 с.

3. Габова М.А. Теоретические основы дошкольного образования: развитие пространственного мышления и графических умений: учеб. пособие для СПО. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017. 151 с.

4. Гантимурова О.П. Развитие оптико-пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи / О.П. Гантимурова, И.Ф. Павалаки // А.Р. Лурия и психология 21 века. Вторая международная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия: тезисы докладов / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман, Д. Таппера. М.: МГУ, 2002. С. 32-33.

5. Еливанова М.А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. СПб.: Златоуст, 2006. 94 с.

6. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 215 с.

References

1. Vinarskaya E.N. Dizartriya. Seriya: Biblioteka logopeda *(Dysarthria. Series: Library of speech therapist).* M.: AST, 2005. 64 p.

2. Voprosy inklyuzivnogo obrazovaniya (*Issues of inclusive education*). CHast' 3. Obuchenie detej s narusheniyami rechi i intellekta. Prakticheskoe posobie / Pod redakciej E.V. Konevoj. YAroslavl', 2013. 73 p.

3. Gabova M.A. Teoreticheskie osnovy doshkol'nogo obrazovaniya: razvitie prostranstvennogo myshleniya i graficheskih umenij (*Theoretical foundations of preschool education: development of spatial thinking and graphic skills*): ucheb. posobie dlya SPO. 2-e izd., ispr. i dop. M.: YUrajt, 2017. 151 p.

4. Gantimurova O.P. Razvitie optiko-prostranstvennyh predstavlenij u detej s tyazhelymi narusheniyami rechi (*Development of optical-spatial representations in children with severe speech disorders*) / O.P. Gantimurova, I.F. Pavalaki // A.R. Luriya i psihologiya 21 veka. Vtoraya mezhdunarodnaya konferenciya, posvyashchennaya 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.R. Luriya: tezisy dokladov / Pod red. T.V. Ahutinoj, ZH.M. Glozman, D. Tappera. M.: MGU, 2002. P. 32-33.

5. Elivanova M.A. Osvoenie det'mi prostranstvennyh otnoshenij i sredstv ih yazykovogo vyrazheniya (*The development of spatial relations and means of their linguistic expression by children*). SPb.: Zlatoust, 2006. 94 p.

6. Inklyuzivnoe obrazovanie: problemy sovershenstvovaniya obrazovatel'noj politiki i sistemy (*Inclusive education: problems of improving educational policy and system*): Materialy mezhdunarodnoj konferencii. 19–20 iyunya 2008 goda. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. 215 p.

УДК 376.3

Н.С. Манжосова

ОРГАНИЗАЦИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: возраст ребенка от рождения до трех лет является наиболее важным в становлении его социального, познавательного, речевого и двигательного развития. Ранняя медико-психолого-педагогическая помощь позволяет более эффективно компенсировать нарушения в психофизическом развитии ребенка и тем самым смягчить или предупредить вторичные отклонения.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзия, раннее вмешательство.

N.S. Manzhosova

ORGANIZATION OF EARLY ASSISTANCE TO CHILDREN WITH DISABILITIES AT AN EARLY AGE

Summary: the age of a child from birth to three years is the most important in the formation of his social, cognitive, speech and motor development. Early medical, psychological and pedagogical assistance makes it possible to more effectively compensate for violations in the psychophysical development of the child and thereby mitigate or prevent secondary deviations.

Key words: limited health opportunities, psychological and pedagogical support, inclusion, early intervention.

На сегодняшний день продолжают активно разрабатываться и внедряться различные варианты помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ), наблюдаются совершенствование диагностической и лечебно-коррекционной базы, открытие дошкольных учреждений компенсирующего и комбинированного вида, групп кратковременного пребывания,

предназначенных для получения квалифицированной помощи детьми с ОВЗ. К сожалению, зачастую такая помощь оказывается детям от трёх лет и старше, а дети раннего возраста в большинстве случаев оказываются за рамками специального образования.

Одно из главных условий эффективной реабилитации детей с ОВЗ – раннее начало оказания помощи. Эта проблема очень актуальна в современном мире, что обусловлено высокой частотой рождения детей с перинатальной энцефалопатией, которая отмечается клиницистами. К причинам, влияющим на возникновение перинатальной патологии центральной нервной системы, относятся: неблагоприятные воздействия в период внутриутробного развития, родовые травмы, тяжелые заболевания, которые были перенесены в раннем возрасте и которые могут вызывать риск возникновения у детей нарушений в развитии.

Важная роль оказания ранней помощи очевидна. Актуальные в настоящее время научные исследования демонстрируют критическое значение первых 2-ух – 3-х лет жизни в развитии ребенка. Специалистами намечено, что период лет от рождения до 3х лет выступает этапом стремительного и интенсивного начального процесса формирования качеств и свойств личности.

Чаще всего в раннем возрасте наблюдаются нарушения в развитии ребёнка, приводящие к ограничению возможностей здоровья либо инвалидизации и, вследствие этого, к проблемам воспитания, обучения и социализации ребёнка. Ранний возраст характеризуется наибольшими потенциальными возможностями для проведения эффективной коррекции нарушенных функций. Именно поэтому разработка и реализация комплекса социальных, медицинских, психологических и педагогических мероприятий по раннему вмешательству, которые ориентированы на семью и осуществляются в процессе согласованной работы специалистов различного профиля, требует большого внимания.

Целью оказания такой помощи является наиболее раннее выявление детей с отклонениями в развитии, что позволяет с наибольшей

результативностью применять сенситивные периоды развития высших психических функций, благодаря максимально обширному охвату детей с нарушениями в развитии на ранних стадиях онтогенеза [6]. Предельно раннее начало комплексного психолого-педагогического сопровождения семьи, которая воспитывает ребенка с ОВЗ, – залог оптимизации образовательных возможностей, социальных и экономических перспектив ребенка, шаг к улучшению защиты прав детей и прав инвалидов, а также качественной ратификации их положения в социуме [1].

Взаимодействие ребенка и взрослого в условиях коррекционно-развивающей среды, которая создает благоприятные условия для компенсации полиморфных нарушений разных функциональных систем, таких как: моторика, психика, речь, – качественного изменения возрастных новообразований, образования и социальной адаптации, изменения отношений между ребенком и окружающими занимает центральное место в системе ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с ОВЗ [5].

Разрабатывая и реализуя программы раннего вмешательства, необходимо основываться на таких принципах раннего вмешательства, как:

- Семейно-центрированность;
- Междисциплинарность;
- Партнёрство;
- Добровольность;
- Открытость;
- Конфиденциальность.

Главным принципом создания и функционирования ранней помощи является межведомственное сотрудничество организаций здравоохранения, образования, социальной защиты [7]. Это необходимо для своевременного выявления детей, нуждающихся в ранней помощи, для организации непрерывного междисциплинарного сопровождения ребенка и семьи,

обеспечения возможности для его интеграции в соответствующие его потребностям и возможностям образовательные программы [2].

Направления работы службы ранней помощи:

1. Диагностическое: заключается в осуществлении деятельности по обследованию ребенка, выявлении его особенностей развития и потребностей в ранней помощи и изучении потребностей и ресурсов семьи.

2. Коррекционно-развивающее: направлено на оказание помощи при составлении индивидуального образовательного маршрута на базе межведомственного взаимодействия; включает разработку и реализацию коррекционно-развивающих программ для работы с детьми от 0 до 3-х лет.

3. Консультативное: предусматривает реализацию специальных программ по обучению родителей и включению их в коррекционно-педагогический процесс.

4. Информационно-просветительское: заключается в обеспечении поддержки общественных инициатив, которые направлены на совершенствование гарантий свободного развития ребенка в соответствии с его возможностями.

К медико-социальному и психолого-педагогическому комплекс услуг ранней помощи относятся услуги по [3]:

- определению нуждаемости ребенка и семьи в ранней помощи;
- проведению процедур оценивания психического и физического развития с целью разработки индивидуальной программы по оказанию ранней помощи;
- составлению индивидуальной программы ранней помощи;
- дальнейшему содействию развитию функционирования ребенка и семьи в естественных жизненных ситуациях;
- содействию развития общения и речи ребенка, развитию бытовых навыков и навыков самообслуживания, развитию познавательной активности;
- психологическому консультированию по имеющимся проблемам;

• поддержке социализации ребенка в социальной среде на различных уровнях;

• проведению промежуточной и итоговой оценки эффективности реализации индивидуальной коррекционной программы;

•пролонгированному консультированию или краткосрочному оказанию услуг ранней помощи при отсутствии требований к составлению индивидуальной программы ранней помощи ребенку;

•консультированию родителей по вопросам, возникающим во время адаптационного периода ребенка в образовательной организации [4].

Особенности развития ребенка в раннем возрасте, пластичность центральной нервной системы и способность к компенсации нарушенных функций обуславливают важность ранней помощи.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что ранняя помощь как начальное звено системы специального образования призвана улучшить условия жизни и развития детей с ограниченным потенциалом возможностей. Работа с детьми с ограниченными возможностями носит комплексный характер. Оказывая помощь таким детям, большую роль играют не только родители, семья и ближайшее окружение, но и социальные службы, которые разрабатывают комплексные программы реабилитации с использованием различных методов и технологий, совершенствуя их и преобразовывая.

Литература

1. Ахметзянова А.И. Становление и развитие ранней помощи детям с нарушениями в развитии в России и за рубежом // Неврологический вестник — 2015 — Т. XLVII, вып. 1.- С.73-79.

2. Баранова, М. Л. Организация ранней психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2 Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010

3. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / Под научной редакцией И. Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2013.

4. Методические рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации от 13.01.2016 № ВК-15/07 «О направлении методических рекомендаций» [Электронный ресурс]. – URL: http://ppt.ru/docs/pismo/minobrnauki (дата обращения: 30.05.2019).

5. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. Ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013.

6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

7. Югова, О.В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи: дисс. канд. пед. наук. – М., 2012 – 161 с.

References

1. Akhmetzyanova A.I. Stanovlenie i razvitie rannei pomoshchi detyam s narusheniyami v razvitii v Rossii i za rubezhom *(Formation and development of early intervention for children with disabilities in Russia and abroad)* // Nevrologicheskii vestnik —2015 — T. XLVII, vyp. 1.- P.73-79.

2. Baranova, M. L. Organizatsiya rannei psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi detyam s problemami v razvitii *(Organization of psychological and pedagogical assistance to children with disability)* // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: sb. st. po mater. II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 2 Chast' I. – Novosibirsk: SibAK, 2010

3. Levchenko I.Yu., Kiseleva N.A. Psikhologicheskoe izuchenie detei s narusheniyami razvitiya *(Psychological study of children with developmental disorders)* / Pod nauchnoi redaktsiei I. Yu. Levchenko. – M.: Natsional'nyi knizhnyi tsentr, 2013.

4. Metodicheskie rekomendatsii Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 13.01.2016 № VK-15/07 «O napravlenii metodicheskikh rekomendatsii» *(Methodological recommendations of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 13.01.2016 No. VK-15/07 "On the direction of methodological recommendations)* [Elektronnyi resurs]. – URL: http://ppt.ru/docs/pismo/minobrnauki (data obrashcheniya: 30.05.2019).

5. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya *(Psychological and pedagogical foundations of inclusive education)*: kollektivnaya monografiya / Otv. Red. S. V. Alekhina. – M.: MGPPU, OOO «Buki Vedi», 2013.

6. Sozdanie i aprobatsiya modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoi praktiki *(Creation and testing of a model of psychological and pedagogical support for inclusive practice)*: Metodicheskoe posobie / Pod obshch. red. S. V. Alekhinoi, M. M. Semago. – M.: MGPPU, 2012.

7. Yugova, O. V. Variativnye strategii rannego psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya rebenka s otkloneniyami v razvitii i ego sem'i *(Variable strategies of early psychological and pedagogical support of a child with developmental disabilities and his family)*: diss. kand. ped. nauk. – M., 2012 – 161 p.

УДК 376.3

А.С. Минакова

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: В статье рассматриваются различные подходы практической помощи по обучению грамоте будущих школьников с ОНР. Автором освещены основные этапы коррекционной работы по обучению грамоте, которые направлены на оказание логопедической помощи дошкольникам имеющим общее недоразвитие речи.

Ключевые слова: дошкольный возраст, звуковая система языка, звуковой состав слова, фонематическая система, обучение, развитие, письмо, чтение.

A.S. Minakova

PREPARATION FOR LITERACY OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Summary: The article discusses various approaches of practical assistance in literacy education of future students with RMD. The author highlights the main stages of corrective work on literacy education, which are aimed at providing speech and medical assistance to preschoolers with a general underdevelopment of speech.

Key words: preschool age, sound system of language, sound composition of word, phonematic system, education, development, writing, reading.

В последнее время возросло количество детей с различными трудностями обучения в начальной школе. Нарушения письменной речи у школьников – является одной из актуальных проблем для школьного обучения, потому что письмо и чтение из целей обучения превращается для учащихся в средство дальнейшего получения знаний.

В настоящее время, проблема нарушений чтения и письма в начальной школе, является одним из распространенных явлений в логопедической практике. Среди зарубежных исследований этой проблематикой занимались В. Морган, Д. Гиншевульд, Ф. Варбург, П. Раншбург, О. Ортан, Р. Беккер и др. В отечественной логопедии данной проблематикой занимались многие дефектологи (Т.В. Ахутина, Т.П. Бессонова, Л.С.Волкова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев, А.В. Ястребова и др.) [1].

Главной целью обучения грамоте считается формирование у дошкольников общего умения ориентироваться в звуковой системе языка, обучение анализу звукового состава слова, то есть умению определить порядок

следования звуков в слове, установлению основных качественных характеристик звука.

Т.А. Ткаченко разработала систему обучения грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), где основной идеей является общепринятая последовательность изучения звуков и букв по системе Г.А. Каше. Обучение грамоте рассчитано на два года и проводится в старшей и подготовительной к школе группах детского сада [4].

Письмо и чтение считаются важными и сложными в жизни человека навыками. В методической и научной литературе есть огромное число фундаментальных и разносторонних исследований, которые направленны на решение вопросов подготовки дошкольников с ОНР к овладению чтением и письмом. Между тем в многих работах наблюдаются лишь отдельные параметры готовности детей к овладению грамотой.

Детей с общим недоразвитием речи относят к группе риска по возможности возникновения у них нарушений чтения и письма. Причинами этих трудностей являются не только нарушения устной речи, но и уровень развития высших психических функций, особенности развития зрительно-моторной координации, пространственных представлений, мелкой моторики, чувства ритма. Раннее начало систематической, целенаправленной работы по преодолению этих нарушений способствует более успешному обучению грамоте.

Эффективность в обучении грамоте можно достигнуть при максимальном учете возрастных особенностей и возможностей ребенка: состояния его готовности к овладению грамотой, который включает состояние развития графических навыков, фонематического слуха, чувства ритма, пространственных представлений и координации движений. У детей с общим недоразвитием речи эти функциональные звенья в значительной степени нарушены.

Для успешного овладения процессами чтения и письма необходим достаточный уровень сформированности фонематической системы. Она

является основой устной и письменной речи. Фонематическая система представляет собой систему фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков.

Особое значение приобретает система обучения грамоте дошкольников шести лет с общим недоразвитием речи Филичевой Т.Б. На основании данной методики, обучение грамоте осуществляется на материале заранее отработанных в произношении звуков. Другими слова буквы изучаются в том порядке, который определен артикуляционной сложностью произнесения звука. Содержание обучения распределяется по периодам [5].

В первый период происходит завершение работы по формированию готовности к обучению грамоте, начатой в старшей группе на занятиях по совершенствованию звуковой культуры речи.

Второй период – начало обучения грамоте. Знакомство с гласными буквами (а, у, о, и), с согласными (м, п, т, к, с); складывание из букв азбуки слогов (му, су), слов (мак, суп) после их звукового анализа и синтеза; преобразование слов путем добавления, перестановки, замены звуков; осмысленное чтение.

Третий период – это непосредственно обучение грамоте. Увеличение количества изучаемых звуков и букв (ш, р, л, з, ц, ч, щ); анализ и синтез односложных слов со стечением согласных (стол), двусложных слов (мышка), трехсложных слов (панама); задания на поиск пропущенной в слове буквы; чтение слогов и составление из них слов; обучение слитному чтению с объяснением смысла прочитанного; деление предложений на слова, определение порядка и количества слов в предложении.

Весь процесс обучения грамоте происходит с помощью занимательных игровых упражнений и с включением элементов соревнования.

Специфическая особенность системы обучения грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи Н.В. Нищевой заключается в том, что на прямую образовательный процесс начинается со средней группы. Н.В. Нищева

рекомендует научить детей подготовительной к школе группы алфавитному названию букв и выучить с дошкольниками сам русский алфавит.

По системе Н.В. Нищевой ребенок с общим недоразвитием речи уже в средней группе читает слова, которые состоят из двух открытых слогов, а в подготовительной группе к чтению присоединяется письмо печатными буквами. Звук изучается одновременно с соответствующей ему буквой. На протяжении всего периода развивается навык фонематического анализа [3].

Письменная речь включает в себя чтение и письмо. По данным А.Р. Лурия, чтение — это особая форма импрессивной речи, а письмо - особая форма экспрессивной речи. При этом процесс, как письма, так и чтения представляет собой сложный психофизиологический акт, который состоит из нескольких операций. Для более полного понимания сущности и особенностей письменной речи, а также для определения необходимых предпосылок ее формирования [2].

Обучение грамоте – сложный многоуровневый процесс, который состоит из множества компонентов. Базой для овладения письмом и чтением является достаточная сформированность компонентов устной речи, звукопроизношения, просодических компонентов лексико-грамматического строя, фонематическое недоразвитие речи. Из-за этого у детей с общим недоразвитием речи нарушены все компоненты устной речи, что несёт за собой трудности в обучении грамоте. Притом, у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются значительные нарушения пространственных представлений, чувство ритма, координации мышц плечевого пояса, недоразвитие графических навыков, мелкой моторики рук. Имея в виду все эти недостатки общее состояние готовности к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи ниже возрастной нормы.

Таким образом, работа по улучшению состояния готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению грамоте проводилась посредством специальных логопедических игр и упражнений, включающих задания по развитию навыков звукового анализа. Коррекционные занятия

включали также упражнения, направленные на развитие пространственных представлений, чувство ритма, координации движений, артикуляционной и мелкой моторики, необходимые для правильного артикулирования звуков и развития графомоторных навыков. Успешная коррекционная работа по повышению состояния готовности к обучению грамоте предполагала индивидуальный подход, учитывалась структура дефекта и особенности развития высших психических функций старших дошкольников изучаемой категории.

Литература

1. Глуховская И.В., Русинова С.В. Современные подходы к устранению дислексии и дисграфии у младших школьников // Защита детства: проблемы, поиски, решения. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России. Под ред. Смагиной М.В. Ставрополь, 2019. С. 381-386.
2. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма - М.: Педагогика, 1950. – 506 с.
3. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи с 4 до 7 лет. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 352 с.
4. Ткаченко Т.А. В первый класс без дефектов речи. - С. Пб. 1999
5. Филичева Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи – М.,1991. - 44 с.

References

1. Gluhovskaja I.V., Rusinova S.V. Sovremennye podhody k ustraneniju disleksii i disgrafii u mladshih shkol'nikov (*Modern approaches to the elimination of dyslexia and dysgraphy in primary school children*) // Zashhita detstva: problemy, poiski, reshenija. Sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k Desjatiletiju detstva v Rossii. Pod red. Smaginoj M.V. 2019. P. 381-386.

2. Luriya A.R. Ocherki psihofiziologii pis'ma *(Essays on psychophysiology of writing)* - M.: Pedagogika, 1950. – 506 p.

3. Nishcheva N.V. Programma korrekcionno-razvivayushchej raboty v logopedicheskoj gruppe detskogo sada dlya detej s obshchim nedorazvitiem rechi s 4 do 7 let *(Program of correctional and developmental work in the speech therapy group of kindergarten for children with general speech underdevelopment from 4 to 7 years)*. – SPb.: DETSTVO-PRESS, 2006. – 352 p.

4. Tkachenko T.A. V pervyj klass bez defektov rechi *(In the first grade without speech defects).* - P. Pb. 1999

5. Filicheva T.B. Korrekcionnoe obuchenie i vospitanie detej 5-letnego vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi *(Correctional education and upbringing of 5-year-old children with general speech underdevelopment)* – M., 1991. - 44 p.

УДК №376

А.А. Нечипоренко

ГРАФИЧЕСКИЕ СИМВОЛЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: Каждый человек занимает в обществе определенное место и, следовательно, всегда находится в процессе общения с окружающими людьми. Дети с расстройством аутистического спектра (РАС) испытывают трудности в общении с окружающими людьми, они не могут выражать словами свои желания, свои нужды, просить о помощи, адекватно реагировать на слова собеседника и часто общение заменяется проблемным поведением.

Ключевые слова: развитие коммуникативных навыков, Макатон, скрипты, PECS, стиль общения, коммуникативные доски, особенное поведение.

A.A. Nechiporenko

GRAPHIC SYMBOLS AS A LEARNING TOOL ALTERNATIVE AND ADDITIONAL COMMUNICATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary: Each person occupies a certain place in society and, therefore, is always in the process of communicating with the people around him. Children with autism spectrum disorder (ASD) experience difficulties in communicating with people around them, they cannot express their desires, their needs in words, ask for help, adequately respond to the words of the interlocutor, and communication is often replaced by problematic behavior.

Key words: communication skills development, Macaton, scripts, PECS, communication style, communication boards, special behavior.

Среди множества детей, которые имеют особенности психофизического развития и испытывают большие сложности при коммуникации, своё особое место занимают дети с расстройствами аутистического спектра. Дети с этим расстройством выделяются среди остальных своим особенным поведением. Они отстранены от происходящего, выходят на контакт со взрослыми и сверстниками только для удовлетворения собственных желаний (еда, питьё, игра и т.д.), в остальных случаях дети просто игнорируют присутствие окружающих. Им тяжело поддерживать зрительный контакт, при проявлении внимания или попытке вторгнуться в их личное пространство, у таких детей возникает протестная реакция или даже агрессия. Многие, допуская ошибку, предполагают, что подобное поведение обусловлено полным отсутствием интереса к происходящему во внешнем мире, но это не так. Дети с расстройствами аутистического спектра не могут прочувствовать окружающую обстановку, им трудно начать диалог, подобрать правильные слова. Причины нарушения коммуникации чаще всего могут быть связаны с частичным отсутствием понимание речи. Поэтому коррекционная работа с такими детьми обязательно в первую очередь должна быть направлена на развитие коммуникационных навыков.

Очень важно подобрать для ребёнка доступную ему систему коммуникации, так как степень развития социализации у каждого индивидуальна. Для того, что бы приступить к обучению альтернативной коммуникации, необходимо провести диагностику. Важно учитывать, что наличие речи не является показателем сформированности социально-коммуникативного взаимодействия у ребенка с аутичными чертами. [4]

Значимым средством обучения альтернативной коммуникации являются графические символы. Очень популярной и действенной является методика обучения обмена картинками, так называемыми PECS.

PECS – это особая система коммуникации, при которой человек, с плохо развитой или полностью отсутствующей устной речью, использует карточки с различными изображениями, для того чтобы что-то попросить, задать вопрос или ответить на него, прокомментировать что-либо и т.д. Ребёнок может выразить свою мысль одной карточкой, или сформировать её из нескольких (на дальнейших этапах обучения), затем эти карточки передаёт своему собеседнику. В рамках этой программы ребёнка учат различными способами привлекать внимание окружающих, а затем обменивать карточку на желанный предмет или помощь.

Целью данной методики является развитие различных видов коммуникации (спонтанной и функциональной). Важно начинать обучение с самого раннего возраста, проводится оно в форме тренингов, как в специальных учреждениях, так и дома. Но многие родители не хотят заниматься дома с детьми при помощи PECS, и более того, не дают их вводить в программу обучения их детей. Дело в том, что родители ошибочно полагают, что подобный способ коммуникации приведёт к тому, что их дети начнут лениться и совершенно перестанут говорить словами. Но, как показывает практика, использование карточек с изображениями напротив, способствует уменьшению количества истерик, снятию негативизма, т.к. у ребёнка, наконец-то, получается выражать свои мысли, которые он не мог выразить с помощью слов до этого.

Коммуникационная система обмена изображениями была разработана в 1985 году в США под руководством доктора философии Энди Бонди и магистра, сертифицированного логопеда (CCC-SLP) Лори Фрост, который также являлся представителем программы исправления аутизма.

В ряде случаев использование PECS может подтолкнуть развитие устной речи. Это происходит засечёт того, что ребенок видит картинку, видит подпись, слышит название предмета, - и все это связывается в один образ. При запущенных случаях, когда понимание речи затруднено или отсутствует, картинки помогают в дальнейшем перейти к тому, чтобы общаться при помощи чтения и письма [3].

Обучение детей по программе PECS состоит из нескольких этапов:

1. На первом этапе работы ребёнку предлагаются всего две карточки со значениями «да» и «нет», которые выполнены в соответствующей цветовой гамме (красная и зелёная). Применение этих карточек необходимо только в том случае, если ребёнок не владеет невербальными сигналами (кивок или покачивание головой). Если ребёнок может выполнять подобные движения или произносить «да/нет», то данный этап можно пропустить.

2. На втором этапе начинает применяться набор карточек с базовыми и мотивационными предметами (сок, пирожное, яблоко, игрушка и т.д.), карточки на различные лексические темы, карточки обозначающие действия. Как только ребёнок смотря на картинку начинает самостоятельно произносить его название, использование выученной карточки прекращается.

3. На заключительном, третьем этапе, мы вводим карточки с изображением действий, которые ребёнок с РАС привык ежедневно делать (прогулка, умываться, кушать, чтение, игры и т.д.). Сюда же входят изображения различных видов расписаний.

Обучающая работа с ребёнком производится строго индивидуально, согласно составленного педагогом плана. На первых этапах ребёнка может сопровождать тьютор, работа которого в основном направлена на развитие игровой и познавательной деятельности.

Важное условие для того, что бы приступить к работе по программе PECS – вызвать у ребенка самостоятельное желание что-то получить или сделать. Конечная целю является самостоятельное и активное общению детей с расстройствами аутистического спектра с окружающими его людьми, достаточно длительное по времени и продуктивное.

Также следует обращать внимание на то, что PECS – это не упражнения для развития речи, а стиль общения [5].

Существует также такая программа как макатон. Макатон - это уникальная языковая программа, в которой используются жесты, символы и звучащая речь. Она помогает общаться людям, у которых наблюдаются различные коммуникативные трудности. Основной целью данного проекта является дать людям с нарушениями интеллекта возможность общаться.

Программа макатон была разработана в Великобритании в 70-х годах XX в. логопедом и дефектологом Маргарет Уокер.

Макатон создан для детей и взрослых, имеющих широкий спектр трудностей коммуникации (расстройства аутистического спектра, ДЦП, генетические синдромы, нарушения слуха, двигательные нарушениях, умственная отсталость, аутизм и т. д.), а также для их окружения: родителей, специалистов, родственников и друзей, представителей специализированных. МАКАТОН можно использовать ещё и как вспомогательную программу (в таких случаях жестовый язык используют вместе с речью, при появлении ясной речи жесты можно убрать) либо как альтернативную (при это жесты полностью заменяют устную речь).

Для людей с неразборчивой или отсутствующей устной речью, жесты являются одним из основных способов коммуникации. Для тех, кому недоступна жестикуляция, подойдут символы (графическое выражение речи). Эта программа, как и другие, учит ребёнка устанавливать контакты с родителями, воспитателями, друзьями, понимать окружающих и доступно выражать свои мысли и желания.

Язык жестов способствует стимуляции речевых зон коры головного мозга, что в свою очередь положительно влияет не развитие артикуляционного аппарата ребёнка. В итоге, при появлении хотя бы одной из форм коммуникации в жизни ребёнка, начинает происходить активное социальное развитие, и сокращаются проявления неадекватного или агрессивного поведения.

Главным отличием Макатона от других программ альтернативной коммуникации является одновременное использование разных каналов передачи и восприятия информации, т.е. одному понятию соответствуют сразу жест и символ.

Существует словарь Макатона, представляющий собой чётко структурированную систему, которая состоит из Основного и Ресурсного словаря. Основной состоит из около 500 функциональных понятий, которые необходимы при ежедневном, бытовом общении (родственники, еда, игрушки, животные, основные глаголы и т.д.). Всего в Основном словаре 8 уровней и ещё один уровень – дополнительный. Ресурсного словаря в России пока не существует (британский словарь состоит примерно из 11 000 понятий).

Существуют принципы, согласно которым создан Основной словарь:

- использование только основных понятий и ключевых слов.

- уровни в словаре организованы в порядке коммуникативной значимости и уровня сложности.

- возможность создание индивидуального словаря.

- одновременное использование речи, жестов и символов.

Работа состоит из трёх этапов: подготовительного, коррекционного и заключительного.

На подготовительном этапе необходимо провести полное обследование ребёнка: уточнить речевой диагноз, выявить все сохранные функции, составить полную картину о здоровье ребёнка.

Во время коррекционного этапа происходит активное обучение навыкам, которые необходимы для коммуникативной деятельности, развиваются

способности для последующей социализации и адаптации, происходит создание специальной речевой среды для стимуляции речевого развития. На этом этапе используют определённые упражнения, стимулирующие развитие таких процессов, как: внимание, восприятие, оптико-пространственное представление, наглядно-действенное мышление. Они являются базой для формирования устной речи.

При заключительном этапе проводится проверка коммуникативных навыков, которые были усвоены в ходе коррекционной работы. При проведении подобных занятий ребенок становится более открытым к общению, решаются такие задачи, как: обучение, развитие и воспитание, повышается речевая активность. Педагог устанавливает контакт с неговорящим ребёнком, у которого при этом снимается эмоциональное напряжение, начинают развиваться предпосылки позитивного общения, происходит коррекция восприятия, внимания, памяти посредством игровых приёмов. Как итог, у ребёнка приходит в норму эмоциональное состояние, налаживается активное общение с ровесниками и взрослыми.

Данная программа позволяет развить социальную адаптацию ребёнка и даёт возможность дальнейшей компенсации его нарушений [1].

Менее популярным методом альтернативной коммуникации является использование так называемой «коммуникативной доски». Её используют в тех случаях, когда программа PECS уже не удовлетворяет потребности ребёнка. Коммуникативную доску делят на квадраты, к которым прикрепляют графические символы. Она применяется как метод альтернативной коммуникации, в определённых случаях. Если ученик слишком быстро освоил систему PECS до 3 этапа, если у него большой пассивный словарь, или же если у ребенка полностью отсутствует или он не использует звуковую речь, но он её понимает и способен уловить смысл происходящей ситуации. Целесообразно использовать коммуникативную доску также в тех случаях, когда речь ребёнка непонятно для окружающих, или количество слов в его активном словаре не менее 25. Для каждого ребенка коммуникативная доска является средством

общения и изготавливается индивидуально, т.к. необходимо учитывать его потребности и особенности восприятия визуальных образов.

Наименее распространённым средством альтернативной коммуникации можно назвать скрипты. Скрипты – это такие фразы или целые предложения, написанные на специальных отдельных полосках и находящиеся у ребенка при себе, использует он их только в определенных ситуациях. К примеру, в общественном транспорте, когда ему необходимо назвать остановку или оплатить проезде и т.д. Такое средство коммуникации подходит далеко не всем детям с расстройствами аутистического спектра. Если у ребенка с аутичными чертами весьма высокий уровень развития коммуникативных навыков и нет проблем с вербализацией, но в отдельных ситуациях он не может социально сориентироваться, и впадает в ступор, то ему необходима определённая подсказка. Такой подсказкой выступает скрипт. Например: ребенок хочет поиграть с другими детьми, у него хорошо развита фразовая речь и с близкими ему людьми он общается, не испытывая трудностей. В данной ситуации он просто подходит к другим детям и пытается выхватить у них игрушку. В этом случае надо подготовить скрипт с просьбой присоединиться к игре.

В последнее время все большей популярностью пользуются электронные пособия с голосовыми синхронизаторами.

Развитие компьютерных технологий и устройств для дополнительной коммуникации привели к тому, что компьютеры стали более эффективно использоваться для поддержания коммуникативных процессов.

Их огромнейшее преимущество состоит в том, что они могут поддерживать естественное взаимодействие, поскольку создают иллюзию собственного «голоса».

Все электронные пособия условно можно разделить на несколько групп:

1. С изображением всевозможных символов (которые при этом озвучиваются). Их могут использовать дети с расстройствами аутистического спектра, которые еще не научились читать. Недостаток данного электронного пособия состоит в том, что нет прямого механизма передачи сообщения

собеседнику, а это уже невозможно назвать полноценной коммуникацией. Очень часто дети могут сидеть в пустой комнате и общаться с планшетом, безуспешно пытаются попросить у него конфету или игрушку, не получая их. Поэтому, желательно сначала начать применять карточки, закрепить у ребенка механизм передачи сообщения собеседнику, и только после этого переходить на электронные устройства.

2. Электронные пособия с напечатанными короткими фразами «Хочу кушать», «Мне холодно», «Мне больно» и т.д. Очень часто дети с расстройствами аутистического спектра уже в 5-6 лет овладевают навыком чтения, при отсутствии у них устной речи. Так же в этом возрасте они еще не обучились навыку письма. Поэтому для таких детей можно использовать планшет, на котором есть программа озвучивания уже готовых напечатанных фраз. К примеру, утром после пробуждения ребёнок может пожелать своей семье «Доброго утра», нажав на эту фразу. Но для начала ребенок должен овладеть механизмом передачи сообщения.

3. Дети с расстройствами аутистического спектра, которые умеют писать и у них есть понимание процесса социальной коммуникации, но нет вербальной речи, могут использовать в качестве альтернативного метода общения, любые программы озвучивания набранного текста. С этой целью на электронный носитель устанавливается специальная программа. Данный метод подходит для детей школьного возраста.

Сколько бы ни существовало методов обучения средствам альтернативной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра, существуют случаи, в которых невозможно обучить ребенка взаимодействовать с окружающими. Это касается тяжелых нарушений поведения у людей со сложными формами расстройств и нарушениями умственного развития.

Чем раньше мы приступим к обучению невербального ребенка с расстройствами аутистического спектра способам альтернативной коммуникации, тем больше шансов на появление у него экспрессивной речи [2].

Литература

1. Алексеева Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – №3.

2. Бакушева В.Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми. М.: Лотос. 2004.

3. Горудко Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: БГПУ, 2015. – 148 с.

4. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. - 2007.

References

1. Alekseeva E.I. Formirovanie navykov obshcheniya s ispol'zovaniem sredstv al'ternativnoj kommunikacii u detej s tyazhyolymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya ***(****Formation of communication skills using alternative communication tools in children with severe and multiple developmental disorders)* // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. – 2014. – №3.

2. Bakusheva V.YU. Korrekcionno-vospitatel'naya rabota s autichnymi det'mi *(Correctional and educational work with autistic children).* M.: Lotos. 2004.

3. Gorudko T.V. Podderzhivayushchaya i al'ternativnaya kommunikaciya *(Supportive and alternative communication)*: ucheb.-metod. posobie / T.V. Gorudko. – Minsk: BGPU, 2015. – 148 p.

4. Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. Deti s narusheniyami obshcheniya: Rannij detskij autism *(Children with communication disorders: Early childhood autism).* - 2007.

УДК 376.1

Е.А. Павленко

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация: данная статья актуализирует проблему формирования социальной компетентности дошкольников с нарушением речи; рассматривается социальная компетентность как способность детей взаимодействовать как со взрослыми, так и между собой; социальное развитие анализируется с позиции социальную компетентность человека. Автором статьи доказано, что социальная компетентность человека имеет значение для развития других навыков современного человека, поскольку она обеспечивает личный комфорт и успех во всех сферах жизни.

Ключевые слова: социальная компетентность, общее недоразвитие речи, педагогические технологии, компоненты социальной компетентности, критерии сформированности.

E.A. Pavlenko

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH IMPAIRMENT

Sammary: This article actualizes the problem of the formation of social competence of preschoolers with speech impairments. Considers social competence as the ability of children to interact both with adults and among themselves. Social development indicates a person's social competence. Social competence of a person is important for the development of other skills of a modern person, as it provides personal comfort and success in all areas of life.

Key words: social competence, general speech underdevelopment, pedagogical technologies, components of social competence, criteria of formation.

Проблема процесса формирования социальной компетентности детей младшего дошкольного возраста является важной социальной психолого-педагогической проблемой. В процессе её решение затрагиваются многочисленные вопросы общества и образования. В наше время перед образованием поставлена задача не только дать дошкольникам определенный

уровень знаний, умений и способностей по определенным векторам развития, но и выработать способность жить в современном социуме, достигать социально-значимых целей, уметь общаться и решать проблемы.

Проблемы, касающиеся социализации и адаптации детей, волновали таких исследователей как: Ананьева Г., Андреева Г.М., Божович Л.И., Выготского Л.С., Давыдова В.В., Запорожца А.В., Зейгарник Б.И., Кона И.С., Леонтьева А.Н., Ломова Б.Ф., Лурии А.Р., Петровского А.В., Рубинштейна Г.Л., Эльконина Д.Б. и другие. Они осветили в своих исследованиях значимость и роль этого процесса, пути, механизмы и факторы социализации, особенности ее на различных возрастных этапах развития личности [6].

В последнее время количество детей с дефектами речи увеличивается, в основном с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – одно из сложных речевых расстройств, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления указывают на системное нарушение совершенно всех составляющих речевой системы [4].

Нарушения речевых функций оказывают отрицательное влияние на развитие социальной компетенции. Недоразвитие речевых средств понижает уровень общения, способствует появлению психологических особенностей, порождает особенные черты общего и речевого поведения, приводит к снижению активности в коммуникации, незрелостью различных психических функций, эмоциональной неустойчивостью.

Такие ученные, как Выготский Л.С. и Лубовский В.И. доказали, что речевые нарушения оказывают влияние на формирование самосознания и самооценки, на содержание взаимоотношений ребенка с окружающими [2].

Автор О.А. Слинько изучала развитие дошкольников с общим недоразвитием речи и отметила, что бедность в средствах общения может быть основанием неблагоприятных взаимоотношений в группе среди сверстников [5].

Исследователи Орфинская В.К., Гриншпун Б.М., Филичева Т.Б. занимались развитием словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи.

Общее недоразвитие речи содержит различную степень выраженности: от тотального отсутствия речевой коммуникации до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвитая.

Р.Е. Левина предприняла попытку свести разнообразие речевого дефекта к 3-м уровням. Каждый из них характеризуется конкретным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, которые замедляют становление речевых компонентов.

У детей с ОНР в следствии недостаточного развития социальной компетентности и наличия речевой пассивности не формируется свободная коммуникация, развивается речемыслительная и познавательная деятельность, что негативно сказывается на общем развитии дошкольника.

В структуру социальной компетентности входит совокупность социальных знаний, умений и навыков, которые применяются в важных сферах деятельности человека, а также включает такие компоненты, как:

1. Мотивационный, связан с отношением к другому человеку как главной ценности: проявления доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия;

2. Когнитивный, включает в себя познание другого человека (взрослого, сверстника), умением понимать и принимать его личностные особенности, увидеть трудности, которые перед ним возникают, заметить изменения настроения, эмоционального состоянии;

3. Поведенческий, заключается в выборе способов общения в адекватных ситуациях, моральных примеров поведения. То есть, у детей в младшем дошкольном возрасте закладываются основы социальной компетентности ребенка, определяя пути развития и успешной адаптации в меняющемся обществе.

Каган В.Е. в своих трудах выделяет основные критерии уровней сформированности социальной компетентности:

- начальный уровень можно охарактеризовать низкой степенью формирования необходимых для социальной адаптации личностных новообразований;

- неустойчивый уровень определяется ситуацией, когда некоторые показатели социальной компетентности сформированы на определенном уровне и могут образовать основу для достижения успеха в социально - значимой деятельности. Другие находятся на низком, при этом могут быть различные сочетания степени сформированности составляющих социальной компетентности;

- устойчивый уровень предполагает достижение развития всех личностных новообразований возраста, обеспечивающих успех в социальной деятельности, то есть высокие показатели развития всех важнейших для возраста составляющих социальной компетентности [3].

Основными формами ознакомления с социумом являются занятия и совместная деятельность: кружковая работа, беседы, игры – путешествия, развлечения, экскурсии, викторины, сюжетно-ролевые игры.

Сформировать социальную компетентность – означает научить ребенка взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях, учитывая свои личностные особенности и особенности партнера по общению, развить и закрепить желание и умение общаться, обеспечив для этого нужный набор знаний.

Формированию социальных компетентностей у детей способствует так же и использование современных педагогических технологий:

1. проектные технологии (создание условий для детей, в которых они самостоятельно получают знания и учатся ими пользоваться, приобретают умения общаться, развивают системное мышление);

2. игровые технологии (моделирование ситуаций, овладение опытом деятельности, сходным с тем, который обучающиеся получили бы в действительности);

3. дискуссия (уметь выражать свою точку зрения, проявление инициативы, развитие рефлексивного мышления);

4. коллективно-творческая деятельность (развитие лидерских качеств, умение взаимодействовать в группе детей);

5. информационно-коммуникационные технологии (формирование умений работать с полученной информацией, развитие коммуникативных способностей обучающихся);

6. социальное проектирование (включение в активную деятельность, развитие творческих способностей, принятие общечеловеческих ценностей, умение работать сообща) [1].

При организации комплекса мероприятий, который направлен на формирование социальной компетентности, должны учитываться следующие моменты:

- развитие эмоциональной сферы ребенка, развитие положительного самовосприятия (ребенок должен уметь правильно определять эмоции других детей и взрослых);

- развитие положительных поведенческих навыков (умение адекватно общаться с детьми и взрослыми);

- развитие коммуникативного потенциала личности ребенка путем приобщения к социальным ценностям и культуре (умение правильно вести себя в социальных ситуациях).

Создание условий для формирования социальной компетентности на базе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности, позволяют эффективно устанавливать и поддерживать контакты с окружающими, а также найти свое место и реализоваться, что является наиболее актуальным для успешного развития личности.

Таким образом, социальная компетентность является важным составляющим дошкольников, так как именно в таком возрасте начинают закладываться основы социальной компетентности ребёнка. Социальная компетентность дошкольника включает в себя знания, умения, навыки ребёнка,

достаточные для выполнения обязанностей, присущих данному жизненному периоду. Она может формироваться только когда ребенок сам в этом заинтересован, поэтому педагоги должны мотивировать детей выполнять те или иные действия.

Литература

1. Борисова О.Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.07. / Борисова Оксана Феликсовна; [Место защиты: Челяб. гос. пед. ун-т]. - Челябинск, 2009. - 25 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая. - М., 1996. - 400 с.
3. Каган В.Е. Неконтактный ребёнок. - Л.: Медицина, 1989. - 128 с.
4. Левина Р.Е. Нарушения развития речевой деятельности детей //Вопросы патологии речи. - Харьков, 1959. - С.23 - 28.
5. Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. - 1992. - N 1. - С. 62- 67.
6. Шипилова Е.В., Русинова С.В. Психолого-педагогические условия социального развития младших подростков с нарушением слуха // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы VI Международного интернет-симпозиума. Ставрополь, 2020. С. 268-274.

References

1. Borisova O.F. Formirovanie social'noj kompetentnosti detej doshkol'nogo vozrasta *(Formation of social competence of preschool children)*: avtoreferat dis. kand. ped. nauk: 13.00.07. / Borisova Oksana Feliksovna; [Mesto zashchity: CHelyab. gos. ped. un-t]. - CHelyabinsk, 2009. - 25 p.
2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya *(Pedagogical)*. - M., 1996. - 400 p.
3. Kagan V.E. Nekontaktnyj rebyonok *(Non-contact child)*. - L.: Medicina, 1989. - 128 p.

4. Levina P.E. Narusheniya razvitiya rechevoj deyatel'nosti detej *(Violations of the development of children's speech activity)* // Voprosy patologii rechi. - Har'kov, 1959. - P.23 - 28.

5. Slin'ko O.A. K izucheniyu problemy mezhlichnostnyh otnoshenij doshkol'nikov s narusheniyami rechi *(To study the problem of interpersonal relations of preschoolers with speech disorders)* // Defektologiya. - 1992. - N 1. - P. 62- 67.

6. Shipilova E.V., Rusinova S.V. Psihologo-pedagogicheskie uslovija social'nogo razvitija mladshih podrostkov s narusheniem sluha (*Psychological and pedagogical conditions of social development of younger adolescents with hearing impairment)* // Inkljuzivnye processy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve. Materialy VI Mezhdunarodnogo internet-simpoziuma. Stavropol', 2020. P. 268-274.

УКД 159.94

В.Д. Пимичева

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. К настоящему времени вопрос о достаточной зрелости саморегуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития не получил разрешения. Вместе с тем саморегуляция познавательной деятельности играет важную роль в успешности освоения знаний, что особенно неоценимо это для детей с задержкой психического развития. Наличие достаточно развитой саморегуляции у детей – это необходимый фактор для усвоения учебной программы.

Ключевые слова: саморегуляция, задержка психического развития, познавательная деятельность, младшие школьники, учебная деятельность.

V.D. Pimicheva

FEATURES OF SELF-REGULATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN YOUNGER PUPILS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Summary: To date, the question of the sufficient maturity of self-regulation of cognitive activity in children of primary school age with mental retardation has not been resolved. At the same time, self-regulation of cognitive activity plays an important role in the success of mastering knowledge, which is especially invaluable for children with mental retardation. The presence of a sufficiently developed self-regulation in children is a necessary factor for mastering the curriculum.

Key words: self-regulation, mental retardation, cognitive activity, junior schoolchildren, educational activity.

Саморегуляция является индивидуально-типической особенностью личности, так же ее принято понимать, как способность быть субъектом собственной учебной деятельности [2].

Следует выделить следующие основные значения, вкладываемые в термин «саморегуляция».

1) Саморегуляция - это одна из главных функций сознания, которую классики отечественной психологической науки выделяют наряду с отражением; взаимосвязь этих функций обеспечивает целостность психики в норме, единство всех психических явлений, интеграцию различных психических процессов [Ганзен В.А., 1984].

2) Саморегуляция есть особый психический механизм оптимизации состояния человека. Такое понимание, по сравнению с первым, в большей степени характерно для прикладных отраслей психологии и подразумевает наличие специальных приёмов и техник самовоздействия. Особенность человеческого способа саморегуляции, по И.С. Кону, состоит в том, что она не просто «приспосабливает» человека, но и содержит выработку эффективной жизненной ориентации, включая чувство своей онтологической приемлемости, цельности, самоуважения, и это уже не просто механизм управления.

3) Саморегуляция может пониматься более широко, когда в этот процесс включается не только приведение собственного состояния к оптимальному уровню, но и все частные процессы управления на уровне собственной личности, её целей, смыслов, жизненного пути (самодетерминация, самореализация), на уровне различных видов активности субъекта: управления познавательной активностью (регулирование свойств памяти, внимания, мышления), поведением, деятельностью, общением (самоорганизация) [4].

В исследованиях личности детей с ЗПР часто указывают на инфантильные черты характера, которые проявляются в преобладании игровых интересов над учебными, повышенной подверженностью к внушениям и уход от ответственности, неадекватная самооценка, слабо сформированная саморегуляция. Ученикам трудно управлять своим поведением, вести себя в соответствии с требованиями ситуации, самостоятельно регулировать разнообразные психические процессы или состояния [1].

У детей с ЗПР страдает уровень внимания, от этого напрямую зависит познавательная деятельность. Способность концентрировать внимание у детей с ЗПР ограничивается 10-15 минутами. Повышенная утомляемость таких детей может возникать как в начале деятельности, так и во время выполнения задания. При снижении уровня внимания, вызванного утомлением, учебный материал воспринимается хуже или может не восприниматься вообще.

В данном случае низкая концентрация внимания, его неустойчивости формируют отрицательный эмоциональный фон личности, что может вызывать раздражение, снижение мотивации к деятельности по причине трудности в усвоении поступающей информации, это, в свою очередь, может вызвать неуверенность и пониженную самооценку ребенка, неудовлетворенность собственными результатами [7].

При ЗПР затруднено восприятие вербальной информации, ученики с трудом воспринимают содержание, эмоциональную составляющую, также их трудно заинтересовать с помощью речи, материал необходимо подкреплять иными видео и аудио стимулами.

У детей с ЗПР наблюдаются нарушения во всех видах мышления. Наиболее заметно отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), наиболее близко к нормальному позакателю находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета). Особенности наглядно-образного мышления можно заметить в несформированности сферы представлений, неспособности затруднению в творческом создании новых образов, вызывает затруднение процесс мыслительной деятельности [5].

Сенсорный опыт у детей такой группы труднее поддается вербализации, так как замедлено формирование понятий и представлений, наблюдаются затруднения при познавательной деятельности, направленной на предметную среду. Словарный запас ниже, чем у нормально развивающихся сверстников [6].

Недостаточно развит анализаторные навыки восприятия, поэтому ребенок затрудняется в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного расположения.

Снижена скорость обобщения и восприятия целостности окружающих явлений, событий и процессов. Детям не хватает сенсорного опыта, тактильных ощущений, снижено распознавание на ощупь. Страдает формирование целостного образа.

Память учеников данной группы можно охарактеризовать неточностью, кратковременностью запоминания, ограниченным объемом, затруднена способность вербализовать запомненный материал.

Задержка развития познавательной деятельности чаще всего связана с недостаточностью отдельных отделов коры головного мозга. Замедлен процесс функционального объединения различных структур мозга, не сформировано их специализированное участие в реализации процессов восприятия, опознания, памяти, речи, мышления.

При ЗПР отмечается слабость словесной регуляции (В.У. Лубовский (1978). У детей с ЗПР снижены коммуникативные навыки, затруднено

социальное развитие, недостаточность формирования самосознания, снижается инициативность, не сформирован навык доводить начатую работу до конца, снижены способности оценивать собственную деятельность [3].

Такому ребенку сложно регулировать свое поведение, придерживаться правил, он не восприимчив к вербальным инструкциям, плохо понимает смысл своих действий. Адекватная оценка собственной деятельности затруднена, плохо поддается самоконтролю.

Все эти недостатки влекут за собой отвлекаемость, неспособность удерживать внимание, быстрое утомление, истощаемость, снижена способность к произвольной регуляции деятельности.

Литература

1. Бабкина Н.В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР в различных условиях обучения // Дефектология. - 2003. - №6. - с. 46-50
2. Головин С. Ю. Словарь психолога — практика Минск Харвест, 2001. - 975 с.
3. Жаренкова Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология. - 1972. - №4. - с.29 -35.
4. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал - 1989.—т. 2. - № 2.
5. Кулагина И.Ю., Пускаева Т.Д. Познавательная деятельность и ее детерминанты при задержке психического развитии // Дефектология. - 1989.- №1.- С. 3-9.
6. Пускаева Т.Д. Возрастные особенности структуры познавательной деятельности детей с ЗПР: Автореф. дис.... канд.психол. наук. - М., 1983. - 18с.
7. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания и познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. - 1987.- № 6.- С. 17-22.

References

1. Babkina N.V. Formirovanie samoregulyacii poznavatel'noj deyatel'nosti u detej s ZPR v razlichnyh usloviyah obucheniya *(Formation of self-regulation of cognitive activity in children with ASD in various learning conditions)* // Defektologiya. - 2003. - №6. - p. 46-50/

2. Golovin S. YU. Slovar' psihologa *(Dictionary of a psychologist)* - praktika Minsk Harvest, 2001. - 975 p.

3. ZHarenkova G.I. Dejstviya detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya po obrazcu i slovesnoj instrukcii *(Actions of children with mental retardation on the model and verbal instructions)* // Defektologiya. - 1972. - №4. - p.29 -35.

4. Zejgarnik B.V., Holmogorova A.B., Mazur E. Samoregulyaciya povedeniya v norme i patologii *(Self-regulation of behavior in health and disease)* // Psihologicheskij zhurnal - 1989. — t. 2. - № 2.

5. Kulagina I.YU., Puskaeva T.D. Poznavatel'naya deyatel'nost' i ee determinanty pri zaderzhke psihicheskogo razvitii *(Duskaeva Cognitive activity and its determinants in the delay of mental development)*/ Defektologiya. - 1989.-№1.-P. 3-9.

6. Puskaeva T.D. Vozrastnye osobennosti struktury poznavatel'noj deyatel'nosti detej s ZPR *(Age-related features of the structure of cognitive activity of children with ZPR)*: Avtoref. dis.... kand.psihol. nauk. - M., 1983. – 18p.

7. CHuprov L.F. Osobennosti proizvol'nogo vnimaniya i poznavatel'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya *(Features of voluntary attention and cognitive activity of younger schoolchildren with mental retardation)* // Defektologiya. - 1987.- № 6.- P. 17-22.

УДК 376.4

А.А. Попова

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассмотрена основные формы и методы организация адаптивной физической культуры для детей с умственной отсталостью, которая не только играет важную роль в формировании физического развития ребенка, но удовлетворяет его потребностям в подготовке к жизни, бытовой и трудовой деятельности,

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, дети с умственной отсталостью, физическое воспитание.

A.A. Popova

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL GOALS IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Summary: the article discusses the main forms and methods of organizing adaptive physical culture for children with mental retardation, which not only plays an important role in the formation of a child's physical development, but satisfies his needs in preparation for life, household and work activities.

Key words: adaptive physical education, children with mental retardation, physical education.

В настоящее время насчитывается большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Немалую долю в процентном соотношении от общего количества детей с ОВЗ составляют дети с умственной отсталостью с различной степенью тяжести [5].

У большинства детей с умственной отсталостью наблюдается два и более первичных нарушений в развитии, которые выражаются в различной степени и приводят к значительным отклонениям в развитии детей.

У таких детей психика характеризуется различными нарушениями в эмоционально-волевой сфере, наблюдаются нарушения восприятия, внимания, памяти, также в значительной степени страдает коммуникативная деятельность детей.

Двигательные нарушения у детей с умственной отсталостью появляются в результате органического поражения центральной нервной системы, которые проявляются в недостаточности интеллектуальной деятельности, нарушении координационных способностей, а также в значительном ограничении познавательной деятельности, у детей данной категории наблюдаются грубые ошибки при дифференцировании мышечных условий, отсутствие ловкости и плавности движений [1].

Безусловно на реализацию как воспитательных, так и образовательных целей воздействия на развития личности детей с умственной отсталостью важное значение оказывает воспитание у них физической культуры. Именно физическое воспитание детей данной нозологической группы рассматривается в педагогической теории и практики как современная проблема специального и инклюзивного образования [2].

Физическая воспитание и культура в условиях инклюзивного образования понимается как комплекс мероприятий не только педагогического, но и спортивного и оздоровительного характера, которые направлены на реабилитацию и адаптацию людей с ограниченными возможностями здоровья к нормальной социальной среде, а также преодоление психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни ребенка, которые в дальнейшем создают необходимый вклад в социальное развитие общества [3].

В специальном и инклюзивном образовании, в процессе занятий адаптивным физическим воспитанием формируется комплекс специальных знаний, жизненно и профессионально необходимых двигательных умений, и навыков, в процессе чего развиваются основные физические и психические качества, повышаются функциональные возможности различных органов и систем, развиваются, сохраняются и используются в новом качестве оставшиеся в наличии телесно-двигательные характеристики. Основная цель адаптивного физического воспитания состоит в формировании у занимающихся осознанного отношения к своим силам, твердой уверенности в них, готовности

к смелым и решительным действиям, преодолению необходимых для полноценного функционирования субъекта физических нагрузок, а также потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и в осуществлении здорового образа жизни в соответствии с рекомендациями валеологии.

Для детей с умственной отсталостью физическая культура - это не только одно из средств устранения недостатков в двигательной сфере, но и полноценного физического развития ребенка, что укрепляет здоровье и адаптирует детей к социуму [7].

При организации адаптивной физической культуры для детей с умственной отсталостью необходимо учитывать в первую очередь индивидуальные особенности детей, их состояние здоровья, настроения, уровень двигательной активности, а также наличие двигательных навыков [4].

При подборе игр и физических упражнений необходимо строго дозировать физическую нагрузку, учитывая их физические и двигательные возможности, возраст, функциональную подготовку, а также степень интеллектуального нарушения [6].

В специфику организации физической культуры входит различное адаптивное воспитание, адаптивный спорт и физическая реабилитация. Они охватывают различные виды физической деятельности ребенка с физическими и умственными недостатками, что помогает детям адаптироваться к окружающему миру, так как обучение детей различным видам движений связано с развитием их психофизических способностей.

Формы организации занятий по физической культуре чрезвычайно разнообразны, они могут быть систематическими, эпизодическими, индивидуальными, массовыми и т.п. Целью всех этих форм организации, является расширение двигательной активности детей, приобщение их к досуговой спортивной деятельности, развитию собственной активности и творчеств, формирования у ребенка здорового образа жизни, а также физическое и спортивное воспитание.

Литература

1. Артеменко О.Н., Звездина Н.А. Психолого-педагогические основы индивидуальной помощи детям. Учебное пособие (курс лекций) / Ставрополь, 2016.

2. Захарченко А.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. В сборнике Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет». 2015. С. 158-159.

3. Инклюзивное образование ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / авт.-сост. В.А. Калашникова. - Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020.

4. Насибулина Т.В., Новикова И.Д. Организация занятий адаптивной физической культурой с детьми с ограниченными возможностями здоровья: Методическое пособие. – Сыктывкар, 2012.

5. Петровская О.А., Артеменко О.Н. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Сборник материалов I Международного Интернет-симпозиума. 2015. С. 212 – 214.

6. Сидоренко Т.А., Артеменко О.Н. Коррекционное значение ритмики в воспитании дошкольников с проблемами в развитии. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. материалы II Международного интернет-симпозиума. 2016. С. 135-137.

7. Фомина Н.А. Мультидисциплинарный подход к научно-методическому обеспечению деятельности центра АФК для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Фомина, М.Ю. Ушакова, И.В. Федотова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. − 2017. − № 3. − С. 74-77.

References

1. Artemenko O.N., Zvezdina N.A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy individual'noi pomoshchi detyam *(Psychological and pedagogical foundations of individual assistance to children)*. Uchebnoe posobie (kurs lektsii) / Stavropol', 2016.

2. Zakharchenko A.A. Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse *(Health-saving technologies in the educational process)*. V sbornike Fizicheskaya kul'tura i sport: integratsiya nauki i praktiki. Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Severo-Kavkazskii federal'nyi universitet». 2015. P. 158-159.

3. Inklyuzivnoe obrazovanie rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya *(Inclusive education of a child with disabilities)*: uchebnoe posobie / avt.-sost. V.A. Kalashnikova. - Stavropol': Izd-vo SKFU, 2020.

4. Nasibulina T.V., Novikova I.D. Organizatsiya zanyatii adaptivnoi fizicheskoi kul'turoi s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya *(Organization of adaptive physical education classes with children with disabilities)*: Metodicheskoe posobie. – Syktyvkar, 2012.

5. Petrovskaya O.A., Artemenko O.N. Problemy i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii. V sbornike: Inklyuzivnye protsessy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve *(Problems and prospects of inclusive education development in Russia. In the collection: Inclusive processes in the international educational space)*. Sbornik materialov I Mezhdunarodnogo Internet-simpoziuma. 2015. P. 212 – 214.

6. Sidorenko T.A., Artemenko O.N. Korrektsionnoe znachenie ritmiki v vospitanii doshkol'nikov s problemami v razvitii. V sbornike: Inklyuzivnye protsessy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve *(The correctional value of rhythmics in the upbringing of preschoolers with developmental problems. In the collection: Inclusive processes in the international educational space)*. materialy II Mezhdunarodnogo internet-simpoziuma. 2016. P. 135-137.

7. Fomina N.A. Mul'tidistsiplinarnyi podkhod k nauchno-metodicheskomu obespecheniyu deyatel'nosti tsentra AFK dlya detei s ogranichennymi

vozmozhnostyami zdorov'ya *(Multidisciplinary approach to the scientific and methodological support of the AFC Center for children with disabilities)* / N.A. Fomina, M.Yu. Ushakova, I.V. Fedotova // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. − 2017. − № 3. − P. 74-77.

УДК 376.22

А.В. Попович

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье рассмотрены специфические отклонения в развитии детей младшего школьного возраста с церебральным параличом, выявлен потенциал использования информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-педагогической работе с обучающимися начальных классов с детским церебральным параличом, представлены интерактивные упражнения, тренажеры, развивающие программы и игры для коррекции нарушений в психоинтеллектуальном, физическом и речевом развитии младших школьников с церебральным параличом.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, интерактивные упражнения, информационно-коммуникационные технологии, коррекционно-педагогическая работа, младшие школьники.

A.V. Popovich

DIRECTIONS OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH CEREBRAL PALSY THROUGH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Summary: the article discusses specific deviations in the development of primary school children with cerebral palsy, reveals the potential of using

information and communication technologies in corrective and pedagogical work with primary school students with cerebral palsy, presents interactive exercises, simulators, developmental programs and games for correcting disorders in psycho-intellectual, physical and speech development of primary schoolchildren with cerebral palsy.

Key words: cerebral palsy, interactive exercises, information and communication technologies, correctional and pedagogical work, junior schoolchildren.

Актуальность коррекционно-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста с церебральным параличом (ДЦП) обусловлена необходимостью преодоления специфических отклонений в их развитии. Дети младшего школьного возраста с церебральным параличом отличаются своеобразным психическим развитием, которое обусловлено сочетанием раннего органического поражения головного мозга с различными двигательными, речевыми и сенсорными дефектами.

Важную роль в генезисе нарушений развития младших школьников с ДЦП играют возникающие в связи с заболеванием ограничения деятельности, социальных контактов, а также условия воспитания и обучения. При ДЦП у детей младшего школьного возраста наблюдается несформированность учебно-познавательной деятельности, эмоционально-волевой и мотивационной сферы.

Е.Ф. Архипова отмечает, что при ДЦП у младших школьников нарушена координированная деятельность различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства негативно сказывается на восприятии в целом, ограничивает объем информации, затрудняет интеллектуальную деятельность детей с церебральным параличом [1].

У детей младшего школьного возраста с церебральным параличом наблюдаются нарушения в психоинтеллектуальном, физическом и речевом развитии. Перед педагогами и специалистами, работающими с детьми с ДЦП, встает важная задача профилактики и коррекции этих нарушений.

Большим потенциалом в коррекционно-педагогической работе с детьми с церебральным параличом обладают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Использование в работе ИКТ предотвращает утомление детей младшего школьного возраста, поддерживает их познавательную активность, позволяет оптимизировать воспитательно-образовательный процесс, индивидуализировать обучение и значительно повысить эффективность коррекционно-педагогической работы в целом.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми младшего школьного возраста с ДЦП при помощи ИКТ ведется в следующих направлениях.

Первое направление предполагает развитие у детей младшего школьного возраста с церебральным параличом интеллектуальных способностей и саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Формы использования ИКТ:

1. Компьютерные презентации.
2. Работа с интерактивной доской (игры, тесты, тренировочные упражнения).
3. Видео и аудиофрагменты.
4. Готовые программные продукты: учебные диски, электронные библиотеки, виртуальные экскурсии и др.
5. Работа в сети Интернет (поиск информации, общение, публикации) [6].

На коррекционных занятиях с младшими школьниками с ДЦП используются следующие средства ИКТ:

Развивающие программы: «Развитие речи. Говорим правильно», в которых представлены различные упражнения по речевому развитию и активизации связной речи обучающихся с ДЦП, «Интерактивное детство» – серия интерактивных занятий по различным лексическим темам.

Интерактивные программы-тренажеры: «Ищем звуки в словах со Смешариками», Флеш-игра «Назови слова с нужным звуком и раскрась картинки» и др.

Тренировочные интерактивные упражнения, позволяющие восполнить «пробелы в знаниях» обучающихся с ДЦП, а так же развивать их лексико-грамматические навыки, навыки словообразования [5].

Создание уроков и различных игр в СМАРТ Notebook посредством предъявления информации на экране в игровой форме, которые способны вызывать у детей с ДЦП познавательный интерес к изучаемому учебному материалу, а движения, звук и анимация надолго привлекают их внимание.

Обучающие игры из серии «Несерьезные уроки», в которых предложены различные задания по всестороннему развитию обучающихся с ДЦП.

Применение POWER POINT презентаций на различных этапах работы (в процессе объяснения учебного материала, на этапе обобщения знаний по изученной теме), что позволяет представлять необходимую информацию более наглядно [3].

Второе направление – формирование у учащихся с ДЦП способности к ориентировке в реальности детских отношений, а так же обучение взаимодействию со сверстниками. Упражнения и задания для групповых и индивидуальных занятий:

1) интерактивные упражнения на установление эмоционального контакта «Помоги другу»;

2) компьютерные игры (сюжетно-ролевые, дидактические) – «Маша и медведь». Это приложение с интересным контентом для детей, играть можно индивидуально, в парах, детским коллективом. «Ребята и зверята: играем вместе». В этой игре у ребенка с ДЦП появляется возможность, сотрудничая со сверстником, позаботится о домашнем питомце, у него формируются навыки сотрудничества;

3) психогимнастика (психомышечная тренировка), элементы психологического тренинга (игры с использованием мультимедиа технологий: «Настроение», «Солнечный круг», «Поиграем-отдыхаем»).

Третье направление – развитие двигательных навыков младших школьников с ДЦП. Упражнения и задания для групповых и индивидуальных занятий:

1. Интерактивные игры на развитие пространственной ориентации, например, «Дорога в школу».

2. Интерактивный тренажер на развитие координации движения с использованием различных вспомогательных технических средств: «Мяч по кругу», «Метание мяча».

3. Комплексы общеразвивающих упражнений под музыку с использованием элементов наглядности (мультимедийной презентации).

4. Интерактивные упражнения на развитие мелкой моторики рук и кистей, например, «Штриховка» [4].

Четвертое направление предполагает формирование у обучающихся с ДЦП фонематического восприятия, артикуляционной моторики, звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова, грамматического строя речи, пассивного и активного словаря, навыков словообразования, связной речи.

Компьютерная игра «Игры для тигры» способствует коррекции речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с ДЦП, позволяет педагогу организовать коррекционно-логопедическую работу при дизартрии, дислалии, ринолалии, заикании, а также при вторичных речевых нарушениях [2].

Интерактивная игра «Волшебный букварь» позволяет обучать детей с ДЦП чтению и письму посредством общения с «живыми», «говорящими» буквами [4].

При работе с интерактивным тренажером «Дэльфа 142» ребенок с ДЦП знакомится с любыми речевыми единицами: от звука до текста, учится решать логопедические задачи. Данный интерактивный тренажер способствует коррекции речевого дыхания и голоса обучающихся с ДЦП, развитию лексико-грамматической стороны речи, осуществлению коррекции всех психических

процессов. Упражнения в рамках интерактивного тренажера распределены по блокам: звук, буква, слог, слово, предложение, текст [5].

Благодаря целенаправленной и систематической работе с ребенком с церебральным параличом посредством ИКТ у педагогов появляется возможность добиться положительной динамики в их психоречевом, познавательном и эмоционально-волевом развитии.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий способствует всестороннему развитию обучающихся с ДЦП в процессе коррекционно-педагогической работы.

Коррекционно-педагогическая работа с младшими школьниками с ДЦП посредством использования ИКТ ведется в следующих направлениях: развитие у обучающихся интеллектуальных способностей и саморегуляции в интеллектуальной деятельности; формирование способности к ориентировке в реальности детских отношений, обучение ребенка с ДЦП взаимодействию со сверстниками; развитие двигательных навыков младших школьников с ДЦП, становление у обучающихся с ДЦП фонематического восприятия, артикуляционной моторики, звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова, грамматического строя речи, пассивного и активного словаря, навыков словообразования, связной речи.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М.: Педагогика, 2009. 253 с.

2. Репина З.А., Лизунова Л.Р. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» // Вопросы гуманитарных наук. 2004. № 5 (14). С. 285-287.

3. Сутирин Б., Житомирский В. Компьютер в школе сегодня и завтра. // Народное образование. 2006. №3. С.21-23.

4. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии: учеб. пособие. 3-е изд. М.: изд.-торг. корпорация Дашков и К0, 2007. 110 с.

5. Фаргиева З.С., Цурова М.М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении // Проблемы педагогики. 2016. №5 (16). С.44-53.

6. Шибаев В.П. Роль интерактивных методов в повышении эффективности самостоятельной работы обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4. С. 174-176.

References

1. Arhipova E.F. Korrekcionnaja rabota s det'mi s cerebral'nym paralichom *(Correctional work with children with cerebral palsy).* M.: Pedagogika, 2009. 253 p.

2. Repina Z.A., Lizunova L.R. Novye informacionnye tehnologii: specializirovannaja komp'juternaja logopedicheskaja programma «Igry dlja Tigry» *(New information technologies: specialized computer speech therapy program "Games for Tigers")* // Voprosy gumanitarnyh nauk. 2004. № 5 (14). P. 285-287.

3. Sutirin B., Zhitomirskij V. Komp'juter v shkole segodnja i zavtran *(Computer at school today and tomorrow).* // Narodnoe obrazovanie. 2006. №3. P. 21-23.

4. Trajnev V.A. Informacionnye kommunikacionnye pedagogicheskie tehnologii: ucheb. Posobie *(Information communication pedagogical technologies: textbook. stipend).* 3-e izd. M.: izd.-torg. korporacija Dashkov i K0, 2007. 110 p.

5. Fargieva Z.S., Curova M.M. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obuchenii *(Information and communication technologies in education)* // Problemy pedagogiki. 2016. №5 (16). P. 44-53.

6. Shibaev V.P. Rol' interaktivnyh metodov v povyshenii jeffektivnosti samostojatel'noj raboty obuchajushhihsja *(The role of interactive methods in improving the effectiveness of independent work of students)* // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2015. № 4. P. 174-176.

УДК 376.1

В.А. Поспелова, А.С. Чижикова

РАСПОЗНАВАНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ДИСЛЕКСИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: в данной статье дается характеристика психоречевого нарушения «дислексия», рассматривается характер его проявления у обучающихся, приводятся методические основы построения работы учителя начальных классов с детьми, имеющими данное нарушение. Отдельное внимание в данном исследовании уделяется методике Дейвиса, которая позволяет успешно преодолеть трудности дислексии в процессе обучения младшего школьника. Актуальность работы обусловлена большим количеством обучающихся с подобным нарушением в начальной школе и неумением учителей справиться с данной проблемой, начиная с неспособности её распознать, заканчивая незнанием методических основ её коррекции.

Ключевые слова: дислексия, распознавание дислексии, преодоление дислексии, коррекция дислексии, обучение грамоте младших школьников с дислексией, методика Дейвиса.

V.A. Pospelova, A.S. Chizhikova

RECOGNIZING AND CORRECTING DYSLEXIA FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary: This article describes the characteristics of the psycho-speech disorder "dyslexia", examines the nature of its manifestation in students, provides methodological foundations for building the work of a primary school teacher with children with this disorder. Special attention in this study is paid to the Davis methodology, which allows you to successfully overcome the difficulties of dyslexia in the learning process of a younger student. The relevance of the work is due to the large number of students with a similar violation in primary school and the inability of teachers to cope with this problem, starting with the inability to recognize it, ending with ignorance of the methodological foundations of its correction.

Key words: dyslexia, dyslexia recognition, overcoming dyslexia, dyslexia correction, teaching to read and write younger schoolchildren with dyslexia, Davis method.

Учитель в своей педагогической деятельности встречает много детей, кардинально отличающихся друг от друга. Их непохожесть может проявляться в специфике развития психических процессов, в особенностях интеллектуального и физического развития; значительно разнятся жизненный опыт и условия жизни школьников, их базовые умения и навыки в повседневных делах и учебной деятельности. И все эти составляющие должны напрямую учитываться при планировании и организации образовательного процесса.

Всё чаще и чаще в современной массовой школе можно встретить обучающихся с особенностями в развитии. Это связано и с ростом детей с особыми образовательными потребностями, и с внедрением практики инклюзивного образования. Частой проблемой, с которой учителя сталкиваются в своей педагогической деятельности, является нарушение способности к овладению навыками чтения и письма при сохранении общей способности к обучению.

Дислексия – частичное расстройство процесса овладения чтением (его технической и смысловой стороной). Так, по данным М. Безруких, в России лишь 33% детей во втором классе читает без ошибок. Обучающиеся, которые имеют некритичные трудности при чтении, составляют лишь около 20%, значительные же сложности при этом испытывают от 2% до 5% школьников [1]. Люди с дислексией при чтении заменяют буквы, перестанавливают или пропускают их, испытывают трудности в понимании слова, предложения, текста, у них наблюдаются аграмматизмы в устной и письменной речи. Данное нарушение возникает при неполной сформированности базовых психических и психоречевых функций и процессов, с опорой на которые осуществляется процесс чтения (зрительного анализа и синтеза, пространственных

представлений, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи и др.). Нарушения в процессе овладения чтением, часто сочетаются с нарушениями устной речи.

Ввел понятие «дислексия» немецкий медик и офтальмолог Рудольф Берлин, выявивший и описавший симптоматику данного нарушения. Он основывался на данных, полученных при работе с ребенком, показатели интеллектуального и физического развития которого были в пределах нормы, но освоение письма и чтения ему не давалось. В своей работе с таким же расстройством столкнулся и терапевт В. Прингл Морган, описавший его в статье «Врожденная словесная слепота» (1896). Позднее, в 1925 году, невролог Сэмюэл Торри Ортон высказал сомнения в правильности господствовавшей в этот период времени точки зрения о том, что нарушения при освоении чтения и письма связаны с повреждением мозга или с нарушением зрения, с проблемами визуального восприятия информации, а предположил, что они возникают вследствие межполушарной асимметрии головного мозга. Теория была не принята учеными того времени.

В 1949 году к изучению проблемы дислексии приступил Клемент Лауне. Его исследования показали, что взрослые, которые страдают дислексией с детства, в своём большинстве читают с одинаковой скоростью справа налево и слева направо. Лишь у 10% исследуемых скорость чтения справа налево была выше. После проведения данного исследования учёный сделал вывод о том, что нарушенная динамика поля зрения приводит к восприятию слов как набора отдельных букв, а не как единого целого. В 70-е *годы* XX *столетия зародилась теория, которая и по сей день пользуется популярностью на Западе, согласно которой* дислексия рассматривается как результат дефектов метафонологического или фонологического развития.

При всём этом, согласно выводам современных исследователей данной проблемы, люди с дислексией отличаются чрезвычайно творческим, нестандартным мышлением. Так, терапевт Рональд Давес выделил такие положительные качества дислексиков, как:

– повышенная чувствительность к окружающему миру;

– большая любознательность и целеустремленость;

– мышление преимущественно образами, а не словами (за одну секунду вербально мыслящий ребенок может создать от 2 до 5 единичных слов, а невербально мыслящий – до 32 мыслительных образов);

– развитая интуиция;

– преобладание полисенсорного и полимодального мышления и восприятия;

– реалистичное восприятие и «проживание» собственных мыслей;

– более живое и творческое воображение с латеральным мышлением.

Формирование более полного и целостного представления о характере нарушения, психологических чертах и речемыслительных процессах обучающихся с дислексией, несомненно, способствовало выявлению основных направлений коррекционной работы с данной категорией школьников, построению её дидактических основ. Среди них можно выделить следующие.

Сгладить симптомы можно при систематической логопедической работе по нормализации устной речи, письма и чтения *[2, с. 72]. При этом, е*сли учитель учитывает в процессе обучения перечисленные качества детей, то они, обладая незаурядным творческим способностями, способны достигнуть показателей интеллекта выше среднего.

Крайне важно, как можно раньше выявить это нарушение. Без помощи со стороны взрослых дислексия для ребенка, испытывающего колоссальные затруднения в обучении, превращается в огромное испытание. Столкнувшись с непониманием, осуждением со стороны учителя, семьи и сверстников, школьник может окончательно потерять мотивацию к учебной деятельности, уверенность в себе и в своих силах [3]. Родители и педагоги далеко не всегда обращаются к специалистам-дефектологам, так как не понимают, что трудности кроются не в лени или нежелании ребенка учиться. Поэтому необходимо

знание учителем начальных классов типичных для данного заболевания симптомов:

– трудности при распознавании слов;

– замена слов, похожих по смыслу и/или звучанию (слов-паронимов; слов с омонимичными корнями и т.д.);

– перестановка букв, слогов во время чтения и письма;

– явные сложности зрительно пространственной ориентации при чтении и письме, движении по строчке, фокусировки на читаемом или списываемом фрагменте (ребенок подносит книгу близко к глазам, может прикрывать или закрывать один глаз, перескакивает со стоки на строчку, предпринимает попытки читать слоги, слова справа налево; пропускает отдельные буквы, слоги, слова или части текста, записывает слова задом наперед и др.);

– плохой почерк (недифференцированное написание букв, нарушение их пропорций, разворот букв по горизонтали и/или вертикали при письме, «наползание» слов друг на друга и др.);

– нескоординированность, неловкость в движениях;

– сложности в запоминании фактов;

– попытки найти ребенком любые причины для того, чтобы избежать чтения, письма;

– жалобы ребенка во время или после чтения на сильную головную боль;

– значительное расхождение уровня сформированности навыка чтения и письма с нормой для данного этапа обучения [5].

Многие из направлений работы, которые способствуют эффективному включению ребенка с дислексией в учебный процесс, преодолению им трудностей в овладении навыком чтения и письма, могут успешно включаться в свою работу учителем начальных классов с учетом индивидуально-ориентированного подхода к обучению. Так, при работе с детьми, страдающими дислексией, следует:

– проводить артикуляционную, зрительную и дыхательную гимнастику;

– практиковать зеркально-симметричное рисование обеими руками;

– включать в образовательный процесс ритмико-речевую и музыкальную терапию;

– выбирать для данной категории обучающихся упражнения, которые способствуют развитию зрительно-моторной координации и расширению оперативного поля чтения;

– автоматизировать оперативные единицы чтения по специальным слоговым таблицам;

– проводить модифицированные зрительные диктанты Федоренко-Пальченко;

– на уроке и во внеурочной деятельности использовать интеллектуально-развивающие словесные игры (анаграммы, изографы, ребусы, криптограммы, перевёртыши, волшебные цепочки, словесные лабиринты, слова-матрёшки и др.);

– использовать поисковые таблицы слов «фотоглаз».

– включать в работу на уроках литературного чтения метод «озвученного» чтения и метод словесных анаграмм.

В настоящее время признаётся успешным коррекция дислексических нарушений по методике Ронольда Дейвиса, который сам до 38 лет страдал от этого недуга. Методика Дейвиса строится на доминировании визуального, а не вербального мышления. Суть комплексной программы, которая помогает в самые короткие сроки преодолеть трудности восприятия, дезориентации и типичных для дислексиков проблем при чтении и письме, заключается в оказании ребенку помощи в освоении механизма «выключения» дезориентации при помощи установления так называемой «точки ориентации», из которой с помощью богатого воображения можно увидеть окружающий мир без искажений. Благодаря этому ребенок оказывается способным осваивать и

отражать в своем воображении двухмерные печатные слова и символы, которые наиболее сложны для восприятия.

В методике выделено три этапа.

I. «Контроль» алфавита и языковых знаков с помощью лепки их из пластилина.

II. «Контроль» абстрактных слов, которые дислексики не могут связать с образом.

III. Развитие навыков порядка понимания текста во время чтения.

Если ребёнок не любит читать, то необходим режим щадящего чтения: прочитываются одна-две строчки, затем устраивается кратковременный отдых. Такой режим получается реализовать, когда ребёнок чередует чтение с работой с иллюстративным материалом (например, в формате просмотра диафильма, презентаций из серий сюжетных картинок). Материал должен быть занимательного характера (сказки, рассказы с ярко выраженным сюжетом и т.п.).

При когнитивной педагогической терапии необходимо следовать следующим правилам.

1. Коррекционные средства и методы воздействия должны быть целенаправленны и индивидуализированы.

2. Необходимо постепенно усложнять уровень сложности материала для обучения чтению, письму, вычислениям.

3. Наибольшее внимание необходимо уделять коррекции базовых умений, функций, которые в большей степени нарушены или наиболее слабо освоены.

4. Следует компенсировать нарушения: соединять упражнения на нарушенные функции с упражнениями на ненарушенные функции.

5. Систематично оказывать психотерапевтическую поддержку.

6. Поддерживать психологический оптимизм, доброжелательную атмосферу при взаимодействии с ребенком на протяжении всего периода терапии с сохранением его заинтересованности учебой [4].

Таким образом можно утверждать, что дислексия является уникальной формой мышления, которая способствует развитию творческих способностей. Но поскольку дети с дилексией мыслят образами, то при столкновении с печатным текстом они испытывают состояние дезориентации, что мешает формированию навыков чтения и письма. Однако при вовремя распознанном нарушении, правильно организованной системной помощи ребенку отрицательные стороны дислексии возможно свести практически к нулю.

Литература

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. М., 2016. 524 с.

2. Бим-*Б*ад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. 528 с.

3. Корнев А.Н. Раннее выявление дислексии у детей. Методические рекомендации МЗ СССР. М., 1982.

4. Макерова О. Развитие техники чтения у школьников с дислексией, тесты на определение дислексии для взрослых // Детский портал «Солнышко». URL: https://solnet.ee/parents/log_58_4 (дата обращения 09.09.2021).

5. Ягодкина И.П. Использование современных технологий в работе с детьми с дислексией // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». М., 2002.

References

1. Bezrukih M.M. Trudnosti obuchenija v nachal'noj shkole (*Learning difficulties in primary school*). M., 2016. 524 p.

2. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' (*Pedagogical encyclopedic dictionary*). M., 2002. 528 p.

3. Kornev A.N. Rannee vyjavlenie disleksii u detej. Metodicheskie rekomendacii MZ SSSR (*Early detection of dyslexia in children. Methodical recommendations of the USSR Ministry of Health*). M., 1982.

4. Makerova O. Razvitie tehniki chtenija u shkol'nikov s disleksiej, testy na opredelenie disleksii dlja vzroslyh (*Development of reading technique in schoolchildren with dyslexia, tests for determining dyslexia for adults*) // Detskij portal «Solnyshko». URL: https://solnet.ee/parents/log_58_4 (data obrashhenija 09.09.2021).

5. Jagodkina I.P. Ispol'zovanie sovremennyh tehnologij v rabote s det'mi s disleksiej (*Using modern technologies in working with children with dyslexia*) // Festival' pedagogicheskih idej «Otkrytyj urok». M., 2002.

УДК 376

А.Е. Рыжкова

ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: Одно из ведущих мест в развитии ребенка отводится речи. Владение разнообразными навыками речи позволяет ребенку реализовывать наиболее полное общение со сверстниками и взрослыми, дает возможность поделиться с ними накопленными впечатлениями, а также получить нужную информацию.

На процесс формирования средств речевого общения у детей с ОНР оказывает ведущее звено в структуре нарушенного развития, а именно языковые трудности, которые в процессе логопедической помощи позволят существенно повысить эффективность коррекционно-развивающей работы по формированию у них средств речевого общения.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, речь, речевое общение, формирование речевого общения

A.E. Ryzhkova

FEATURES OF SPEECH COMMUNICATION MEANS IN PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Summary: One of the leading places in the development of a child is given to speech. Possession of a variety of speech skills allows the child to realize the most complete communication with peers and adults, makes it possible to share the accumulated impressions with them, as well as to receive the necessary information.

The process of forming the means of verbal communication in children with OHP is influenced by the leading link in the structure of impaired development, namely, language difficulties, which in the process of speech therapy help will significantly increase the effectiveness of correctional and developmental work on the formation of their means of verbal communication.

Key words: general speech underdevelopment, preschool age, speech, verbal communication, the formation of verbal communication

Общение ребенка с окружающими людьми есть деятельность, она протекает в форме действий, составляющих единицу этого процесса. Действие характеризуется целью, на достижение которой направлено, и задачей, которую она решает; оно служит смысловой составной деятельности общения, но само по себе представляет зачастую довольно сложное образование.

Под средствами общения понимают те операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком.

В общении с окружающими людьми дети используют средства общения всех категорий, которыми уже овладели, в совокупности, выдвигая на передний план те или иные из них, в зависимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных особенностей.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимается сложное речевое расстройство, при котором нарушено формирование всех компонентов речи. При ОНР ребенок испытывает стойкие специфические трудности овладения родным языком, которые спонтанно, самостоятельно, без специализированной логопедической помощи преодолеть он не может (Г.В. Бабина, Г.И. Жаренкова, Р.Е. Левина и др.).

Исследования общего недоразвития речи (ОНР) у детей дошкольного возраста, проведенные Е.М. Мастюковой, показали разнообразную клиническую картину, наблюдаемую при этом нарушении [12].

Р.Е. Левина описала три уровня речевого развития детей с ОНР, характеризующийся определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, влияющих на развитие языковой системы. Степень выраженности речевой патологии варьируется от «полного отсутствия речи до развернутого речевого высказывания со слабовыраженными нарушениями в лексико-грамматической и фонетико-фонематической стороны речи» [10].

В дальнейшем исследования Р.Е. Левиной были продолжены Т.Б. Филичевой, которая выделила и описала четвертый уровень речевого развития, который определяется как «стертая или легкая форма речевой патологии» [14]. Такое уровневое деление развития речи отражает, по сути, уровень владения родным языком.

По мнению Г.В. Бабиной, затруднения в усвоении языка как кодовой системы, встречающиеся у детей с ОНР, в первую очередь проявляются в виде трудностей формирования лексических средств языка [2]. Одним из ведущих признаков лексических затруднений выявлено более позднее начало речи: появление первых слов после 2-2,5 лет. Характерным для речи детей с ОНР является неоправданное расширение или сужение значений слов и их семантические и лексические замены. Звукоподражания и отдельные слова длительное время могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними.

Одним и тем же словом, могут быть названы многие предметы, имеющие сходство по форме, назначению. В речи встречаются ошибки в употреблении и понимании глаголов с приставками, существительных со значением действующего лица и т.д. Отмечаются значительные трудности в понимании и употреблении обобщающих понятий, слов с и переносным и абстрактным значением. Уровень словесного обобщения у детей с ОНР очень ограничен.

Даже при достаточно большом объеме словаря, отсутствуют слова, относящиеся к периферии семантического. Дети смешивают родовые и видовые понятия. Следует отметить, что дети с ОНР достаточно хорошо понимают значения многих слов обиходно-бытовой тематики (объем их пассивного словаря достаточен), но в активной речи их не употребляют [2].

Грамматическое развитие речи ребенка с ОНР также отстает от нормы, что проявляется в более медленном темпе усвоения языковых единиц и правил их комбинирования, специфических речевых ошибках (О.А. Безрукова). Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребенок может и правильно использовать способы согласования и управления, и нарушать их. Зачастую слова, соединяемые в предложения, не имеют никакой грамматической связи между собой, хотя внешне отдельные словосочетания могут быть похожи на правильно оформленные грамматические построения [3].

В самостоятельной речи дети, как правило, используют только простые предлоги. Сложные предлоги вызывают затруднения в понимании, дифференциации и употреблении.

Характерными для детей с ОНР являются ошибки, связанные с трудностями овладения словоизменением и словообразованием: образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами; согласование существительных с прилагательными и числительными в косвенных.

Т.В. Туманова отмечает существенное снижение возможностей детей с ОНР «в усвоении словообразовательных морфем как языковых знаков и в овладении операциями с ними». «Такое отставание существенно тормозит становление не только лексической системы языка, но всего словообразовательного уровня языковой способности и, как следствие, речевого развития в целом» [13].

Трудности усвоения языка у детей с ОНР проявляются на всех уровнях языковой структуры. На фонетическом уровне отмечаются полиморфные нарушения звукопроизношения, несформированность процессов дифференциации акустически или артикуляторно сходных звуков, нарушения

звукослогового состава слова. Иногда произносимое слово совершенно не похоже на свой оригинал, поскольку ребенок в состоянии правильно передать лишь просодический контур слова [11].

В речи детей отмечаются парафазии, проявляемые чаще в перестановках звуков, реже - слогов, добавлении/пропуске слогов и звуков

Нарушение слоговой структуры заключается в том, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонетический образ, и, как следствие, в речи наблюдается искажение звуконаполняемости в разных вариантах.

Звуки, которые дети уже умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Неразвитость фонематического слуха заметно сказывается и на овладении детьми навыками звукового анализа и синтеза. Наблюдается неумение дифференцировать звуки на слух: дети с трудом выполняют задания на выделение первого согласного и последнего гласного звука в слове.

Трудности овладения языковыми средствами негативно влияют и на формирование связной речи.

Характерными особенностями самостоятельного высказывания ребенка с ОНР являются его ограниченный объем, пропуск отдельных членов предложения, инверсии, нарушения логических и временных связей в повествовании. В рассказах присутствует только основная информация, дети испытывают значительные трудности в формулировании содержания [2].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что изначально исследования речевой деятельности у детей дошкольного возраста с ОНР в основном были направлены на изучение внешних проявлений речевых трудностей, т.е. в первую очередь специалисты обращали внимание на отсутствие или присутствие в речи определенных языковых форм.

Перенос психолингвистических идей в логопедическую науку и практику породил целый пласт научных исследований, в которых речевая продукция

детей с ОНР подвергалась анализу не только в аспекте ее внешних проявлений, но и с точки зрения глубинных механизмов речепонимания и речепроизводства.

Психолингвистические исследования особенностей усвоения детьми языковых знаков, их иерархической организации в семантические поля, правил оперирования языковыми знаками позволило ученым проанализировать функциональные единицы языка, входящие в индивидуальный словарный запас ребенка с ОНР. Так, в исследованиях С.Н. Шаховской выявляется своеобразие лексической системности у детей с ОНР, отмечается, что слово в языковом сознании ребенка не формируется «как фокус лексического и грамматического значений, как элемент семантического поля».

Специалисты отмечают трудности овладения семантикой и морфологической структурой слова в их совокупности. У детей отмечается бедность и своеобразие лексического запаса, недостаточность развития способностей к языковому анализу, обобщению и абстрагированию, нарушение процесса тематического отбора и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания. Пассивный словарь резко преобладает над активным, а процесс перевода слов из пассивного в активный протекает крайне медленно. Дети не используют в полной мере имеющийся у них инвентарь лингвистических единиц, не умеют оперировать им, соблюдая грамматические, фонетические правила родного языка, что, по мнению исследователей, свидетельствует о несформированности системы языковых средств. Все это не позволяет такому ребенку спонтанно выбирать нужные языковые средства для реализации своего коммуникативного намерения.

В речевой продукции детей обсуждаемой категории это проявляется в виде стойких специфических ошибок, связанных с многочисленными заменами и взаимозаменами слов на основе смысловой, ситуативной или визуальной близости предметов или действий, которые обозначаются этими словами. Таким образом, лексический запас не формируется как система многомерных связей.

Исследования, проведенные с позиции психолингвистического подхода, позволяют выявить и несформированность речемыслительной деятельности у дошкольников с ОНР.

В целом для детей с ОНР характерен низкий уровень лингвистических обобщений на фоне незначительного количества стойких нарушений при овладении знаковой формой языка, т. е. правилами сочетания и использования знаков в процессе порождения речи [6].

Важной особенностью формирования речевой деятельности у детей с ОНР является недостаточность смысловых связей в языковом сознании ребенка, что обусловливает нарушения используемых ребенком языковых средств [7].

Таким образом, основным системообразующим звеном в структуре речевого дефекта при ОНР являются трудности языкового оформления высказывания. Именно языковые особенности (трудности усвоения языка как кодовой системы) лежат в основе коммуникативных затруднений (трудностей извлечения и кодирования информации с помощью вербальных средств), детерминирующих и проблематичность формирования познавательной деятельности.

Литература

1. Бабина Г.В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез. -Таганрог-Москва: Сфинкс, 2010. – 108 с.

2. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие. - М.: Книголюб, 2005. – 96 с.

3. Безрукова О.А. Грамматика русской речи / учеб. - метод. пособие для работы с детьми дошк. и мл. шк. возраста: В 2 ч. Ч. 1. - М.: Каисса, 2007. - 111 с.

4. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. - М.: Педагогика, 2006. – 183 с.

5. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 144 с.

6. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. - М.: Астрель, 2006. – 158 с.

7. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.

8. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М.: Наука, 2007. – С.103-111.

9. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвотием речи.-СПб.: Союз, 2001. - 224 с.

10. Левина Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. - 2006. – С.12-16.

11. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: Учебное пособие. - СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. – 151 с.

12. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. - М.: Владос, 2007. – 304 с.

13. Туманова Т.В. Формирование словообразовательной компетенции дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... д-ра.пед. наук: 13.00.03. / Туманова Татьяна Володаровна. - М., 2005. – 45 с.

14. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие /Г.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. - 4-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2007. – 224 с.

References

1. Babina G.V. Strukturno-slogovaya organizaciya rechi doshkol'nikov: ontogenez i dizontogenez *(Structural-syllabic organization of speech of*

preschoolers: ontogenesis and dysontogenesis). -Taganrog-Moskva: Sfinks, 2010. – 108 p.

2. Babina G.V. Slogovaya struktura slova: obsledovanie i formirovanie u detej s nedorazvitiem rechi *(Syllabic structure of the word: examination and formation in children with speech underdevelopment)*: uchebno-metodicheskoe posobie. - M.: Knigolyub, 2005. – 96 p.

3. Bezrukova O.A. Grammatika russkoj rechi *(Grammar of Russian speech)* / ucheb. - metod. posobie dlya raboty s det'mi doshk. i ml. shk. vozrasta: V 2 ch. CH. 1 - M.: Kaissa, 2007. - 111 p.

4. Vlasenko I.T. Osobennosti slovesnogo myshleniya vzroslyh i detej s narusheniyami rechi *(Features of verbal thinking of adults and children with speech disorders).* - M.: Pedagogika, 2006. – 183 p.

5. Volkova G.A. Metodika psihologo-logopedicheskogo obsledovaniya detej s narusheniyami rechi. Voprosy differencial'noj diagnostiki *(Methodology of psychological and speech therapy examination of children with speech disorders. Questions of differential diagnosis).* - SPb.: DETSTVO-PRESS, 2005. – 144 p.

6. Vorob'eva V.K. Metodika razvitiya svyaznoj rechi u detej s sistemnym nedorazvitiem rechi *(Methods of development of coherent speech in children with systemic speech underdevelopment)* - M.: Astrel', 2006. – 158 p.

7. Gluhov V.P. Formirovanie svyaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s obshchim rechevym nedorazvitiem *(Formation of coherent speech of preschool children with general speech underdevelopment).* - M.: ARKTI, 2004. – 168 p.

8. ZHarenkova G.I. Ponimanie grammaticheskih otnoshenij det'mi s obshchim nedorazvitiem rechi *(Understanding grammatical relations by children with general speech underdevelopment)* // SHkola dlya detej s tyazhelymi narusheniyami rechi. - M.: Nauka, 2007. – P. 103-111.

9. Lalaeva R.I. Formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya u doshkol'nikov s obshchim nedorazvotiem rechi *(Formation of vocabulary and grammatical structure in preschoolers with general speech underdevelopment)*.-SPb.: Soyuz, 2001. - 224 p.

10. Levina P.E. Razgranichenie anomalij rechevogo razvitiya u detej *(Differentiation of speech development anomalies in children)* // Defektologiya. - 2006. – P. 12-16.

11. Lopatina L.V. Logopedicheskaya rabota po razvitiyu intonacionnoj vyrazitel'nosti rechi doshkol'nikov *(Speech therapy work on the development of intonational expressiveness of speech of preschoolers)*: Uchebnoe posobie. - SPb.: NOU «SOYUZ», 2006. – 151 p.

12. Mastyukova E.M. Lechebnaya pedagogika (rannij i doshkol'nyj vozrast): sovety pedagogam i roditelyam po podgotovke k obucheniyu detej s osobymi problemami v razvitii *(Therapeutic pedagogy (early and preschool age): tips for teachers and parents on preparing for the education of children with special developmental problems).* - M.: Vlados, 2007. – 304 p.

13. Tumanova T.V. Formirovanie slovoobrazovatel'noj kompetencii doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi *(Formation of word-formation competence of preschoolers and younger schoolchildren with general underdevelopment of speech)*: avtoref. dis. ... d-ra.ped. nauk: 13.00.03. / Tumanova Tat'yana Volodarovna. - M., 2005. – 45 p.

14. Filicheva T.B. Ustranenie obshchego nedorazvitiya rechi u detej doshkol'nogo vozrasta *(Elimination of general speech underdevelopment in preschool children):* prakt. posobie /G.B. Filicheva, H.A. CHeveleva. - 4-e izd. - M.: Ajris-press, 2007. – 224.

УДК 376

Е.Э. Семенова

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Аннотация: в статье рассмотрены теоретические основы организации коррекционно-развивающей среды в условиях реабилитационного центра для

детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; коррекционно-развивающая среда раскрыта как важная составляющая всестороннего развития ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая среда, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, реабилитационный центр.

E.E. Semenova

CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITHMUSCULOSKELETAL DISORDERS IN A REHABILITATION CENTER

Summary: the article discusses the theoretical foundations of the organization of a correctional and developmental environment in a rehabilitation center for children with disorders of the musculoskeletal system; the correctional and developmental environment is revealed as an important component of the comprehensive development of a child with a violation of the musculoskeletal system.

Key words: correctional and developmental environment, children with musculoskeletal disorders, rehabilitation center.

В последнее десятилетие стала создаваться принципиально новая, личностно-ориентированная разветвленная система учреждений социального обслуживания семьи и детей различных типов. В число таких учреждений входят социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, в задачи которых входит целенаправленная работа по социальной адаптации детей и подростков.

Необходимость реабилитирующей функции образования по отношению к лицам с инвалидностью не вызывает сомнения [1].

В условиях развивающихся социальных и экономических процессов, происходящих в современной России, получение детьми-инвалидами качественного образования может решать не только задачи развития личности, но и защитные функции (О.А. Алексеев, А.Т. Асмолов, М.С. Каган, В.З.

Кантор, В.В. Коркунов, В.С. Леднев, Е.А. Мартынова, Ш.Н. Нигаев, М.Н. Никитина идр.) [8].

Полноценное образование детей с ограниченными возможностями здоровья способствует социальной защищённости, так как для инвалида создаются условия вариативного вхождения в те или иные роли, расширяются рамки свободы выбора при определении своего жизненного пути [3].

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) ведущим является двигательный дефект (недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций). Основную массу среди них составляют дети с церебральным параличом (ДЦП) - 89%.

У детей с НОДА двигательные расстройства сочетаются с психическими и речевыми нарушениями, поэтому большинство из них нуждается не только в лечебной и социальной помощи, но и в психолого-педагогической и логопедической коррекции. Другие категории детей с НОДА не имеют нарушений познавательной деятельности, но все они нуждаются в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности [4].

Специальное обучение детей с НОДА - глубоко индивидуальный и специфичный процесс, объём, качество и конечные результаты которого определяются характером отклонения в развитии, сохранностью анализаторов, функций и систем организма; временем возникновения и тяжестью нарушения; социокультурными и этнокультурными условиями жизнедеятельности ребёнка и его семьи; желанием и возможностями семьи участвовать в процессе специального обучения; возможностями и готовностью окружающего социума, системы образования к выполнению всех требований и созданию всех условий для специального обучения; знанием психофизических особенностей детей педагогами [2].

В период приоритета гуманистических подходов к образованию особую актуальность приобрела проблема создания коррекционно-развивающей среды в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

Значительное число исследований в специальной медицинской и психолого-педагогической литературе посвящено изучению особенностей развития детей с церебральным параличом: симптоматики, механизмов и структуры двигательных расстройств (Л.О. Бадалян, В.Г. Босых, Л.Т. Журба, В.Т. Кожевникова, Е.Т. Лильин, Е.М. Мастюкова, Е.Н. Правдина-Винарская, К.А. Семенова, Е.Г. Сологубов, М.Б. Эйдинова и др.), особенностей психического развития (Д.И. Бойков, Л.Д. Данилова, Э.С. Калижшок, Е.И. Кириченко, А.В. Кроткова, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Т.Н. Симонова и др.); речевых нарушений (Е.Ф. Архипова, Л.Д. Данилова, М.И. Ипполитова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, О.Г. Приходько, Е.Н. Правдина-Винарская, И.А. Смирнова, К. Стока, Л.Б. Халилова и др.); личностно-профессиональной ориентации подростков (И.Ю. Левченко); психолого-педагогической поддержки семьи (В.В. Ткачева). Все эти исследователи обеспечили решение важных, но, вместе с тем, локальных вопросов в решении проблемы организации коррекционно-развивающей среды [5].

В последние годы заметно выросла сеть специализированных медицинских и образовательных учреждений для детей с двигательными нарушениями: центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции, службы ранней помощи, лекотеки, консультативно-диагностические пункты, группы кратковременного пребывания и др. Изучение опыта их работы показывает, что во многих учреждениях нередко работают специалисты, не имеющие достаточной профессиональной компетентности в области организации коррекционно-развивающей среды для детей с нарушениями двигательной сферы [6].

Анализ имеющихся исследований показывает, что в специальном образовании отсутствуют методологические, научно-теоретические, практико-ориентированные основы организации коррекционно-развивающей среды для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Проблема изучения коррекционно-развивающей среды для детей с нарушениями опорно-

двигательного аппарата в условиях реабилитационного центра является крайне актуальной, поскольку коррекционно-развивающая среда является мощнейшим стимулом развития ребенка с нарушением опорно- двигательного аппарата. Необходимость тщательной и всесторонней проработки организации коррекционно-развивающей среды для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях реабилитационного центра в настоящее время является актуальной задачей дошкольного образования [7].

Коррекционно-развивающая среда – это показатель насыщенности, который оценивается «через соотношение совокупности образовательных ресурсов в данном месте и выдвигаемых целей, задач развития ребенка», задающих вектор образования и требующих для своего решения конкретного ресурса [9].

К конкретным ресурсам ученные относят базовые и структурные компоненты, условия и принципы создания коррекционно-развивающей среды. Коррекционно-развивающая среда выступает фактором успешной социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями, в частности для нашего исследования – это категория детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [2].

Нарушения опорно-двигательного аппарата представляют собой широкий спектр двигательных расстройств врожденного или приобретенного характера. Существуют разные степени тяжести нарушений опорно- двигательного аппарата, все они имеют свою специфику и своеобразие в психолого-педагогической характеристике, а также подлежат индивидуальной коррекционной лечебно-оздоровительной профилактике. Наиболее распространённая категория нарушений опорно-двигательного аппарата является ДЦП.

Все познавательные психические процессы при ДЦП имеют ряд общих особенностей: нарушение активного произвольного внимания, которое ведут к нарушениям в восприятии, памяти, мышлении, воображении, речи; повышенная истощаемость всех психических процессов (цереброастенические

проявления), выражающаяся в низкой интеллектуальной работоспособности, нарушениях внимания, восприятия, памяти, мышления, в эмоциональной лабильности; повышенная инертность и замедленность всех психических процессов [4].

Итак, нарушения в двигательной сфере влияют на психическое, социальное и физическое развитие дошкольника в целом.

Реабилитационный центр является одним из основных институтов социализации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, где педагог организует условия для успешной социализации ребёнка, охватывая развитие его поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной сторон его жизни. Возможности обогащения этого опыта расширяются в многообразной и доступной коррекционно-развивающей среде [5; 7].

Коррекционно-развивающая среда реабилитационного центра является частью целостной реабилитационно-образовательной среды. В рамках современных тенденций в реабилитационном центре возможны разные варианты создания коррекционно-развивающей среды при условии, что учитывается индивидуальная специфика дефекта для реализации реабилитационной программы.

Литература

1. Андрющенко В.А., Артеменко О.Н. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути их решения. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. материалы II Международного интернет-симпозиума. 2016. С. 223-225.

2. Артеменко О.Н. Исследование адаптационных возможностей детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом. В сборнике: Психологическое здоровье личности: теория и практика. сборник

научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. отв. ред. И.В. Белашева. 2015. С. 158-159.

3. Артеменко О.Н., Артеменкова Л.Ф., Калашникова В.А. Технология взаимного (парного) обучения как способ реализации антропологического подхода к организации воспитательно–образовательного процесса и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук. – 2021. – №4. – С.27–31.

4. Артеменко О.Н., Макадей Л.И. Психология развития. Учебное пособие. Курс лекций. / Ставрополь, 2014.

5. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период). – М., 1989.

6. Калинина Е.М. Научно-методические основы моделирования коррекционно-развивающей среды для детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. - Минск: НИО, 2008.

7. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М., 2001.

8. Нечаева А.А., Артеменко О.Н. Проблема тревожности и страхов у детей и подростков с ОВЗ. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. материалы II Международного интернет-симпозиума. 2016. С. 122-126.

9. Педагогические инновации образования лиц с ОВЗ. Практикум. - Составитель: Артеменко О.Н. – Ставрополь, 2017.

References

1. Andryushchenko V.A., Artemenko O.N. Sotsializatsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: problemy i puti ikh resheniya. V sbornike: Inklyuzivnye protsessy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve *(Socialization of children with disabilities: problems and ways to solve them. In the*

collection: Inclusive processes in the international educational space). materialy II Mezhdunarodnogo internet-simpoziuma. 2016. P. 223-225.

2. Artemenko O.N. Issledovanie adaptatsionnykh vozmozhnostei detei starshego doshkol'nogo vozrasta s detskim tserebral'nym paralichom. V sbornike: Psikhologicheskoe zdorov'e lichnosti: teoriya i praktika *(The study of the adaptive capabilities of older preschool children with cerebral palsy. In the collection: Psychological health of the individual: theory and practice).* sbornik nauchnykh trudov po materialam II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. otv. red. I.V. Belasheva. 2015. P. 158-159.

3. Artemenko O.N., Artemenkova L.F., Kalashnikova V.A. Tekhnologiya vzaimnogo (parnogo) obucheniya kak sposob realizatsii antropologicheskogo podkhoda k organizatsii vospitatel'no–obrazovatel'nogo protsessa i sotsializatsii obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya *(Technology of mutual (paired) learning as a way of implementing an anthropological approach to the organization of the educational process and socialization of students with disabilities)* // Modern Humanities Success / Uspekhi gumanitarnykh nauk. – 2021. – №4. – P.27–31.

4. Artemenko O.N., Makadei L.I. Psikhologiya razvitiya *(Developmental psychology).* Uchebnoe posobie. Kurs lektsii. / Stavropol', 2014.

5. Arkhipova E.F. Korrektsionnaya rabota s det'mi s tserebral'nym paralichom (dorechevoi period) *(Correctional work with children with cerebral palsy (pre-speech period)).* – M., 1989.

6. Kalinina E.M. Nauchno-metodicheskie osnovy modelirovaniya korrektsionno-razvivayushchei sredy dlya detei doshkol'nogo vozrasta s narusheniem intellekta *(Scientific and methodological foundations of modeling the correctional and developmental environment for preschool children with intellectual disabilities)*. - Minsk: NIO, 2008.

7. Levchenko I.Yu., Prikhod'ko O.G. Tekhnologii obucheniya i vospitaniya detei s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata *(Technologies of education and*

upbringing of children with disorders of the musculoskeletal system): Ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenii. – M., 2001.

8. Nechaeva A.A., Artemenko O.N. Problema trevozhnosti i strakhov u detei i podrostkov s OVZ. V sbornike: Inklyuzivnye protsessy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve *(The problem of anxiety and fears in children and adolescents with disabilities. In the collection: Inclusive processes in the international educational space)*. materialy II Mezhdunarodnogo internet-simpoziuma. 2016. P. 122-126.

9. Pedagogicheskie innovatsii obrazovaniya lits s OVZ *(Pedagogical innovations in the education of persons with disabilities).* Praktikum. _ Sostavitel': Artemenko O.N. – Stavropol', 2017.

УДК 81

О.С. Семушкина

СТАНОВЛЕНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ АССОЦИАЦИЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ И ПРИ ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассматривается вопрос становления вербальных ассоциаций в онтогенезе, представлены теоретические аспекты изучения данного вопроса, показаны особенности вербальных ассоциаций у детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: онтогенез, вербальные ассоциации, логопедия, ассоциация, нарушения речи.

O.S. Semushkina

FORMATION OF VERBAL ASSOCIATIONS IN ONTOGENESIS AND IN DYSONTOGENESIS OF SPEECH DEVELOPMENT

Summary: The article examines the issue of the formation of verbal associations in ontogenesis, presents the theoretical aspects of studying this issue, shows the features of verbal associations in children with speech disorders.

Key words: ontogenesis, verbal associations, speech therapy, association, speech disorders.

Вербальные ассоциации изучаются в различных науках: психологии, лингвистике и психолингвистике, информатике, логике, теории коммуникации и др.

Этот вопрос не получил большого развития в психологической литературе, но, тем не менее, есть работы разных авторов, которые занимаются этой проблемой. В работах Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Соботович, Б.М. Гриншпуна, В.А. Ковшикова, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской широко представлены исследования о состоянии речи у детей с патологией речи. Многие известные представители отечественной и зарубежной науки занимались изучением словесных ассоциаций. Среди отечественных ученых уделяли внимание данной проблеме Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, А.П. Клименко, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.Н. Титова, Л.В. Сахарный и др. Среди представителей зарубежной науки к этому вопросу обращались Н. Хомский, Ч. Осгуд, Дж. Миллер, Ж. Пиаже, Дж. Диз и другие. В литературе имеется большой объем работ, касающихся использования ассоциативного эксперимента при изучении семантических полей у взрослых. Менее изучен вопрос о природе ассоциаций у детей [4].

Ассоциация в психологии - это связь, которая образуется при определенных условиях между двумя или более психическими образованиями (ощущениями, восприятиями, двигательными актами, представлениями, идеями и т.д.); эффект от этой связи - обновление ассоциации - состоит в том, что появление одного члена ассоциации регулярно приводит к появлению другого (других). Психофизиологическая основа ассоциации - условный рефлекс [2].

Вербальные ассоциации являются важной частью психики человека, и их более полное изучение позволит глубже понять механизм психической деятельности. Также можно расширить свои знания о речи, изучая словесные ассоциации.

Вербальные ассоциации наиболее интересны для логопедии, потому что они напрямую связаны с предметом ее изучения - речью. Изучение речевых ассоциаций в онтогенезе позволяет более четко представить себе этапы развития детской психики, этапы ее становления. Наблюдение за развитием ассоциаций позволяет оценить соответствие текущего развития нормальному развитию, что особенно важно в раннем возрасте.

Поэтому изучение вербальных ассоциаций в онтогенезе детей 3-7 лет является актуальным.

При изучении особенностей лексики у детей с речевой патологией перспективным и значимым является психолингвистический подход, а также современные представления о процессе развития лексики и различных аспектах ее изучения: о структуре значения слова и ее развитии в онтогенезе, о семантических полях и особенностях их формирования в онтогенезе (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейни др.)

Ассоциации классифицируются по типу стимула, который вызывает реакцию, они бывают: зрительные, кинестетические, вербальные, вкусовые, обонятельные ассоциации.

Одна из наиболее распространенных классификаций ассоциаций — это классификация, основанная на характере взаимоотношений между ассоциированными психическими образованиями:

- пространственно-временная связь, смежность;
- сходство, подобие;
- отличие, противоположность [5].

О несформированности семантического поля у детей с нарушениями речи свидетельствует и количественная динамика случайных ассоциаций. По мнению Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, даже в возрасте 7-8 лет у детей с патологией речи случайные ассоциации очень часты, доминируют, хотя с возрастом их количество уменьшается. Случайные ассоциации оказываются единичными в возрасте 7-8 лет у детей с нормальным речевым развитием.

У детей с ОНР также есть особенности в динамике синтагматических ассоциаций. У детей с нормальным речевым развитием к 6 годам наблюдается резкое усиление синтагматических реакций. В 7 лет наблюдается такое же резкое сокращение их количества. У детей с нарушениями речи к 7 годам наблюдается резкое усиление синтагматических реакций, что, вероятно, связано с задержкой формирования грамматического строя речи [1].

Так, у детей 5-8 лет с ОНР наблюдается параллельное усиление синтагматических и парадигматических ассоциаций, а у детей с нормальным речевым развитием после 6 лет наблюдается обратная картина: резкое усиление парадигматических ассоциаций и значительное уменьшение синтагматических ассоциаций.

У детей 5-6 лет все парадигматические ассоциации носят характер аналогии, сходства (кошка - собака, стол - стул). К 7 годам парадигматические ассоциации у всех групп детей становятся более разнообразными, формируются на основе противопоставления ценностей (высокое - низкое, хорошее - плохое, говорить - молчать) и родовидовых отношений (дерево - береза, посуда - чашка). Однако, ассоциации по аналогии продолжают преобладать у детей с ОНР (75%), тогда как отношения противопоставления начинают преобладать у детей с нормальным речевым развитием к 7 годам. В результате дифференциация отношений семантического поля у детей с патологией речи имеет определенные особенности.

Формирование лексической системности, семантических полей проявляется не только в характере вербальным ассоциаций, но и в особенностях классификации слов по семантическим признакам. Так что детям с нормальным речевым развитием не составляет труда выполнить задание «найти лишнее слово в строке слов» (например, яблоко, свекла, груша, апельсин).

Критические периоды в онтогенезе вербальных ассоциативных структур связаны с возрастом.

1. 3 года. Процесс формирования словесных ассоциативных структур характеризуется наличием противоречия между созданными этим периодом смысловыми отношениями и лексическими средствами их выражения.

2. 7-10 лет. В 7 лет основной чертой в структуре ассоциативного поля является пик развития синтагматического сегмента. Парадигматический сегмент продолжает интенсивно развиваться. Общей чертой онтогенеза в возрасте 7-8 лет является пик развития грамматических ассоциаций, затем пик развития видовых ассоциаций с последующим резким сокращением количества ассоциаций в этих секторах [3].

Таким образом, вербальные ассоциации являются относительно мощным инструментом для оценки речевого развития ребенка. Современные исследователи связывают резкие скачки в изменении характера вербальных ассоциаций с психологическими кризисами и характерным для них возрастами.

Возраст 3 лет - это переход от раннего детства к младшему дошкольному. Кризис этого возраста характеризуется негативизмом, девальвацией привязанностей, упрямством, своеволием и строптивостью, протестом и бунтом. Особенность ассоциаций в этом возрасте состоит в том, что возникает конфликт между созданными смысловыми связями и языковыми средствами их выражения, в этот период ребенок активно осваивает новый способ выражения идей. В результате кризиса можно, с одной стороны, освоить новые формы классической задержки речевого развития, а с другой - овладеть ненормативной лексикой.

В период развития от 3 до 7 лет ассоциативная область вербальных ассоциаций претерпевает плавные изменения. На первый план выходят такие отрасли, как причины для действий, например, бежать-бояться. Состав ассоциаций со значением средства передвижения преобладает в четыре года и в шесть лет. В среднем и старшем дошкольном возрасте наблюдается тенденция к уравновешиванию количества ассоциаций в ветвях средства и места [6].

В 7-8 лет снова происходят нечеткие изменения ассоциативных полей, начинают появляться грамматические ассоциации бежать-бегать, лететь-летать

и пр. Этот скачок объясняется переходом детей из детского сада в школу и сменой ведущей деятельности с игровой на учебную.

Таким образом, в процессе развития речи ребенка меняется характер вербальных ассоциаций. У детей 5-6 лет синтагматические реакции преобладают над парадигматическими, они возникают во много раз чаще. Тематические ассоциации чаще встречаются у детей 5-6 лет. В возрасте 5 лет они занимают 2 место по распространенности, в возрасте 6 лет - 3 место и встречаются чаще, чем парадигматические.

Литература

1. Ахутина Т., Пылаева Н. Диагностика зрительно - вербальных функций у детей 5-7 лет// Первое сентября. – 2001. - №15. – С.36-42.
2. Лаврентьева А.И. Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе //Усвоение ребенком родного (русского) языка. – СПб., 1995.
3. Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка. - М., 1977.
4. Мартинович Г.А. Вербальные ассоциации и организация лексикона человека // Филологические науки. - 1989. - № 3. – С.189-196.
5. Рогожникова Т.Н. Сопоставление ассоциативных реакций детей разных возрастных групп в условиях нормы и патологии // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин, 1983.
6. Шевцова Е.Е., Воробьева Е.В. Развитие речи ребенка от одного года до семи лет. – М., 2006. – 289 с.

References

1.Akhutina T., Pylaeva N. Diagnostikazritel'no - verbal'nykhfunktsii u detei 5-7 let *(Diagnostics of visual - verbal functions in children 5-7 years old)* // Pervoesentyabrya. – 2001. - №15. – P.36-42.

2. Lavrent'eva A.I. Etapy stanovleniya leksiko-semanticheskoi sistemy v ontogeneze *(Stages of the formation of the lexical-semantic system in ontogenesis)* // Usvoenierebenkomrodnogo (russkogo) yazyka. – SPb., 1995.

3. Leont'ev A.A. Obshchiesvedeniyaobassotsiatsiyakhi assotsiativnykhnormakh *(General information about associations and associative norms)* // Slovar' assotsiativnykh norm russkogoyazyka. - M., 1977.

4.Martinovich G.A. Verbal'nye assotsiatsiiiorganizatsiyaleksikonachelo veka *(Verbal associations and the organization of the human lexicon)* // Filologicheskienauki. - 1989. - № 3. – P.189-196.

5.Rogozhnikova T.N. Sopostavlenie assotsiativnykh reaktsiideteiraznykh vozrastnykh grupp v usloviya khnormyi patologii *(Comparison of associative reactions of children of different age groups in conditions of norm and pathology)* // Psikholingvisticheskieissledovaniya v oblasti leksiki i fonetiki (The development of the child's speech from one to seven years). – Kalinin, 1983.

6. SHevcova E.E., Vorob'eva E.V. Razvitie rechi rebenka ot odnogo goda do semi let *(Speech development of a child from one year to seven years).* – M., 2006. – 289 p.

УДК 376.616

Ю.С. Сень

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема формирования лексического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня; дается характеристика особенностей лексического запаса у детей с ОНР III уровня, которая необходима педагогам общеобразовательных школ для понимания специфики развития речи у таких детей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лексика, лексический строй речи, словарь, тяжелые нарушения речи.

Y.S. Sen

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE LEXICAL STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE III LEVEL

Summary: The article deals with the actual problem of the formation of the lexical structure of speech in children with general underdevelopment of speech of the III level; describes the features of the lexical stock in children with ONR level III, which is necessary for teachers of secondary schools to understand the specifics of speech development in such children.

Key words: general underdevelopment of speech, vocabulary, lexical structure of speech, vocabulary, severe speech disorders.

В настоящее время мы вынуждены констатировать увеличение числа детей с языковыми и речевыми нарушениями. Число детей, страдающих тяжелыми нарушениями речи, растет с каждым годом. Одним из таких речевых расстройств является общее недоразвитие речи. Несмотря на многочисленные исследования, эта проблема остается актуальной и сейчас [2].

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [6, С.624].

Исследованием речевого развития детей с ОНР занимались такие исследователи, как: Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Л.С. Волкова, Н.А. Никашина, Г.И. Жаренкова.

Общее недоразвитие речи (ОНР) имеет четыре уровня речевого развития. На каждом уровне отмечаются основные трудности в развитии речи, задерживающие формирование всех компонентов речи. Переход с одного уровня на другой характеризуется возникновением новых речевых возможностей [5].

В детских садах и школах часто можно встретить детей с ОНР III уровня. Для того чтобы помочь таким детям адаптироваться в школе, учитель должен знать особенности ребенка с общим недоразвитием речи. Для развития речи детей с ограниченными возможностями необходимо проводить специально организованную коррекционную работу, в том числе с использованием специально подобранных упражнений и заданий [7].

Дети с третьим уровень недоразвития речи имеют развернутую фразовую речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [1].

Нарушения развития лексики у детей с ОНР выражаются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неправильном употреблении слов, множественных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, сложностях актуализации словаря [4].

На фоне относительно развернутой речи наблюдаются неточности в употреблении многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Не хватает слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться приемами словообразования создает трудности в употреблении вариантов слов, детям не всегда удается подбирать слова одного корня, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Часто они заменяют название части объекта названием всего объекта, нужное слово другим, похожим по значению [3].

Существительные и их фрагменты употребляются в основном в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты - в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий в изъявительном наклонении. Из-за дефектов произношения, аграмматизма и сокращения длины слов высказывания детей малопонятны окружающим.

При нарушениях речевого развития словарный словарь незначителен по сравнению с довольно обширным предметным словарем. В то же время этого словарного запаса всегда недостаточно для соответствующего возраста детей,

что дает основание поставить вопрос о введении в практическую логопедическую лексику понятий относительного (по отношению к этапу речевого развития) и абсолютного (по отношению к возрасту) [4].

Бедность активного словарного запаса проявляется в неточном произношении многих слов – названий ягод, цветов, диких животных, птиц, инструментов, профессий, частей тела и лиц. В словаре преобладают слова, обозначающие повседневную домашнюю деятельность. Трудно усваивать слова, имеющие обобщенное значение, и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и особенность предмета. Слова как понимаются, так и используются, их использование неточно, их значение неправильно расширено или, наоборот, понимается слишком узко. Наблюдается задержка в формировании семантических полей.

Уже на самых ранних этапах овладения родным языком у детей с нарушениями речевого развития 3 уровня обнаруживается острый дефицит тех элементов языка, которые являются носителями грамматических значений, а не лексических, что связано с дефектом коммуникативной функции и преобладанием механизма подражания услышанным словам. Дети с ОНР иногда используют до 3-5 или более аморфных неизменяемых корневых слов в одном предложении. Подобное проявление, согласно суждению А.Н. Гвоздева, не имеет места быть при нормальном развитии детской речи [5].

Доминирующим видом лексических ошибок является неверное употребление слов в речи. Не зная названий многих элементов предмета, дети заменяют их наименованием самого предмета (стена - дом) или действия; они также заменяют слова, схожие по ситуации и внешнему виду (рисует -пишет).

В словаре детей недостаточно обобщающих понятий, практически отсутствуют антонимы, мало синонимов. Так, описывая размеры предмета, дети используют только два понятия: большой и маленький, которые заменяют слова длинный, короткий, высокий, низкий, толстый, тонкий, широкий, узкий. Это вызывает нередкие случаи нарушения лексической сочетаемости.

Зачастую встречаются ошибки в употреблении предлогов: пропуск («я идаю батиком» - «я играю с братиком»; «книге лезит тае» - «книга лежит на столе»); замена («нига упая и тая» - «книга упала со стола»); недоговаривание («полезя а забор» - «полезла на забор»; «польсяа уисю» - «пошла на улицу»)

Особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при обновлении предикативной лексики. Дошкольники с ОНР испытывающие трудности в названии многих прилагательных, используемых в речи их нормально развивающихся сверстников. В словарном запасе дошкольников с ОНР преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок выполняет или наблюдает ежедневно. Трудно усваивают слова обобщенного значения, слова, обозначающие оценку, качество, признаки и т.д. [6, С.629].

Замены прилагательных указывают на то, что дети не различают существенных признаков, не различают качества предметов. Распространенными являются, например, такие замены: высокий - длинный, низкий - маленький, узкий - тонкий, короткий - маленький и т.д. Замены прилагательных осуществляются за счет недифференцирования признаков величины, высоты, толщины, ширины.

Нарушение формирования словарного запаса у таких детей выражается также в затруднении поиска нового слова и в нарушении актуализации пассивного словаря.

Таким образом, в заключение можно выделить следующие особенности детей с ОНР III уровня: у них ограниченный словарный запас; они допускают лексические ошибки в речи, допускают ошибки в согласовании слов по полу, падежу; они с трудом овладевают связной речью. Имея III уровень ОНР, ребенок не может самостоятельно преодолеть все вышеперечисленные нарушения и овладеть правильной и грамотной речью. Коррекция речи для них - длительный процесс, одна из главных задач которого - научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно выражать свои мысли, рассказывать о событиях из собственной жизни. Это имеет большое

значение для учебы в школе, общения с взрослыми и детьми, а также для формирования личностных качеств. Дети с общим недоразвитием речи нуждаются в целенаправленной коррекционной работе.

Литература

1. Артеменко О.Н., Семернина Н.И. Формирование диалогической речи у детей с ОНР // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 8. С. 42-43.
2. Артеменко О.Н., Авакян В.Р. Проблема общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста в современной литературе. В сборнике: Студенческий научный форум - 2015. VII Международная студенческая электронная научная конференция, электронное издание. 2015.
3. Артеменко О.Н., Булаш Е.И. Особенности лексического запаса у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 8. С. 43.
4. Артеменко О.Н., Мартынова К.А. Формирование лексического запаса у детей с общим недоразвитием речи III уровня. В сборнике: Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. Материалы XII Международной научно-практической конференции. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет». 2015. С. 47-49.
5. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
6. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учебно-методическое пособие. - М.: Соц.-полит, журн., 1994.
7. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб.: СОЮЗ, 1999.

References

1. Artemenko O.N., Semernina N.I. Formirovanie dialogicheskoi rechi u detei s ONR *(Formation of dialogic speech in children with ONR)* // Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2011. № 8. P. 42-43.

2. Artemenko O.N., Avakyan V.R. Problema obshchego nedorazvitiya rechi u detei doshkol'nogo vozrasta v sovremennoi literature *(The problem of general underdevelopment of speech in preschool children in modern literature).* V sbornike: Studencheskii nauchnyi forum - 2015. VII Mezhdunarodnaya studencheskaya elektronnaya nauchnaya konferentsiya, elektronnoe izdanie. 2015.

3. Artemenko O.N., Bulash E.I. Osobennosti leksicheskogo zapasa u detei 5-6 let s obshchim nedorazvitiem rechi III urovnya *(Features of the lexical stock in 5-6-year-old children with general underdevelopment of speech of the III level)* // Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2011. № 8. P. 43.

4. Artemenko O.N., Martynova K.A. Formirovanie leksicheskogo zapasa u detei s obshchim nedorazvitiem rechi III urovnya *(Formation of lexical stock in children with general underdevelopment of speech of the III level).* V sbornike: Fizicheskaya kul'tura i sport: integratsiya nauki i praktiki. Materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Severo-Kavkazskii federal'nyi universitet». 2015. P. 47-49.

5. Volkova L.S., Shakhovskaya S.N. Logopediya *(Speech therapy):* Uchebnik dlya studentov defektol. fak. ped. vuzov. M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1998.

6. Zhukova N.S. Preodolenie nedorazvitiya rechi u detei *(Overcoming speech underdevelopment in children):* Uchebno-metodicheskoe posobie. - M.: Sots.-polit, zhurn., 1994.

7. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. Korrektsiya obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya) *(Correction of general speech underdevelopment in preschoolers (formation of vocabulary and grammatical structure)).* - SPb.: SOYuZ, 1999.

УДК 376.23

К.А. Сорокина

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: Самореализация в жизни любого человека имеет большое значение. Ещё больше она может значить для людей, которые так или иначе отличаются от других, людей с ограниченными возможностями здоровья. Данная статья поднимает эту, даёт понятие самореализации, а также показывает яркие её результаты на примере реальных людей живущих или живших среди нас. В статье рассказывается о таких людях как Стивен Вильям Хокинг, Луи Брайль, Людвиг ван Бетховен, Алексей Маресьев, Андрей Лебединский, Эрик Вайхенмайер. На основе их жизней и историй в данной статьей мы узнаем, как самореализация способна повлиять на человека с ограниченными возможностями здоровья и на мир окружающий его.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, самореализация, адаптация, спорт, искусство, наука

K.A. Sorokina

SELF-REALIZATION IN THE LIFE OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Summary: Self-realization in the life of any person is of great importance. This can mean even more for people who are somehow different from others, people with disabilities. This article raises this question, gives the concept of self-realization, and also shows its vivid results on the example of real people who live or have lived among us. The article tells about such people as Stephen William Hawking, Louis Braille, Ludwig van Beethoven, Alexey Maresyev, Andrei Lebedinsky, Eric Weichenmaier. Based on their lives and stories in this article, we will learn how self-realization can affect a person with disabilities and the world around him.

Key words: persons with disabilities, self-realization, adaptation, sports, art, science.

Лица с ограниченными возможностями здоровья представляют собой около 10 % населения земли что на самом деле совсем не мало. 10 % - это около 750 миллионов человек. К сожалению, несмотря на это для многих такие люди остаются незамеченными. Хотя, не считая особенностей их здоровья, они не отличаются от нас и на ровне с другими могут достигать много и вносить значимый вклад в различные сферы жизнедеятельности человека по средствам совей самореализации. Наиболее распространенными методами самореализации человека, в том числе с ограниченными возможностями, являются творческая деятельность, спорт, образование, карьера, наука, общественная деятельность и другие. Все это способно влиять как на самих людей с ОВЗ, так и на окружающий их мир [2].

Самореализация представляет собой определенные действия, которые ставит перед собой индивид для осуществления своей цели, поэтому каждый акт самореализации завершается специфической эмоциональной реакцией, как положительной (при удаче и успехе), так и отрицательной (в случае неудачи или поражения). Что касается самореализации лиц с ограниченными возможностями, то необходимо заметить, что развитие личностного потенциала таких людей помогает интегрировать их социализации. А социализация людей с ограниченными возможностями означает возможность полноценного существования в окружающей обыденной жизни при соблюдении нравственных норм [1].

В рамках темы самореализации лиц с ограниченными возможностями здоровья имеет смысл непосредственно рассмотреть некоторых представителей и их достижения.

Первый о ком мне бы хотелось рассказать - Стивен Вильям Хокинг. Он родился 8 января 1942 года в Оксфорде, Великобритании. Лауреат Нобелевской премии, космолог, физик-теоретик и астрофизик, директор по научной работе Центра теоретической космологии Кембриджского университета, писатель. Он изучал фундаментальные законы, управляющие Вселенной, а также теорию возникновения мира в результате Большого взрыва и теорию чёрных дыр.

Являлся обладателем двенадцати почетных ученых званий. Его книги «Кратная история времени» и «Черные дыры, молодая Вселенная и другие очерки» стали бестселлерами. При всем при этом еще в 20 лет Хокинг был практически полностью парализован из-за развития неизлечимой формы атрофирующего склероза и оставался в этом состоянии всю свою оставшуюся жизнь. У него функционировали только пальцы правой руки. Именно ими он управлял своим креслом, изобрел множество устройств для облегчения своей жизни, в том числе компьютерную программу, которая говорила за него. Но несмотря на это он добился огромных успехов и оказал большое влияние на науку.

Ещё один деятель науки - Луи Брайль, родившийся 4 января 1809 года и ослепший в возрасте трёх лет от того что он ранил себе глаз шорным ножом. В следствии этого у мальчика развилось симпатическое воспаление глаз, что и стало причиной слепоты. Родители постарались помочь слепому ребенку обрести трудовые навыки: научили плести бахрому для конской упряжи и шить домашние туфли, пригласили учителя музыки, который обучил его игре на скрипке. В январе 1819 года Луи Брайль был зачислен в Парижский институт для слепых. Для занятий в нем предоставлялись книги, изданные рельефно-линейным шрифтом. По многим предметам учебников не было, не существовала тогда и системы записи нот для слепых, поэтому методика преподавания была основана на восприятии информации на слух. Еще во время учебы Брайль задумал создать систему рельефно-точечной письменности, которая была бы удобной для восприятия через осязание, и в то же время позволяла бы точно отражать все особенности того или иного языка, записывать цифры, химические и физические знаки, ноты. Он работал над системой долгие годы, и эта работа завершилось успехом. Результаты этой работы и по сей день используются незрячими людьми по всему миру.

Представитель искусства, о котором слышали многие если не все - Людвиг ван Бетховен - немецкий композитор, представитель венской классической школы. В 1796 году, будучи уже известным композитором, Бетховен начал терять слух: у него развился тинит - воспаление внутреннего

уха. К 1802 году Бетховен полностью оглох, но именно с этого времени композитор создал свои самые известные произведения. В 1803 -1804 годах Бетховеном была написана «Героическая симфония», в 1803-1805 годах - опера «Фиделио». Кроме того, в это время Бетховеном были написаны фортепианные сонаты с «Двадцать восьмой» по последнюю - «Тридцать вторую», две сонаты для виолончели, квартеты, вокальный цикл «К далекой возлюбленной». Будучи абсолютно глухим, Бетховен создал два своих самых монументальных сочинения - «Торжественную мессу» и «Девятую симфонию с хором» [4].

Но не только за границей были и есть яркие представители людей с ограниченными возможностями здоровья, оставившие след в истории. Алексей Маресьев русский летчик времен Великой Отечественной войны. Всего за время войны он совершил 86 боевых вылетов, сбил 11 самолетов противника, 7 из которых – с момента возвращения в боевую авиацию после тяжелейшего ранения. Алексей Маресьев родился в мае 1916 года в Приволжском городе Камышин, Камышинского уезда, Саратовской губернии, сейчас Волгоградской области. По его истории которого была написана «Повесть о настоящем человеке», всю жизнь был очень активен и боролся за права инвалидов. Он один из немногих, кто прошел медкомиссию после ампутации и стал летать с протезами. После войны Маресьев очень много ездил, стал почетным гражданином многих городов. Он стал живым доказательством того, что обстоятельства можно преодолеть.

Ярким примером спортивных достижений конечно же являются параолимпийцы. В том числе Андрей Лебединский. Андрей Анатольевич родился в Хабаровске в 1963 году. С ранних лет он увлекался стрельбой, поскольку его отец был заядлым охотником и часто брал сына с собой в лес. Собственно, он и преподал Андрею первые уроки стрельбы. Уже потом, в четырнадцать лет, паренек попал в секцию пулевой стрельбы, где продемонстрировал свои навыки. В пятнадцать лет он стал кандидатом, а в семнадцать – мастером спорта. Ему предрекали большое спортивное будущее. В 1981 году он выиграл Чемпионат СССР по пулевой стрельбе. Но в 1984 году

случилось несчастье, в результате которого Андрей потерял ногу. Целый год он проходил лечение и реабилитацию, чтобы оплачивать их, Лебединскому пришлось продать свое снаряжение. Но как только врачи дали добро, он вернулся в спорт, без которого уже не мог мыслить своей жизни. В сборной страны он дебютировал в 1996 году, завоевав сразу три медали (два золота и бронзу). Спортсмены – параолимпийцы России всегда поражали своей невероятной силой воли и мужеством, но Андрей Лебединский прошел совсем уж нелегкий путь до желанных побед. В 1999 году он получил травму правого глаза, практически потерял зрение. И это произошло за год до Олимпиады. Все 365 дней Андрей учился целиться левым здоровым глазом и тренировался с утра до ночи. В итоге в Сиднее он стал только третьим. А вот Афины и Пекин принесли в его копилку еще два долгожданных золота. Сейчас Андрей Анатольевич живет и работает в родном Хабаровске, тренируя детей в спортивной школе [3].

Ещё один спортсмен – Эрик Вайхенмайер. Это выдающийся человек, который является единственным скалолазом в истории, которому удалось покорить Эверест, будучи абсолютно незрячим. Вайхенмайер также является единственным слепым в числе 150 альпинистов, выполнивших программу «Семь вершин», которая заключается в покорении самых высоких вершин всех частей света. Слепота у Эрика наступила в 13-летнем возрасте. Однако благодаря своей врожденной направленности на достижение высоких успехов, Вайхенмайер сначала получил качественное образование, работал преподавателем, профессионально занимался борьбой, а затем посвятил свою жизнь покорению горных вершин [5].

Таким образом мы видим, что самореализация оказывает большое положительное влияние на жизнь лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ведь самореализация вполне может быть способом реабилитации, адаптации и социализации таких людей в окружающем мире. А также все эти люди пример мужественности, целеустремленности и силы духа, отличный

пример для подражания и мотивации не только для людей с ограниченными возможностями здоровья, но и для тех, у кого таких ограничений нет.

Литература

1. Самореализация как системное психологическое образование. [Электронный ресурс] http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/kudinov_samo/.

2. «Успешная самореализация людей с ограниченными возможностями здоровья» – Тетерина Е. А.

3. https://rus.team/people/lebedinskij-andrej-anatolevich.

4. https://dislife.ru/articles/view/27549.

5. https://climbingpro.ru/erik-weihenmayer.

References

1. Samorealizaciya kak sistemnoe psihologicheskoe obrazovanie *(Self-realization as a systemic psychological education).* [Elektronnyj resurs] http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/kudinov_samo/.

2. «Uspeshnaya samorealizaciya lyudej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya» *("Successful self-realization of people with disabilities")* – Teterina E. A.

3. https://rus.team/people/lebedinskij-andrej-anatolevich.

4. https://dislife.ru/articles/view/27549.

5. https://climbingpro.ru/erik-weihenmayer.

УДК 376.42

А.А. Сулименко, Д.В. Ищенко

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: при задержки психического развития у детей наблюдается отклонения в интеллектуальной, личностной и эмоциональной сферах, выявляются нарушения всех сторон речевой деятельности: дети страдают

дефектами звукопроизношения и имеют ограниченный словарный запас. Также существуют низкий уровень восприятия и недостатки в развитии произвольной памяти.

Ключевые слова: когнитивная деятельность, познавательные процессы, дошкольный возраст, коррекционно-развивающий процесс, задержка психического развития.

A.A. Sulimenko, D.V. Ishchenko

FEATURES OF COGNITIVE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Summary: With the delay of mental development in children, deviations in the intellectual, personal and emotional spheres are observed, violations of all aspects of speech activity are revealed: children suffer from defects in sound pronunciation and have a limited vocabulary. There is also a low level of perception and shortcomings in the development of arbitrary memory.

Key words: cognitive activity, cognitive processes, preschool age, correctional and developmental process, mental retardation.

В последние годы проблема помощи детям с ЗПР приобрела особую актуальность, таким детям дошкольного возраста уделяется большое внимание, как в области науки, так и практики. Это объясняется тем, что отмечается значительный рост детей, страдающих данным заболеванием.

Причиной такого отставания могут быть различные слабовыраженные органические поражения головного мозга, интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, которые ведут к нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают церебральные органические повреждения и недостаточность центральной нервной системы. Из-за данных нарушений у детей наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы, что проявляется в затруднениях в образовании сложных условных связей и слабости процессов возбуждения и торможения.

В отечественной педагогике проблема воспитания и образования детей с задержкой психического развития появилась давно. Т.А. Власова, В.С. Лубовский, Г.Е. Сухарева и др. изучали причины задержки психического развития и раскрыли особенности эмоциональной и познавательной сфер личности обучающихся и определили их типы. Рекомендации ученых помогли педагогам в работе с детьми с ЗПР [1].

В исследованиях личностной сферы детей с ЗПР на фоне первично-сохранной когнитивной деятельности отмечаются инфантильные черты характера, которые проявляются в преобладании игровых интересов над учебными, неадекватная самооценка, слабо сформированная саморегуляция, повышенная внушаемость и уход от ответственности. Детям трудно управлять своим поведением и намеренно регулировать различные психические состояния и процессы.

Проводимое в течение последних лет психолого-педагогические и клинические исследования феномена задержки психического развития у детей позволило получить научные данные о причинах возникновения различный форм данной задержки. В настоящее время уже накоплен определенный опыт работы по организации коррекционно-педагогической помощи детей дошкольного возраста с ЗПР в условиях детского сада. Каждая из экспериментальных площадок при организации своей деятельности опирается на основные принципы коррекционной дошкольной педагогики, материально-техническую базу и образовательную программу [3].

Дошкольный возраст является подготовительным этапом, который готовит ребенка к школьному обучению. Высокая сенситивность этого возрастного периода определяет большой потенциал разностороннего развития ребенка. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером игровой деятельности. Полноценное проживание этого возраста является необходимым условием выстраивания дальнейшего развития ребенка как активного субъекта познаний и жизнедеятельности [4].

Одним из важнейших компонентов сознания человека являются когнитивные процессы, так как они позволяют получать знания об окружающем мире и в конечном итоге успешно ориентироваться в постоянно изменяющемся мире.

Познавательные процессы – это система психических функций, которые обеспечивают отражение и познание субъектом явлений объективного мира, то есть природной и социальной среды.

Познавательные процессы, такие как внимание, восприятие, мышление и память формируют информационную базу, ориентировочную основу психики. Познавательные психические процессы обеспечивают получение человеком знаний об окружающем мире и о самом себе.

Дети с ЗПР значительно отличаются от нормально развивающихся сверстников и требуют специальных коррекционных воздействий для компенсации нарушений. Раннее выявление задержки психического развития позволит выстроить квалифицированный коррекционно-развивающий процесс.

Коррекционно-развивающий процесс представляет собой комплекс мероприятий, психологического, педагогического и медицинского характера, которые направлены на преодоление имеющихся отклонений. Для качественной реализации коррекционной работы необходимо четко понимать специфику когнитивного процесса ребенка с ЗПР.

Одним из важных процессов в развитии психики является память. Изучение процессов памяти у детей с задержкой психического развития показало недостаточную продуктивность произвольной памяти, трудность воспроизведения и малый объем памяти. Как показывают психолого-педагогические и клинические исследования, существенное место в структуре дефекта умственной деятельности при данной особенности принадлежит нарушению памяти. Психологические исследования и наблюдения снижения познавательной активности у детей с ЗПР указывают на недостатки в развитии их непроизвольной памяти.

Значительное отставание проявляется в развитии мыслительной деятельности. Это выражается в несформированности таких операций, как синтез и анализ. У детей прослеживается несформированность познавательной, мыслительной и поисковой мотивации. Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий и не заинтересованны в результате выполнения задания. Также прослеживается отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач, низкая мыслительная активность и стереотипность мышления. Дети с задержкой психического развития затрудняются действовать по наглядному образцу, решают задачи на интуитивном уровне. Они эмоционально неустойчивы, также прослеживается недифференцированный и бедный словарный запас.

При ЗПР нарушена интегративная деятельность коры головного мозга и, как следствие, нарушена координированная работа различных анализаторных систем: слуха, зрения, двигательной системы, что ведет к нарушению системных механизмов восприятия.

У детей с задержкой психического развития прослеживается недостаточная полнота, точность, целенаправленность и организованность внимания, замедленное восприятие и переработка информации, низкий уровень активности восприятия. В процессе восприятия нарушена функция поиска, ребенок не пытается всмотреться, материал воспринимается поверхностно.

Также важнейшим аспектом развития личности является внимание. У детей с задержкой психического развития объем внимания сужен. Привлечь внимание ребенка с ЗПР очень трудно, так как им сложно концентрировать внимание, они тяжело переключаются с одного вида деятельности на другой. Развить внимание можно включая различные методики во все виды деятельности (взрослому необходимо самому обращать внимание на мелкие детали предметов и говорить о них ребенку) [2].

Исходя из опыта работы различных специалистов, работающих в данной сфере, мы можем сделать вывод о том, что развитие личности и познавательных способностей детей осуществляется через опыты и

экспериментирование: дети познают мир через собственные ощущения. Экспериментальная деятельность, проводимая в игровой форме, вызывает у ребенка интерес к исследованию, развивает мыслительные операции (классификацию, обобщение, синтез, анализ), а также стимулирует познавательную активность и любознательность.

Очевидно, что психологам, педагогам, дефектологам и другим специалистам, работающим в данном направлении необходимо учитывать особенности развития когнитивных процессов детей при выстраивании коррекционно-развивающего процесса.

Реализация потенциальных возможностей развития психики ребенка имеет зависимость от общего социального благополучия и организации педагогически целесообразного воздействия, которые учитывают особенности развития тех или иных функций, умений и навыков дошкольника. И это все, в равном счете, влияет на формирование познавательной сферы детей дошкольного возраста.

Литература

1. Власова, Т.А. Задержка психического развития детей и пути ее преодоления. - Москва: Просвещение, 1990. – 128 с.

2. Давидчук А.Н. Познавательное развитие дошкольников в игре: Методическое пособие. - М.: Творческий центр Сфера, 2016. - 96 с.

3. Злоказова М.В. Задержка психического развития (клинико-психологические, сравнительновозрастные и реабилитационные аспекты): дис. … докт. мед. наук. / М.В. Злоказова. – Санкт Петербург, 2004. - 316 с.

4. Сергеева О.А., Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2015. № 5. – С. 41.

References

1. Vlasova T.A. Zaderzhka psihicheskogo razvitiya detej i puti ee preodoleniya *(Delay in the mental development of children and ways to overcome it)*. - Moskva: Prosveshchenie, 1990. – 128 p.

2. Davidchuk A.N. Poznavatel'noe razvitie doshkol'nikov v igre *(Cognitive development of preschoolers in the game)*: Metodicheskoe posobie. - M.: Tvorcheskij centr Sfera, 2016. - 96 p.

3. Zlokazova M.V. Zaderzhka psihicheskogo razvitiya (kliniko-psihologicheskie, sravnitel'novozrastnye i reabilitacionnye aspekty) *(Mental retardation (clinical and psychological, comparative age and rehabilitation aspects)*: dis. … dokt. med. nauk. / M.V. Zlokazova. – Sankt Peterburg, 2004. - 316 p.

4. Sergeeva O.A., Problema psihologicheskoj gotovnosti k shkol'nomu obucheniyu detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya *(The problem of psychological readiness for school education of children with mental retardation)* // Byulleten' medicinskih internet-konferencij. – 2015. № 5. – S. 41.

УДК 376.24

Р.Р. Такалашева, Т.А.Мусхаджиева

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Аннотация: С каждым днём инклюзивное образование приобретает все больше развитие. В современном мире появляется все больше направлений, технологий и методов, облегчающих жизнь людям с физическими трудностями. Именно эти аспекты мы рассматриваем в данной статье, которая посвящена анализу развития инклюзивных практик в Чеченской республике.

Ключевые слова: образование, технологии, инклюзия, процесс, практика.

R.R. Takalasheva, T.A. Muskhadzhieva

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN CHECHEN REPUBLIC

Summary: Inclusive education is becoming more and more developed every day. In the modern world, there are more and more directions, technologies and methods that make life easier for people with physical difficulties. It is these aspects that we consider in this article, which is devoted to the analysis of the development of inclusive practices in the Chechen Republic.

Key words: education, technology, inclusion, process, practice.

Инклюзией называют процесс реального включения в социум людей, имеющих трудности в физическом развитии [2, с.77].

Инклюзия разрабатывает все необходимые технологии и методы для того, чтобы человек с трудностями в развитии получали все необходимые ресурсы и были адаптированны в обществе в полной мере [1, с.168].

Инклюзивное образование - это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку [3, с.51].

Инклюзивное образование в Чеченской Республике предполагает создание условий для доступности объектов инфраструктуры общего образования и обеспечение их материально-техническими составляющими. Школы приспосабливаются к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

К примеру, МБОУ «СОШ №47» г. Грозного стала победителем в 7 Всероссийском конкурсе «Лучшая инклюзивная школа России».

47-ая школа реализует модель инклюзивного образования с 2015 года. Сегодня в ней обучается 41 ребёнок с ограниченными возможностями здоровья и 76 детей-инвалидов. Ежедневно с ними работают опытные педагоги-психологи, логопеды, социальные работники.

Уже на входе в школу мы можем видеть пандус, который предназначен для спуска-подъёма инвалидных колясок.

Одним из самых важных человеческих изобретений для людей с инвалидностью является инвалидное кресло-коляска. Коляска является средством передвижения для людей, не имеющих возможности двигаться. Пандусы помогают школьникам с трудностями в физическом здоровье преодолевать лестничные пролеты, ступеньки, высокие пороги и другие препятствия, которых не замечают большинство людей.

Кроме того, в школе имеется наличие надлежащего размещения оборудования и носителей информации, необходимых для обеспечения беспрепятственного доступа к объектам для инвалидов, имеющих стойкие расстройства функции зрения, слуха и передвижения.

Также в данной школе при необходимости предоставляется инвалидам по слуху услуги с использованием русского жестового языка, включая обеспечение допуска на объект сурдо-тифлопереводчика.

Для незрячих лиц в Чеченской республике практикуется известный тактильный шрифт по системе Брайля, благодаря которому они могут прочитать и написать любой текст. Обладая навыком чтения по Брайлю, незрячий человек во многом упрощает себе жизнь: зная шрифт он может прочитать произведения великих писателей, пользоваться интернетом с помощью «Брайлевского дисплея», а также облегчает себе ориентирование в пространстве благодаря тактильным табличкам.

Кроме того, уже завершена разработка чеченского языка по системе Брайля. В задачу входило создание алфавита для слепых, который должен быть удобен при наборе на клавиатуре, лёгок в использовании, а также максимально адаптирован для восприятия незрячими и слабовидящими. В Чеченской Республике насчитывается около 5 тыс. незрячих и слабовидящих граждан, которые теперь могут изучать родную литературу и познавать что-то новое.

В Чеченской республике работает не мало центров для развития детей с патологиями.

На базе отдела для детей с особенностями развития Республиканской детской библиотеки им. С.В. Михалкова команда проекта «Инклюзия в цвете» запустила долгосрочную арт-площадку для детей с ограниченными возможностями. В рамках проекта известные как в Чеченской республике, так и во всем мире художники проводят мастер-классы по изобразительному искусству при поддержке волонтеров, компетентных в вопросах сопровождения и взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Не менее важным для развития инклюзии является постоянное совершенствование и повышение квалификации педагогов, тесно взаимодействующих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из таких центров, является институт непрерывного образования Чеченского государственного педагогического университета. Данный центр готовит специалистов на основе федерального государственного образовательного стандарта.

Кроме того, в педагогическом университете открылся центр комплексной поддержки семей с детьми дошкольного возраста «Вместе к успеху». Специалисты центра проводят групповые и индивидуальные консультации родителей по вопросам воспитания и развития детей. Каждая консультация очень информативна и необходима для правильного понимания развития детей.

В заключение следует отметить, что с каждым днём увеличивается спектр технологий необходимых людям с физическими и психическими патологиями. Каждая технология значительно облегчает жизнь человеку с ОВЗ, позволяет ему познавать мир в полной мере и ощущать новые эмоции. Инклюзивное образование в Чеченской Республике набирает обороты и развивается с каждым днём всё больше и больше. И наша республика старается достичь успеха в реализации инклюзивного образования, внедряя новые и современные технологии и методики взаимодействия с данной категорией лиц.

Литература

1. Андреева Л.В. и др. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: Аналитический обзор / Л.В. Андреева, Д.И. Бойков, Е.Ф. Войлокова, Ю.Г. Елизарова, В.З. Кантор, С.В. Кудрина, Л.В. Лопатина, Л.В. Матвеева / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 168 с.

2. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения / К.А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: матер. межд. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 13 февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 77–79.

3. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. –С. 51–59.

4. https://www.grozny-inform.ru/news/society/132465/

5. https://www.grozny-inform.ru/news/society/132503/

References

1. Andreeva L.V. i dr. Obrazovanie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami v kontekste programmy YUNESKO «Obrazovanie dlya vsekh»: opyt Rossii: Analiticheskij obzor *(Education of persons with disabilities in the context of the UNESCO Education for All program: the Experience of Russia: Analytical review)* / L.V. Andreeva, D.I. Bojkov, E.F. Vojlokova, YU.G. Elizarova, V.Z. Kantor, S.V. Kudrina, L.V. Lopatina, L.V. Matveeva / Pod red. akad. G.A. Bordovskogo. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2007. – 168 p.

2. Mihal'chenko K.A. Inklyuzivnoe obrazovanie – problemy i puti reshe-niya *(Inclusive education - problems and solutions)* / K.A. Mihal'chenko // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: mater. mezhd. zaoch. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, 13 fevral' 2012 g.). – SPb.: Renome, 2012. – P. 77–79.

3. Semago N.YA. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pervyj etap na puti k vklyuchayushchemu obshchestvu *(Inclusive education as the first step towards an*

inclusive society) / N.YA. Semago, M.M. Semago, M.L. Semenovich, T.P. Dmitrieva, I.E. Averina // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2011. – №1. – P. 51–59.

4. https://www.grozny-inform.ru/news/society/132465/
5. https://www.grozny-inform.ru/news/society/132503/

УДК 376.3

Н.И. Тамарашвили

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НЕРЕЧЕВЫХ ПРЕДПОСЫЛОК В СТАНОВЛЕНИИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности звуко-слоговой стороны речи у детей с общим недоразвитием III уровня. Проведен анализ неречевых предпосылок в становлении звуко-слоговой структуре слова.

Ключевые слова: звуко-слоговая структура слова, общее недоразвитие речи, дети с общим недоразвитием речи III уровня, формирование.

N.I. Tamarashvili

PROBLEMS OF FORMATION OF NON-SPEECH BACKGROUND IN THE FORMATION OF THE SOUND-SYMBOLIC STRUCTURE OF A WORD IN CHILDREN WITH OHP LEVEL III

Summary: The article examines the features of the sound-syllabic side of speech in children with general underdevelopment of the III level. The analysis of non-speech prerequisites in the formation of the sound-syllable structure of the word is carried out.

Key words: sound-syllabic structure of the word, general speech underdevelopment, children with general speech underdevelopment of the III level, formation.

С каждым годом возрастает число детей, страдающих общим недоразвитием речи. Данный тип патологий у ребенка с нормальным слухом и сохраненным интеллектом считается особым проявлением речевой аномалии, при которой отстает от нормы либо нарушается развитие основных компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматики, фонетики. У многих детей прослеживается изменение слоговой структуры слова, что является основным и стойким в структуре нарушения речи у ребенка с общим недоразвитием речи.

Р.Е. Левина под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и первичным неповрежденным интеллектом понимает форму речевой патологии, при которой нарушены все компоненты речевой системы, относящиеся к звуковой и смысловой стороне речи [4].

ОНР - распространенное нарушение у детей. Исследователи, изучавшие эту проблему, отмечают стойкость данного дефекта и низкую динамику его преодоления. Поэтому дефекты речи у детей с системными нарушениями речи выявляются как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

Изучение онтогенетических основ позволило выявить закономерности формирования процессов восприятия и воспроизведения звуко-слоговой структуры слова у детей разного возраста (Е.Х. Винарская, Е.А. Аркин, А.А. Леонтьев, А.Н. Гвоздев, А.К. Маркова и др.) [5].

Проблема усвоения слогового состава слова детьми с нарушением речевой деятельности, типология нарушений слоговой и ритмической составляющих слова, способы преодоления имеющихся нарушений представлены в работах специалистов различных научных направлений (Г.В. Бабина, З.Е. Агранович, А.К. Марков, П.Е. Левин, Н.Ю. Сафонькина и др.) [1].

В исследованиях Р.И. Лалаевой, О.Е. Грибовой, И.Н. Садовниковой, А.К. Марковой, Т.Б. Филичевой выявлена взаимосвязь между процессами построения слогового слова с усвоением его звукового состава, лексико-грамматических категорий и формированием фонематического анализа. Нарушения звуко-слоговой структуры слова являются стойкими проявлениями

и относятся к одному из основных диагностических показателей, определяющих не только наличие общего недоразвития речи, но и степень его выраженности (Т.А. Ткаченко, П.Е. Левин, Т.Б. Филичева, А.К. Маркова, Г.В. Чиркина и др.) [6].

Нарушения звуко-слоговой структуры слов обычно связаны с трудностями при произнесении слов сложного слогового состава: перестановок, пропусков или добавления (наращивания) звуков и слогов. Из-за незрелости звукопроизносительных навыков в раннем возрасте такие процессы физиологически обусловлены, но от 4 до 5 лет неправильное воспроизведение слова является сигналом стойкого недостаточного развития звуко-слоговой структуры слова. Эти недостатки довольно устойчивы, затрудняют овладение устной, а в будущем и письменной речи, и их трудно преодолеть.

В связи с тем, что звуко-слоговая структура речи формируется поэтапно в течение длительного времени, под влиянием все более совершенного усвоения детьми структуры родного языка, недостаточное внимание к своевременному устранению этого нарушения в дошкольном возрасте приводит к существенному трудности с исправлением в школе. Эффективность логопедического воздействия зависит, прежде всего, от его своевременного начала.

У детей с ОНР III уровня наблюдается значительное нарушение звуко-слоговой структуры слова, что сказывается на успешности усвоения грамматического строя речи, усвоении звукового анализа, письма и чтения, общении со сверстниками и взрослыми.

Об актуальности данной проблемы свидетельствует тот факт, что раннее овладение правильной речью важно для развития полноценной личности ребенка, а усвоение слоговой структуры является одним из обязательных условий для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе.

Дети с общим недоразвитием отстают от нормальных сверстников. У детей с ОНР III уровня всегда нарушается звуковое произношение, слоговое

строение слов, недостаточное развитие фонематического слуха, значительное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя [3].

Выделяют следующие нарушения звуко-слоговой структуры слова:

1. Нарушение числа слогов:

а) Пропуск (сокращение) слогов – элизии: «сипили новика» - слепили снеговика, «тизий» - летевизор, «на» - луна;

б) Повышение числа слогов как результат прибавления гласной в место стечения согласных – итерации: «тарава» - трава, «кошака» - кошка.

2. Нарушение очередности звуков, слогов в слове:

а) перестановка либо смена звуков, слогов в слове: «деворе» - дерево, «товотик» - животик;

б) перестановка звуков располагающихся рядом слогов: «гебемот» - бегемот.

3. Изменение структуры слога:

а) сокращение стечения согласных: «капута» - капуста, «каф» - шкаф;

б) включение согласных в слог: «лимонт» - лимон.

4. Уподобления одного слога другому – антиципации: «астобус» - автобус, «лилисадист» - велосипедист.

5. Инертное застревание на одном слоге в слове – персеверации: «хакист» - хоккеист, «вавалпотик» - водопроводчик.

6. Объединение частей двух слов – контаминации: «холодильница» - холодильник и хлебница [2].

Поэтому недостатки акустического произношения можно свести к следующим характерным проявлениям:

- замена звуков на более простую артикуляцию;

- наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей всю группу звуков;

- нестабильное использование звуков в разных формах речи;

- искаженное произношение одного или нескольких звуков.

Для развития слоговой структуры слова значимы такие неречевые процессы, как оптико-пространственная ориентация, возможность темпо-ритмической организации движений и действий, способность серийно-последовательной обработки данных. Данные неречевые процессы считаются главной предпосылкой для освоения слоговой структуры слова. Рассмотрим их детальнее.

Оптико-пространственная ориентация. Успешность овладения чтением, письмом, рисованием и другими видами учебной деятельности во многом зависит от уровня сформированности пространственных представлений. Нарушение развития оптико-пространственного гнозиса, задержка формирования пространственных образов или недостаточное формирование пространственных образов считается характерным для детей с ОНР.

Возможности темпо-ритмической организации движений и действий. Для всех детей с ОНР характерна общая двигательная недостаточность. У большинства детей плохая координация, они неуклюже двигаются при ходьбе, беге, движении под музыку. Недостаточно сформированы базовые двигательные навыки и умения, движения не организованы ритмично, нарастает двигательное истощение, снижается двигательная память и внимание. При отсутствии выраженных неврологических расстройств наблюдается слабая регуляция произвольной деятельности, эмоционально-волевой сферы.

На первый план выходит отсутствие формирования динамических характеристик двигательной активности, что проявляется в трудностях перехода от одного движения к другому. При выполнении двигательных задач наблюдается сильное напряжение мышц, трудности с регулированием мышечного тонуса, скрытые гиперкинезы.

Способность к серийно-последовательной обработке информации. Способность последовательно и связно отражать определенные события в речи затруднена, особенно у детей с ОНР. У детей недостаточно развиты навыки планирования речи и программирования. Дети не способны к последовательной обработке информации, что вызывает трудности при звуковом анализе и

синтезе слов, соединении слов в фразы, построении последовательного логического высказывания [7].

Таким образом, искажения звуко-слогового состава слов часто наблюдаются в структуре общего недоразвития речи. Этот дефект развития речи характеризуется трудностями при произнесении слов со сложным слогом и / или звуковым составом (нарушение порядка слогов в слове, пропуск или добавление новых слогов или звуков). Степень этих нарушений обычно сильно различается: от незначительных затруднений при произнесении слов со сложной звуко-слоговой структурой в условиях спонтанной речи до грубых нарушений, когда ребенок повторяет двух- и трехсложные слова без конкатенации согласных, а также полагаясь на визуализацию.

Литература

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. - Спб.: Детство-пресс, 2001. – 256 с.

2. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 132 с.

3. Иванова А.С. Особенности звуко-слоговой структуры слов у детей с ОНР II уровня / А.С. Иванова, Е.П. Андреева // Молодой ученый. - 2016. - № 22 (126). - С. 243-245.

4. Левина Р.Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей // Специальная школа. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Вып. 4. – С.86–89.

5. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым структурированием детьми с ОНР // Автореф. дис ... канд. пед. наук. - М., 1963.

6. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4-6 лет. Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. - М., 2002. – 156 с.

7. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. - М.: Дрофа, 2009. – 196 с.

References

1. Agranovich Z.E. Logopedicheskaya rabota po preodoleniyu narushenii slogovoi struktury slova u detei *(Speech therapy work to overcome violations of the syllable structure of the word in children).* - Spb.: Detstvo-press, 2001. – 256 p.

2. Bol'shakova S.E. Preodolenie narushenii slogovoi struktury slova u detei *(Overcoming violations of the syllable structure of the word in children).* – M.: TTs Sfera, 2015. – 132 p.

3. Ivanova A.S. Osobennosti zvuko-slogovoi struktury slov u detei s ONR II urovnya *(Features of the sound-syllabic structure of words in children with OHP level II) /* A.S. Ivanova, E.P. Andreeva // Molodoi uchenyi. - 2016. - № 22 (126). - P. 243-245.

4. Levina R.E. Narusheniya slogovoi struktury slova u detei *(Violations of the syllabic structure of the word in children)* // Spetsial'naya shkola. – M.: Izd-vo APN RSFSR, 1959. – Vyp. 4. – P.86–89.

5. Markova A.K. Osobennosti ovladeniya slogovym strukturirovaniem det'mi s ONR *(Features of mastering syllabic structuring by children with OHP)* // Avtoref. dis ... kand. ped. nauk. - M., 1963.

6. Tkachenko T.A. Korrektsiya narushenii slogovoi struktury slova. Al'bom dlya individual'noi raboty s det'mi 4-6 let. Posobie dlya logopedov, vospitatelei i roditelei *(Correction of violations of the syllable structure of the word. Album for individual work with children 4-6 years old. A guide for speech therapists, educators and parents).* - M., 2002. – 156 p.

7. Filicheva T.B. Vospitanie i obuchenie detei doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi. Programmno-metodicheskie rekomendatsii *(Education and training of preschool children with general speech underdevelopment. Program-methodical recommendations)* / T.B. Filicheva, T.V. Tumanova, G.V. Chirkina. - M.: Drofa, 2009. – 196 p.

УДК 376.4

Н.Н. Тимченко

ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: дети с нарушениями речи представляют собой неоднородную группу детей с разными психологическими характеристиками, в которой значительную долю составляют лица с общим недоразвитием речи (ОНР). Для данного контингента характерно нарушение формирования всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематического, лексико-грамматического, связной речи.

Ключевые слова: словесно-логическое мышление, онтогенез, старший дошкольный возраст, мышление, воображение.

N.N.Timchenko

FEATURES OF VERBAL AND LOGICAL THINKING OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Summary: children with speech disorders are a heterogeneous group of children with different psychological characteristics, in which a significant proportion are persons with general speech underdevelopment (ONR). This contingent is characterized by a violation of the formation of all components of the speech system: phonetic-phonemic, lexical-grammatical, coherent speech.

Key words: verbal-logical thinking, ontogenesis, senior preschool age, thinking, imagination.

Речь занимает важное положение в концепции психических процессов человека. Являясь основой мышления и регулятором поведения, она выполняет социальную функцию, которая гарантирует адаптацию человека в окружающей действительности.

Многие ученые, такие как Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие, занимались изучением речевой

патологии детей с общим недоразвитием речи. Авторы отмечают недостаточность мышления данной категории детей. Одно из важных мест в этих исследованиях занимает вопрос о взаимосвязи речи и мышления при общем недоразвитии [5, 9, 10].

Мышление – это высший когнитивный процесс. Появляясь в младенчестве мышление, перетерпевает значительные изменения на протяжении всего детства проходя определенные этапы в своем развитии: наглядно-действенное, наглядно-образное (невербальное), словесно-логическое и абстрактно-логическое (вербальное) мышление являются последовательными этапами развития мышления в онтогенезе. Формирование у детей старшего дошкольного возраста качественно нового мышления связано с освоением мыслительных операций. В этом возрасте они интенсивно развиваются и начинают выступать как способы умственной деятельности [6].

Воображение, как и развитие других высших психических функций, существенно связано с речью ребенка и с его развитием. У детей старшего дошкольного возраста речь постепенно становится своеобразным инструментом мышления. В старшем дошкольном возрасте дети осваивают некоторые более сложные формы рассуждения. Мышление развивается от конкретных образов к совершенным понятиям, обозначаемым словом. На основе практического и наглядно-образного мышления они развивают вербальное и логическое мышление.

По мнению А.В. Брушлинского, процесс мышления – это поиск и открытие чего-то принципиально нового в объекте познания, включение его в новые связи. В процессе мышления, по мере все более глубокого познания объекта, любое понятие, система понятий развивается и обогащается новым содержанием. Как следствие, А.В. Брушлинский отмечает, что любой вид мышления является хотя бы минимально творческим [2].

В. П. Зинченко отмечает, что нет какой-либо одной свободной формы мышления от других, что мышление осуществляется на протяжении всей человеческой жизнедеятельности [3].

Б.М. Гришпун, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховской, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и другие занимались исследованием развития словесно-логического мышления при общем недоразвитии речи. Однако и в настоящее время проблема развития словесно-логического мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи, является актуальной и требует поиска профессиональных и эффективных средств, направленных на коррекцию развития словесно-логического мышления детей данной категории [5,9,10].

Выявление особенностей развития словесно-логического мышления у детей с недоразвитием речи обеспечит правильный выбор направлений коррекционной работы с данной категорией дошкольников.

Такие исследователи, как Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Т.Д. Филичева, Г.Б Чиркина считают, что формирование психических процессов, в частности словесно-логического мышления, стимулирует процесс речевого развития дошкольника с общим недоразвитием речи, а обучение ребенка речи одновременно стимулирует развитие интеллекта [9,10].

В зависимости от сформированности логических операций Т.Д. Барменкова выделяет следующие группы детей с общим недоразвитием речи:

Первая группа имеет достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербально-логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность высокая, целенаправленная деятельность детей стабильна и систематична.

Уровень развития логических операций у детей, включенных во вторую группу, ниже возрастной нормы. Снижена речевая активность, дети демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, неспособность вести словесный ряд, испытывают трудности приема словесных инструкций.

У детей, отнесенных к третьей группе, нарушена целенаправленная деятельность при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Они характеризуются недостаточной концентрацией внимания, низким

уровнем познавательной активности, малым объемом представлений об окружающей среде, затрудняются в установление причинно-следственных связей. Однако у детей есть потенциал для овладения абстрактными понятиями, если им помогает специалист.

Недоразвитие логических операций характерно для дошкольников четвертой группы. Деятельность этой категории детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, низкой познавательной активностью, отсутствует контроль над правильностью выполнения заданий[1].

О.Н. Усанова и Т.Н. Синякова считают что, дети с общим недоразвитием речи испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связанны друг с другом [8].

Дети испытывают трудности в классификации предметов, обобщений, явлений и признаков. Часто их суждения и выводы бедны, фрагментарны, логически не связаны друг с другом. Целенаправленная деятельность нарушается при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. У них возникают трудности с длительной концентрацией внимания, также наблюдается низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающей среде, трудности в установлении причинно-следственных связей и выполнении логических операций. При условии, что у детей с ОНР, как правило, есть все условия для контроля психических функций, доступных в их возрасте, у них недостаточно развито вербальное и логическое мышление [4].

Несмотря на сохранение у таких детей познавательного интереса, достаточное развитие предметно-практической и трудовой деятельности, они характеризуются некоторыми особенностями в развитии определенных аспектов мышления. В то же время существует четкая связь между типом расстройства речи и характерными особенностями в ходе мыслительных процессов.

Е.М. Мастюкова выявила, что у детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформирована связная речь: ограниченный словарный запас, многократное употребление одинаково звучащих слов с разными значениями делает речь детей бедной и стереотипной, прослеживаются нарушения фонетики, лексики и грамматики.

По мнению Р.Е. Левиной, все особенности речевого высказывания находят отражение в связной речи детей, которая характеризуется отсутствием четкости, последовательности, фрагментарности, акцентом на внешние поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные связи, трудностями в умении планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в речевой ситуации, определять содержание своего высказывания, затруднено установление логических связей [5].

Таким образом, основной задачей, от решения которой зависит совершенствование коррекционно-развивающей работы дошкольных учреждений, направленной на интеграцию сенсомоторного развития, формирование речевых навыков, понятийного и творческого мышления, является развитие словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи. По мнению многих авторов дети с общим недоразвитием обладают следующими особенностями словесно-логического мышления:

- трудности в установлении причинно-следственных связей явлений;
- сложности в усвоении отвлечённых и обобщающих понятий;
- трудности в программировании своего высказывания;
- для них недоступно осмысление и употребление сложных речевых конструкций;
- обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии словесно-логического мышления;
- низкий уровень сформированности мыслительных операций.

Литература

1. Барменкова Т.Д. Характеристика невербальных логических операций у детей с недоразвитием речи/ Материалы докладов Республиканской научно-методической конференции// Теория и практика коррекционного обучения и воспитания детей с нарушениями развития. Ташкент. 1995 г. 72 с.

2. Брушлинский А.В. Субъект: Мышление, учение, воображение кибернетика М.: Институт практической психологи; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 392 с.

3. Зинченко В.П. Наука о мышлении// Психологическая наука и образование. 2018. №1. 518 с.

4. Лизунова Л.Р. Формирование словесно-логического мышления у детей с ОНР / Л.Р. Лизунова М.И. Патырбаева, Н.Л. Лепихина. // Логопед. 2009. № 4. 134 с.

5. Логопедия: Учебник для студентов дефектологического факультета педагогических вузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 2018. 680 с.

6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 2016. 347с.

7. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей / Ярославль: ТОО «Академия развития», 2017. 240 с.

8. Усанова О.Н., Синякова Т.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи: Сб. науч. тр. / Отв. редактор В.И. Селиверстов. М.: МГПИ, 2018. 368 с.

9. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. М.: Гном и Д, 2017. 128 с.

10. Филичева Т.Б., Туманова, Т.В. Чиркина, Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. — М.: Гном и Д, 2016. 128с.

References

1. Barmenkova T.D. Kharakteristika neverbal'nykh logicheskikh operatsii u detei s nedorazvitiem rechi *(Characteristics of nonverbal logical operations in*

*children with speech underdevelopment)/*Materialy dokladov Respublikanskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii// Teoriya i praktika korrektsionnogo obucheniya i vospitaniya de'tei s narusheniyami razvitiya. Tashkent. 1995. 72 p.

2. Brushlinskii A.V. Sub"ekt: Myshlenie, uchenie, voobrazhenie kibirnetika *(Subject: Thinking, Learning, imagination)*/ M.: Institut prakticheskoi psikhologii; Voronezh: NPO «Modek». 1996. 392 p.

3. Zinchenko V.P. Nauka o myshlenii *(The Science of Thinking)//* Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. №1. 518 p.

4. Lizunova P.R. Formirovanie slovesno-logicheskogo myshleniya u detei s ONR *(Formation of verbal and logical thinking in children with ONR)*/ L.R. Lizunova, M.I. Patyrbaeva, N.L. Lepikhina// Logoped.2009. № 4. 134 p.

5. Logopediya: Uchebnik dlya studentov defektologicheskogo fakul'teta pedagogicheskikh vuzov *(Speech therapy: Textbook for students of the defectology faculty of pedagogical universities)*/ Pod red. L.S. Volkovoi, S.N. Shakhovskoi. M.: VLADOS2018. 680 p.

6. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka *(Speech and thinking of the child).* S-Pb.: Soyuz, 2016. 347p.

7. Tikhomirova L.F., Basov A.V. Razvitie logicheskogo myshleniya detei *(Development of children's logical thinking)/* Yaroslavl': TOO «Akademiya razvitiya, 2017. 240 p.

8. Usanova O.N., Sinyakova T.N. Osobennosti neverbal`nogo intellekta pri nedorazvitii rechi *(Features of nonverbal intelligence in speech underdevelopment)*// Obuchenie i vospitanie detej s narusheniyami rechi: Sb. nauch. tr. / Otv. redaktor V.I. Seliverstov. M.: MGPI, 2018. 368 p.

9. Filicheva T.B., Tumanova T.V. Deti s obshhim nedorazvitiem rechi. Vospitanie i obuchenie. Uchebno-metodicheskoe posobie *(Children with general speech underdevelopment. Education and training. Educational and methodical manual).* M.: Gnom i D, 2017. 128 p.

10. Filicheva T.B., Tumanova T.V., Chirkina G.V. Vospitanie i obuchenie detej doshkol`nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi. Programmno-

metodicheskie rekomendacii *(Education and training of preschool children with general speech underdevelopment. Program and methodological recommendations).* — M.: Gnom i D, 2016. 128p.

УДК 376.4

А.М. Трофименкова, А.И. Кошкина, А.А. Федорова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БОЛЬШИХ НАГЛЯДНЫХ БУКВ КАК ОДИН ИЗ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПРИЕМОВ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в работе представлены официальные данные, которые показывают непрерывный рост количества лиц с разными нарушениями психофизического и речевого развития, доказывающие значимость исследования в сфере коррекционно-логопедического воздействия, ориентированного на развитие и совершенствование устной и письменной речи, в ракурсе трансформации традиционных способов и техник работы.

Ключевые слова: нарушения речи, нарушения чтения (дислексия), прием больших наглядных букв.

A.M. Trofimenkova, A.I. Koshkina, A.A. Fedorova

THE USE OF LARGE VISUAL LETTERS AS ONE OF THE UNCONVENTIONAL METHODS OF OVERCOMING READING DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Summary: The work presents official data that show a continuous increase in the number of people with various disorders of psychophysical and speech development, proving the importance of research in the field of correctional and speech therapy, focused on the development and improvement of oral and written speech, in terms of transformation of traditional methods and techniques of work.

Key words: speech disorders, reading disorders (dyslexia), reception of large visual letters.

По данным различных авторов распространённость нарушений чтения среди детей с нормальным интеллектом довольно велика. Насчитывается до 10% детей с дислексиями: по данным Б. Хальгрена - до 10% по данным А. Н. Корнева - 4,8%. По данным Р. Бенкер, нарушения чтения наблюдаются у 3% детей начальных классов массовой школы [3, С. 28]. В частности, следует отметить, что у младших школьников с нарушениями письменной речи плохо развит навык чтения. Чтение - сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Нарушения чтения в логопедии определяются термином «дислексия» - это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением, при сохранном слухе, зрении, интеллекте и регулярном обучении [5, С. 26].

Дислексия - частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [1, С. 444].

История изучения нарушений чтения у детей начинается с 1896 года. Morgan и Кегг в своем докладе описали 14-летнего подростка со стойкой неспособностью к обучению чтению, несмотря на достаточный интеллектуальный уровень и сохранность сенсорной сферы. Авторы объяснили эти затруднения нарушениями зрительной памяти, которые обусловливают ошибки распознавания зрительных стимулов (букв), и назвали это состояние «словесной слепотой». В XX веке было положено начало изучению специфических трудностей обучения школьников, центральное место отводилось нарушениям чтения. В тот момент началось массовое исследование нарушений чтения у детей, выявления причин этого расстройства.

С 60-х годов XX века в зарубежной педагогической науке дислексия стала рассматриваться не как изолированный дефект, а как компонент основной неспособности к обучению [5, С. 24].

Среди отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения нарушения чтения у детей, следует отметить такие имена: Р.А. Ткачёва, С.С. Мнухина, Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, М.Е. Хватцев и другие. Большой вклад сделали и зарубежные научные деятели: В. Морган, Д. Гиншельвуд, Ф. Варбург, П. Рандшбург и другие. [3, С. 20-33].

Дислексии также были посвящены научные работы таких ученых, как Т.А. Алтухова, Л.С. Волкова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина [4, С. 1].

Несмотря на разноаспектный анализ исследуемой проблемы, она остается актуальной и сегодня, что подкреплено данными статистики и постоянно меняющимися внешними условиями и технологизацией разных сфер жизни. При этом особое место занимает именно исследование методов, средств и приемов коррекционно-логопедической работы.

На современном этапе выделяются различные форматы приемов в коррекции дислексии [2, С. 3-9].

1. Помогает переключению внимания ребенка на графический знак и такой прием: ребенку нужно сначала заучить несколько слов со звуком, соответствующую букву которого он путает в процессе чтения, или текст с данными словами, а затем их прочитать в ускоренном темпе.

2. Прием сравнения парных картинок, отличающихся по нескольким признакам: детям дается задание – им нужно посмотреть и запомнить первую картинку. Далее демонстрируется вторая картинка. Задача детей – определить, что изменилось.

3. Приём «фотографирования» картинок заключается в показе детям карточек с рисунками. Карточки показываются несколько секунд, а затем их убирают. Дети должны запомнить те изображения, которые им больше всего запомнились.

4. Прием фотографирования карточек с речевым материалом. Нужно начать работу с запоминания четырех букв.

Для того, чтобы запомнить одну букву дается 1,5 секунды. В конце работы количество букв увеличиваем, а время для запоминания одной буквы уменьшаем до 0,5 секунды. В итоге, на запоминание 6 букв даем 3 секунды. После, переходим к запоминанию слогов. «Мо-ро-ли-со»; «ту-не-му-ду»… Здесь на запоминание одной буквы даем 1 секунду. Всего на 8 букв – 8 секунд. Например: «О», «Л», «Н», «В».

5. Прием фотографирования слов.

Для того, чтобы запомнить одну букву дается 0,5 секунды. Итого 9 секунд, чтобы на запоминание этих слов. Даем ученику задание исключить по смыслу одно слово и объяснить. Например: «кот», «кровать», «стол», «шкаф».

6. Прием «многочтения». Тренировка в чтении однокоренных слов разных частей речи. Так как дети, которые только начинают читать часто «теряют» окончания при прочтении. И именно этот способ нужен для формирования внимательности. Например: «красавица», «красивый», «красота», «красивенький», «покрасоваться», «красавчик». «Любовь» — «любитель», «любимый», «любить». Первоначально слова прочитываются плавно, хором, вместе со взрослым. Потом же ученик пробует читать слова самостоятельно вполголоса медленно и в нормальном темпе. Затем ребенок читает вслух. Вместе с этим нужно удостовериться, что дети понимают значение всех слов.

7. Многократное обращение к тексту, прочитывание его всегда с другим упражнением. Именно в таком случае ученик открывает в тексте что-то новое, на что не обращал внимание ранее.

8. Чтение слов с пропущенными элементами (например: «кор...ва» («корова»), «сто…» («стол»), «каранд...ш» («карандаш»). Упрощенным видом этого способа является: соотнесение слов и картинок, что дает ученику верно восстановить звуковую форму слова и таким образом определить отсутствующие буквы.

Таким образом, обучение при использовании приемов становится плодотворнее и занимательнее. У ребенка проявляется больший интерес к познанию нового, а сами занятия превращаются в интересную игру, что повышает эффективность коррекционной работы логопеда.

Бесспорно, традиционные приемы коррекции остаются неизменными, являются базой для специалистов при работе с детьми с различными нарушениями. Они проверены теоретико-прикладными исследованиями и являются по-настоящему действенными способами. Можно сказать, что они являются фундаментом для разработки и реализации новых приемов. Традиционные приемы хороши в работе, их используют очень много лет, но стоит отметить, что они не всегда дают результат, так как есть дети, которым данный вид, техника обучения не подходит. По этой причине некоторые педагоги используют нетрадиционные приемы, которые могут повлиять на того или иного ребенка, то есть исправить нарушение [5; 6].

Чаще всего именно такие способы дают больше результат, так как новый формат всего интересней, вызывает большое любопытство у детей. Одним из самых действенных методов является использование больших наглядных букв. Оформление букв развивает зрительную память, творческие способности, дает образное представление. Работа логопеда начинается с характеристики звука, следующим шагом является показ трафарета буквы, дальше большое внимание уделяется материалам для декора (например: вата, ткань, кофейные зерна и т.д.). Дети должны назвать материал и догадаться, какая в итоге получится буква (например, из ваты – ватная, из кофе – кофейная). Стоит отметить, что такой способ коррекции развивает также мелкую моторику, тактильные ощущения.

Следует отметить, что количество детей с нарушениями чтения растет с каждым днем. К каждому ребенку нужно найти свой подход. Поэтому в работе логопед использует традиционные и нетрадиционные приемы, чтобы точно получить нужный результат — устранение дислексии. От этой проблемы навсегда не уйти, поэтому нужно продолжать помогать таким детям. Мы

можем сделать вывод, что дети достаточно легко смогут овладеть чтением, если они будут упорно заниматься. Некоторым это будет легче, а некоторым — сложнее. Суть уроков - освоение грамотного письма, развитие памяти и воображения, эмоциональное развитие, тренировка буквенного зрения.

Литература

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектологического факультета педагогических вузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2003. - 680 с.

2. Ибраимова Г. Нормализация чтения при его нарушениях. // Министерство образования и науки Республики Казахстан. Образовательный центр «ЭЛКО». - Алматы. - 2015. - С. 3-12.

3. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие: Р.И. Лалаева; науч. ред. Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2019. – 256 с.

4. Польшина М.А. Коррекция оптической дислексии у младших школьников средствами наглядности. Проблемы современного педагогического образования. № 70-4. – Оренбург. – 2021. – С. 304 – 309.

5. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография. – СПб.: КАРО. – 2007. – 192 с.

6. Сальникова О.Д., Саввиди М.И. Нетрадиционные методы коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста // Вестник международных научных конференций. Йошкар-Ола. – 2015. № 5 (9). – С. 22-24.

References

1. Volkova L.S., Shaxovskaya S.N. Logopediya: Uchebnik dlya studentov defektologicheskogo fakul`teta pedagogicheskix vuzov *(Textbook for students of the defectological faculty of pedagogical universities).* - M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003. - 680 p.

2. Ibraimova G. Normalizaciya chteniya pri ego narusheniyax *(Normalization of reading in case of its violations).* // MINISTERSTVO OBRAZOVANIYa I

NAUKI RESPUBLIKI KAZAXSTAN. Obrazovatel`ny`j centr «E`LKO». - Almaty`. - 2015. - P. 3-9.

3. Lalaeva, R.I. Narusheniya chteniya i puti ix korrekcii u mladshix shkol`nikov *(Reading disorders and ways to correct them in younger schoolchildren):* uchebnoe posobie: R.I. Lalaeva; nauch. red. N. V. Serebryakova. – Sankt - Peterburg: KARO, 2019. – 256 p.

4. Pol`shina M.A. Korrekciya opticheskoj disleksii u mladshix shkol`nikov sredstvami naglyadnosti *(Correction of optical dyslexia in younger schoolchildren by means of visualization).* Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. № 70-4. – Orenburg. –2021. – P. 304 – 309.

5. Ruseczkaya M.N. Narushenie chteniya u mladshix shkol`nikov:Analiz rechevy`x i zritel`ny`x prichin:Monografiya *(Reading Disorder in Primary Schoolchildren: Analysis of Speech and Visual Causes: Monograph)*. - SPb.:KARO, 2007.-192p.

6. Sal`nikova O.D., Savvidi M.I. Netradicionny`e metody` korrekcii rechevy`x narushenij u detej doshkol`nogo vozrasta *(Non-traditional methods of correction of speech disorders in preschool children)* // Vestnik mezhdunarodny`x nauchny`x konferencij. Joshkar-Ola. – 2015. № 5 (9). – P. 22-24.

УДК: 376.4

К.С. Фаттахова

СТАНОВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: получение образования является незаменимым аспектом для успешного развития личности. Именно поэтому учебная деятельность занимает практически все годы становления личности. Для того, чтобы эта деятельность была эффективной, необходимо сформировать мотивацию к учению. Проблема мотивации обучения является одной из центральных в психологии. Этой проблеме посвящено большое количество работ как отечественных, так и

зарубежных авторов. Проблема школьной неуспеваемости на протяжении многих десятилетий является предметом исследования специалистов разных областей. В настоящее время эта проблема приобрела особую актуальность в связи с постоянно увеличивающимся количеством детей с пониженной обучаемостью, в том числе и детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), младшие школьники, мотивация учения, развитие учебной мотивации, формирование мотивации учения.

K.S. Fattakhova.

FORMATION OF LEARNING MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Annotation: getting an education is an indispensable aspect for successful personal development. That is why learning activity takes up almost all the years of personality formation. In order for this activity to be effective, it is necessary to form motivation to learn. The problem of learning motivation is one of the central issues in psychology. A large number of works by both domestic and foreign authors are devoted to this problem. The problem of school failure has for many decades been the subject of study by specialists in various fields. Currently, this problem has become particularly important because of the ever-increasing number of children with learning disabilities, including children with mental retardation.

Keywords: mental retardation, elementary school children, learning motivation, development of learning motivation, formation of learning motivation.

Поступление ребенка в школу связано с новым шагом в развитии личности. Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Именно в этом возрасте происходит формирование ее основной структуры и ее субъекта, развивается желание и умение учиться.

Понятие «мотивация» в психологии является обобщающим, обозначая многочисленные процессы и явления, суть которых сводится к тому, что исходя из ожидаемых последствий человек выбирает свое поведение и управляет им.

Впервые термин «мотивация» был, упомянут в статье «Четыре принципа достаточной причины», автором которой был А. Шопенгауэр. Он утверждал, что мотивация не что иное, как широкий круг явлений, которые побуждают человека к деятельности. В последствие этот термин плотно вошел в психологический обиход.

С. Л. Рубинштейн понимает под мотивацией «опосредованную процессом ее отражения субъективную детерминацию поведения человека миром или через психику реализующую детерминацию» [7].

К учебным мотива.м, по М.В. Ма.тюхиной, могут относиться мотивы, за.ложенные в са.мой учебной деятельности, связа.нные с ее прямым продуктом (позна.ва.тельные мотивы − мотива.ция содержа.ния или процесса.) или же социа.льные мотивы, которые лежа.т вне содержа.ния учебной деятельности. Ко второй группе относят та.кие социа.льные мотивы, ка.к мотив долга. и ответственности перед обществом, кла.ссом, учителем и т.п.; мотивы са.моопределения (понима.ние зна.чения зна.ний для будущего, жела.ние подготовиться к будущей ра.боте и т.п.) и са.мосовершенствова.ния (получить ра.звитие в результа.те учения) [6]. В да.нном случа.е цели учебной деятельности соотносятся с мотива.ми и совпа.да.ют с целями са.мих уча.щихся, что свидетельствует о формирова.нии личностного смысла. учебной деятельности.

Учебна.я деятельность мла.дшего школьника. по слова.м В.В Да.выдова. «созрева.ет в недра.х игровой и лишь постепенно ста.новится ведущей. В процессе ведущей деятельности мла.дший школьник постепенно овла.дева.ет ее ра.звернутой структурой: принятие цели - выбор средств ее достижения - действия по выполнению - контроль и оценка. результа.тов». Поэтому в на.ча.льной школе необходимо созда.ние на.длежа.щих условий для формирова.ния у мла.дших школьников ра.звернутой и полноценной учебной деятельности, содержа.нием которой являются теоретические зна.ния и основа.нные на. них умения и на.выки. Полноценна.я учебна.я деятельность должна. быть основой всестороннего ра.звития мла.дших школьников, ведь

прочные умения и на.выки формируются у детей только при на.личии у них определенных теоретических зна.ний, а. добросовестное отношение детей к учению опира.ется на. их потребность, жела.ние и умение учиться, которые возника.ют в процессе реа.льного выполнения учебной деятельности [2].

Мотивы учебной деятельности - система. ра.знообра.зных потребностей, целей и интересов. Их формирова.ние кра.йне ва.жна.я за.да.ча. на.ча.льного обучения, особенно для детей с ЗПР от на.ча.льного их формирова.ния за.висит успешность да.льнейшего обучения, та.к же эти мотивы на.зыва.ют учебно-познавательными (наиболее адекватны учебным задачам). В основе данного вида мотивов лежат познавательные потребности и потребности в саморазвитии, а именно интерес: к содержанию учебного материала и самому учебному процессу. Не только результат должен мотивировать обучающегося, но и сам процесс учебной деятельности, способствующий самосовершенствованию. У обучающихся с ЗПР гораздо дольше наблюдается ведущей игровая мотивация, в связи с этим с трудом формируются учебные интересы и понятия должного, нужного. У большинства обучающихся нет интересов, связанных со школой, ответственности к выполнению учебных заданий. Ученик с ЗПР, достигая школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных интересов. У него как бы сохраняются мотивы деятельности, присущие детям дошкольного возраста - в первую очередь игровой мотив. Успешно выполняются задания, которые связаны непосредственно с игрой. Для детей с ЗПР в целом характерность бедность учебной мотивации. Учебные интересы, поддерживающие положительное отношение к учению, менее содержательны, чем у нормально развивающихся детей. Зачастую у этих детей значимым мотивом становится мотив избегания неудачи [1,8].

И.В. Крупенникова пишет о том, что у обучающихся с ЗПР, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, до 4 класса трансформация внешних факторов (требования общества) во внутренние (собственно учебная мотивация - мотивация содержания или процесса) не происходит. У них

отсутствует внутренний контроль, а постоянный контроль извне осознается лишь при оценивании, вне связи между собственными силами и полученным результатом, а собственное эмоциональное состояние ученики воспринимают как последствия воздействия педагога. Исходя из этого, можно сделать вывод, что период обучения в 1 и 2 классах является наиболее чувствительным к педагогическому воздействию для формирования адекватной учебной мотивации обучающихся с ЗПР [3,4].

Н.В. Чаркина считает, что у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР внешние мотивы учения присутствуют на всех годах обучения. Автор говорит о том, что дети с ЗПР неоднородны в мотивации к учебной деятельности. Они имеют достаточно высокие показатели внешней мотивации и низкого уровня внутренней мотивации, что связано, прежде всего, с особенностями познавательной сферы, спецификой проявления эмоций, с социальным окружением, Она отмечает в своем исследовании положительную динамику увеличения числа детей с ЗПР, находящихся на высоком уровне внутренней мотивации. Это дает возможность говорить о необходимости работы по развитии стойких внутренних мотивов и проведению работы по формированию и развитии мотивации учения в целом [8].

По мнению И.Ю. Кулагиной интерес к процессу обучения у детей с ЗПР часто сочетается со склонностью копированию действий учителя. Кроме того, отмечается, что детям с ЗПР легче усвоить материал в наглядно-практической форме. Вероятно, она привлекает детей именно наличием игровой мотивации [5].

Таким образом, для учащихся с ЗПР характерно следующее: учащиеся не осознают важности и нужности обучения, не принимают учебные цели, их деятельность характеризуется общей неорганизованностью недостаточной целенаправленностью, которая выражается в неумении обдумывать свою работу и спланировать ход ее выполнения; у учащихся с ЗПР, доминирует социальный мотив, но при этом в содержании социального мотива; в мотивационной структуре у учащихся с ЗПР учебный мотив связан с игровым;

особенно выражены агрессивные реакции на трудности в учебных ситуациях; у учащихся с ЗПР, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, наблюдается трансформации внешних факторов (требования общества) во внутренние (собственно учебная мотивация - мотивация содержания или процесса) не происходит.

Литература

1. Белопольская Н.Л. Учебная мотивация детей с ЗПР в условиях психического насыщения. Дефектология. 1975. - № 1. - 1419 с.
2. Давыдов В.В. Содержание и строение учебной деятельности. Хрестоматия по детской психологию. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 89 с.
3. Крупенникова И.В. Проблема изучения учебной мотивации младших школьников с ЗПР. Современные проблемы прикладной - психологии: материалы всероссийской научно-практической конференции. - Ярославль, 2006 - Т. 2. - 386 с.
4. Крупенникова И.В. Учебная мотивация младших школьников с ЗПР. Развитие социальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России: материалы научно-практической конференции. Ананьевские чтения - 2005; под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной . - СПбГУ, 2005. - 357 с.
5. Кулагина Ю.В. О возможностях формирования учебной мотивации у детей с ЗПР. Дефектология. - М., 1982. - №6. - 6 с.
6. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников. − М.: Педагогика, 1984. − 141 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб.: Питер, 2001.- 495с.
8. Чаркина Н.В., З.В. Овчинникова Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников с ЗПР. Теоретические и прикладные аспекты соврем. науки. - 2015. - № 8-5. - 138 с.

References

1. Belopol'skaya H.L. Uchebnaya motivatsiya detey s ZPR v usloviyakh psikhicheskogo nasyshcheniya. (*Educational motivation of children with mental retardation in conditions of mental satiety*) Defektologiya. 1975. № 1. 1419 p.

2. Davydov V.V. Soderzhaniye i stroyeniye uchebnoy deyatel'nosti. Khrestomatiya po detskoy psikhologiyu. (*The content and structure of educational activities. Reader on child psychology*). Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii, 1996. 89 p.

3. Krupennikova I.V. Problema izucheniya uchebnoy motivatsii mladshikh shkol'nikov s ZPR. Sovremennyye problemy prikladnoy - psikhologii: materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (*The problem of studying the educational motivation of junior schoolchildren with mental retardation. Modern problems of applied psychology: materials of the All-Russian scientific-practical conference*). Yaroslavl', 2006 T. 2. - 386 p.

4. Krupennikova I.V. Uchebnaya motivatsiya mladshikh shkol'nikov s ZPR. Razvitiye sotsial'noy (korrektsionnoy) psikhologii v izmenyayushcheysya Rossii: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Anan'yevskiye chteniya (*Educational motivation of junior schoolchildren with DPD. The development of social (correctional) psychology in a changing Russia: materials of a scientific-practical conference*) 2005; pod red. L.A. Tsvetkovoy, L.M. Shipitsynoy. SPbGU, 2005. 357p.

5. Kulagina YU.V. O vozmozhnostyakh formirovaniya uchebnoy motivatsii u detey s ZPR (*On the possibilities of the formation of educational motivation in children with mental retardation*). Defektologiya. Moscow, 1982. №6. 6 p.

6. Matyukhina, M.V. Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov (*Motivation for teaching younger students*). Moscow: Pedagogika, 1984. 141p.

7. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii (*Fundamentals of General Psychology*). SPb.: Piter, 2001. 495 p.

8. Charkina N.V., Z.V. Ovchinnikova Osobennosti motivatsii uchebnoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov s ZPR. Teoreticheskiye i prikladnyye aspekty sovrem. nauki (*Peculiarities of motivation of educational activity of junior*

schoolchildren with mental retardation. Theoretical and applied aspects are modern. Science). 2015. № 8-5. 138 p.

УДК 378

И.В. Федоренко

ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ ПРИ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗПР

Аннотация: В статье рассматривается значимость и влияние контроля и самоконтроля на школьную обучаемость у детей с ЗПР, а также на состояние их устной и письменной речи. Раскрыто понятие «самоконтроль», определены особенности самоконтроля и контроля у школьников с ЗПР, пути преодоления трудностей при обучении данной категории детей. Представлены способы по формированию контроля у младших школьников с ЗПР над собственной деятельностью при коррекции письма.

Ключевые слова: самоконтроль, ЗПР (задержка психического развития), произвольное внимание, особенности речевого развития, дисграфия, контроль, коррекционная работа.

I.V. Fedorenko

FORMATION OF CONTROL AND SELF-CONTROL IN THE CORRECTION OF SOUND PRONUNCIATION AND WRITING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Summary: The article examines the significance and influence of control and self-control on school learning in children with mental retardation, as well as on the state of their oral and written speech. The concept of "self-control" is revealed, the features of self-control and control in schoolchildren with mental retardation, ways of overcoming difficulties in teaching this category of children are determined. Methods for the formation of control in younger schoolchildren with mental retardation over their own activities during the correction of writing are presented.

Key words: self-control, mental retardation (mental retardation), voluntary attention, features of speech development, dysgraphia, control, correctional work.

Одним из важных этапов в жизни ребенка является развитие самоконтроля и контроля, которые помогают сдерживать свое поведение, мыслительные процессы, давать правильную оценку своей деятельности.

Самоконтроль за собственной речью позволяет избежать ошибок, как в устной, так и в письменной речи. При хорошо сформированном контроле у ребенка быстрей закрепляется правильная постановка и автоматизация звуков. Речь становится правильной и плавной, так как ребенок изначально подбирает правильные слова, а затем ведет беседу. То как будет сформирована устная речь, зависит формирование письменной речи.

Овладение письмом полностью зависит от состояния самоконтроля. Для того чтобы сформировался правильный почерк, ребенку необходимо уметь проводить сравнение, списывание и проверку. В случае допущения ошибки, ребенок со сформированным самоконтролем найдет ее и исправит, а также в дальнейшем постарается не совершать ее.

В том случае, если ребенок с ограниченными возможностями здоровья, то начинает страдать и функция самоконтроля, отвечающая за качество выполняемой деятельности. Самоконтроль начинает распадаться и его отдельные части, такие как контроль, начинают действовать по отдельности, а не как единое целое.

Самоконтроль тесно связан с осознанием выполняемой деятельности, ее качества, оценкой результатов.

Самоконтроль - это неотъемлемая часть психических процессов, которая является одним из важных условий адекватного отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей его объективной действительности [2, С 52].

У детей с ЗПР, по мнению Лебединской К.С., Белопольской Н.Л. Марковской И.Ф., Фотековой Т.А., преобладают установки на удовольствие. Наблюдается нестойкость мотивов и интересов, устойчивое стремление к

переменам, неадекватность мнения о самом себе, о значимости себя в окружающем мире [5, С 11].

Шевченко С.Г. при изучении особенностей речевого развития у детей с ЗПР, отмечала, что дефекты речи у детей с ЗПР проявлялись из-за недостаточной сформированности познавательной деятельности.

Речь детей с ЗПР характеризуется нарушением звукопроизносительной стороны, отмечается низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи, трудности в дифференциации звуков, а также трудности в овладении звукобуквенным анализом [1, С 3].

В работах Логиновой Е.А. говорится о младших школьниках с ЗПР, у которых дисграфия сочетается с низким самоконтролем при письме. У таких детей она отмечает разнообразие ошибок, при которых логопед затрудняется в классификации характера нарушения письма и в выборе коррекционной работы [3, С 77].

Отличительной особенностью младших школьников с низким самоконтролем является сильно выраженная недостаточность произвольного внимания. Можно было бы предположить, что развитие различных свойств внимания повысило бы успеваемость, но сложность состоит в том, что разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени. Наименее подвержен вниманию объем внимания, так как он индивидуален, а вот свойства распределения и устойчивости тренировать необходимо [4, С 156].

При помощи таблицы рассмотрим психологические причины и клинико-психологические радикалы типов младших школьников с трудностями в обучении, которые помогают выстроить принцип последующей работы.

Таблица 1

Психологический диагноз трудностей обучения у младших школьников с ЗПР

Тип трудностей	Клинико-психологичес	Психолого-педагогические	Психологи ческие	Рекомендации

	кие факторы	характеристики	факторы	
Низкая интенсивность учебной деятельности	Конституциональные формы ЗПР; гармоничный инфантилизм; психический инфантилизм; Психогенные формы ЗПР	Проявляет невнимательность при восприятии учебного материала; недисциплинирован на уроках; медленно или очень быстро выполняет задание	Отсутствие устойчивых мотивов обучения в школе с ярко выраженной направленностью на внешкольное общение, игровую деятельность	Переключение ребенка с игровой на учебную деятельность; привлечение ребенка к работе в кружке, выполнение заданий которые интересны; групповые занятия с психологом, направленные на повышение познавательной активности
Низкая эффективность учебной деятельности	Задержка церебрально-органического генеза; сома-тогенная форма ЗПР с выраженными астеническим	Проявляет интерес к учебе, посещает уроки, дисциплинирован, послушен, переживает из-	Мотивация учебной деятельности сформирована; недоразвитие	Индивидуально-педагогический подход к ребенку; индивидуальные и групповые

	и и астеноневрот и-ческими проявлениями	за плохой оценки; задания выполняет медленно, допускает много ошибок; с трудом усваивает чтение и письмо	познавател ьных процессов, сенсорно-перцептив-ных и речевых функций	занятия направленные на оптимизацию гностических процессов
Сочетание низкой интенсивнос ти с низкой эффективнос тью	Органический инфантилизм ЗПР; ЗПР церебрально-органическог о генеза с выраженными нарушениями эмоционально волевой сферы	Не проявляет интереса к учебной деятельности; в процессе обучения допускает множество ошибок, не старается их исправить; не дисциплинирован, прогуливает школу, поведение неустойчиво	На фоне отсутствия устойчивы х мотивов обучения проявляет выраженно е недоразвит ие познавател ьных процессов; снижение объема памяти, внимания, недоразвит	Охранительно-стимулирующий режим, длительность уроков не более 35 минут; специальные занятия направленные на познавательну ю активность и оптимизацию их психической функции (внимания,

			ие зрительно-пространственных функций	памяти, зрительно-пространственного анализа и синтеза и пр.)

В основном, в младшем школьном возрасте у детей уже поставлены все звуки, но отмечается педагогами, что после умственной нагрузки или под конец учебного дня у детей может наблюдаться смазанность речи, нечеткость произношения звуков. Это связано с усталостью и не имеет постоянной картины.

Письмо сложный вид деятельности, который включает запоминание, членение, воспроизведение и др., а также выделение контроля. Л.С. Кабыльницкая предложила формировать контроль при помощи проверки записанного текста. Сначала задание объясняется ребенку, он наблюдает за образцом по выполнению проверки записи, затем сам выполняет задание в определенной последовательности:

- с опорой на карточку с правилом и проговаривая вслух действие контроля;

- без карточки с правилом, с проговариванием вслух действий;

- с постепенным сокращением громкой речи и переходом в шепотную;

- выполнение действия контроля молча [3, С 111].

Карпенко Н.П. и Подольская А.И. предложили вариант проверки записи слов:

- чтение слова вслух, выделяя каждый слог чертой;

-проверка на наличие пропуска слога или буквы;

- проверка на наличие замены буквы, сходной по звучанию;

- проверка на правильность написания буквы.

Этими же авторами были разработаны правила по написанию и проверке текста:

- повторение предложения вслух;

- проверка на соответствие слов друг другу;

- составление схемы предложения;

- запись слов, при продумывании написания букв и правил по написанию;

- проверка написанного, отделяя каждый слог [3, С 113].

Данная методика помогает развивать у школьников с ЗПР рациональные приемы работы: умения выделять отдельные этапы деятельности, обдумывать и планировать действия, регулировать деятельность с помощью речи, оценивать результаты деятельности.

На детей с ЗПР благоприятное влияние оказывает работа в группе. Прежде всего, повышается мотивация - ребенок в группе может занять позицию педагога, контролирующего действия товарища или даже задающего ему программу [6, с. 63].

Таким образом, изучив научно-методическую литературу по проблеме формирования контроля и самоконтроля у младших школьников с ЗПР можно сделать следующие выводы: занятия с детьми с ЗПР должны строиться на основании индивидуальных особенностей каждого школьника; у школьников необходимо развивать умение по распределению внимания и его устойчивости; нагрузки при обучении должны быть дозированы и не вызывать быстрого утомления; использование специальных методик развивает контроль, который при систематической работе приводит к автоматизации процессов самоконтроля.

Литература

1. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. — 80 с.

2. Крылов А.А. Психология. 2-е издание. М: Проспект. 2005.

3. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития:

Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.

4. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. -СПб.: Речь, 2004.-352с.

5. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР: пособие для психологов и педагогов. М.: Владос, 2003.

6. Шевченко С.Г. Дети с ЗПР в школе. Книга №1. - М., 2005, - 96 с.

References

1. Konenkova I.D. Obsledovanie rechi doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya *(Examination of the speech of preschoolers with mental retardation).* - M.: Izdatel'stvo GNOM i D, 2005. - 80 p.

2. Krylov A.A. Psihologiya *(Psychology).* 2-e izdanie. M: Prospekt. 2005.

3. Loginova E.A. Narusheniya pis'ma. Osobennosti ih proyavleniya i korrekcii u mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya *(Violations of the letter. Features of their manifestation and correction in younger schoolchildren with mental retardation):* Uchebnoe posobie / Pod red. L. S. Volkovoj - SPb.: «DETSTVO-PRESS», 2004. 208 p.

4. Mamajchuk I.I., Il'ina M.N. pomoshch' psihologa rebenku s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya *(help of a psychologist to a child with mental retardation).* Nauchno-prakticheskoe rukovodstvo. -SPb.: Rech', 2004.-352p.

5. Nikishina V.B. Prakticheskaya psihologiya v rabote s det'mi s ZPR *(Practical psychology in working with children with ZPR):* posobie dlya psihologov i pedagogov. - M.: Vlados, 2003.

6. SHevchenko S.G. Deti s ZPR v shkole *(Children with ZPR at school).* Kniga №1. - M., 2005, - 96 p.

УДК 376

А.С. Шевкун

КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХОМ: ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в представленной статье рассматриваются некоторые аспекты применения различных видов здоровьесберегающих технологий для детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования; описаны предпосылки успешной работы, особенности педагогического воздействия в соответствии с возрастом ребенка и условия для реализации модели инклюзивного обучения для детей с нарушениями слуха. В статье содержательно охарактеризованы методы здоровьесбережения в инклюзивной практике, направленные на сохранение и увеличение резервов здоровья.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, здоровьесберегающие технологии, инклюзивное обучение, здоровье, образовательные потребности.

A.S. Shevkun

CORRECTIONAL CARE FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT: THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary: the article discusses some aspects of the use of various types of health-saving technologies for children with hearing impairment in inclusive education; describes the prerequisites for successful work, the features of pedagogical influence in accordance with the age of the child and the conditions for the implementation of the inclusive learning model for children with hearing impairments. The article describes the methods of health saving in inclusive practice, aimed at preserving and increasing health reserves.

Key words: children with hearing impairment, health-saving technologies, inclusive education, health, educational needs.

В современном мире наблюдается тенденция ухудшения здоровья детей. Поэтому здоровьесберегающие технологии являются актуальной проблемой дошкольных образовательных учреждений, так как уже в садах идет закладка

основных знаний, умений и навыков, которые дети должны применять в повседневной жизни [8].

Разнообразные виды здоровьесберегающей деятельности для детей, направлены на сохранение и увеличение резервов здоровья и работоспособности. Важную роль в создании условий для маленьких детей играет система дошкольного образования. Приоритетной целью работы дошкольного учреждения со слабослышащими детьми является выявление недостатков в развитии и организация коррекционной помощи детям, а также создание условий для укрепления здоровья детей через воспитание и обучения [7].

Предпосылкой успешной работы является постоянный контакт и взаимопонимание, поэтому очень важно создать благоприятный психологический климат в начале и в процессе обучения, взаимного доверия и уважения между педагогом и ребенком [6].

Педагогическое воздействие варьируется в зависимости от возрастных особенностей и общего развития слабослышащего ребенка. Наличие сниженного слуха, отсутствие или недоразвитие речи требует использовать не только специфические методы работы, ориентированные на овладение теми или иными навыками и умениями, но и направленные на коррекцию отклонений в развитии. Коррекционная работа направленна на преодоление социальной недостаточности и на социализацию. Систему коррекционной помощи детям со сниженным слухом постоянно развивают, таким образом, появляются новые способы воспитание и обучение [1].

Ребенок, который имеет особые образовательные потребности, обусловленные нарушением слуха и значительным недоразвитием речи и коммуникации, вследствие чего должна будет модифицироваться учебная программа и удлиняться сроки обучения, тогда целесообразно интегрированное обучение и воспитание, куда обязательно входит наличие коррекционного блока, функционирующего вместе с общеобразовательным [4].

В свою очередь инклюзивное обучение предполагает совместное воспитание, и обучение детей, которые в данном случае не только имеют нарушение слуха, но могут обладать и иными ограниченными возможностями здоровья и обучаются наравне с другими сверстниками [9].

Инклюзивная модель обучения для детей с нарушенным слухом предполагает наличие у них:

— сохранного интеллекта;

— хорошую память;

— сообразительность;

— наличие волевых качеств;

— психологическую готовность;

— навыки социального поведения [1].

Также для воспитания и обучения в обычной группе важным является степень нарушения слуха и время его возникновения, умения пользоваться остаточным слухом в коммуникативных и познавательных целях и состояние речевого развития. Дети, имеющие проблемы со слухом, имеют немало и других отклонений от нормы (нарушение зрения, осанки и др.), поэтому при работе с такими дошкольниками активно используют:

— зрительную гимнастику, для снятия усталости с глаз;

— пальчиковую гимнастику, для активации речевого центра головного мозга;

— дыхательную гимнастику, для выработки диафрагмального дыхания и продолжительности, и силы распределения выдоха;

— артикуляционную гимнастику и артикуляционный массаж, подготавливают речевой аппарат к постановке звуков;

— психогимнастику, для развития и коррекции различных сторон психики ребенка.

— общий массаж [2].

Так, например, зрительная гимнастика для детей, имеющих нарушения слуха очень важна, так как глаза являются ведущим анализатором и испытывают большие нагрузки в процессе обучения. Применяются упражнения для снятия напряжения с глазных мышц, переключения с ближнего на дальнее расстояния и стимуляции восстановительного процесса аккомодационного аппарата. Так же на занятиях можно использовать тренажеры, разработанные русским ученым, педагогом-новатором – В.Ф. Базарным. В его целостную систему здоровьесберегающих технологий включено:

— Режим «динамических поз» или вертикализация позы. Ключевой момент, в которой является смена поз (за столами – сидя, стоя; на ковре – сидя, стоя, лежа). Детям под ноги кладется массажные коврики, на которых они стоят и делают простые упражнения без обуви. Такой массаж ног имеет общеоздоравливающий эффект на весь организм, так как на стопах имеется проекция всех органов и систем, тем самым стимулируя активные зоны и центры.

— Построение образовательных занятий в режиме подвижных объектов и зрительных горизонтов, суть методики в том, чтобы максимально отдаленно разместить учебный материал, тем самым ребенок совершает поисковые движения глазами, а также головой и туловищем.

— Офтальмологический тренажер, который изображен на потолке, схема универсальных символов («СУС» - при этом используют определенные цвета: наружный овал-красного цвета, внутренний – зеленого цвета, крест – изображен коричнево-золотистым, а цифра восемь – ярко голубого цвета). Ребенок стоит на массажном коврике и руками проводит траекторию, есть вариант где делают задание при помощи лазерного луча.

— Зрительная гимнастика включает в себя несколько элементов, такие как – подвигать зрачками влево-вправо, затем перевести взгляд вверх-вниз, далее круговые движения в одну и другую стороны. Тренировка способствует укреплению глазных мышц [5].

Пальчиковая гимнастика для детей, имеющих нарушения слуха при ряде речевых нарушений очень важна, так как моторная недостаточность в развитии движений пальцев рук, тесно связаны с функцией речи. Исследования Кольцовой М.М. показали, что развитие тонких движений пальцев рук предшествует артикуляции слогов. Благодаря тренировке пальцев рук в мозгу формируется проекция «схема человеческого тела», а речевые реакции находятся в прямой зависимости от тренированности пальцев [6].

В дошкольном учреждении для тренировки пальцев используют различные игры, которые направленны на овладевание различных движений рук. Примерами таких игр могут быть: собрать фасоль в миску, игра «веселые шнурочки», «большая стирка», разглаживание скомканных листочков, использование пластилина и рисования пальцами и другие.

Дыхательная гимнастика для дошкольников с нарушенным слухом осуществляется в двух аспектах:

— Участие разных специалистов (воспитатель, музыкальный работник, дефектолог, педагог по физическому воспитанию);

— Использование дыхательных упражнений в течение дня (во время прогулок, на занятиях).

Работа по развитию речевого дыхания у слабослышащих дошкольников проводится в 4 этапа:

1 этап. Постановка диафрагмально-реберного типа дыхания и формирование длительного ротового выдоха.

2 этап. Дифференциация ротового и носового выдоха.

3 этап. Развитие фонационного выдоха.

4 этап. Формирование речевого дыхания для организации плавной речи.

Правильно сформированное речевое дыхание у слабослышащего ребенка является базой для развития речи, а также предотвращает ряд отклонений в соматической сфере и улучшает самочувствие и эмоциональное состояние [2].

Артикуляционная гимнастика очень важная составляющая работа с детьми имеющие нарушения слуха. Для четкой речи нужны сильные, упругие и

подвижные артикуляционные органы: язык, губы, нёбо. Проводить упражнения на артикуляцию нужно ежедневно, в спокойной обстановке, без напряжения и под контролем. Для лучшего закрепления материала можно работать через зеркало. Для начала это самые простые движения: улыбнись, надуй щеки, воздушный поцелуй, показать язык и т.д.

Метод психогимнастики, разработан Г. Юновой и модифицирован М.И. Чистяковой и включает в себя ритмику, пантомиму, коллективные танцы и игры. Этюды с музыкальным сопровождением, помогают ребенку войти в нужное эмоциональное состояние, а также быть фоном, усиливающим детские эмоции. Помимо этюдов Чистякова предлагает такой прием как сочинение историй, в основе которых лежат проблемы ребенка. Широко используются методы изотерапии, например, дети могут раскрашивать лицо с мимикой, которая сейчас присуще персонажу истории. Такое тематическое рисование сочетается с мимическими и пантомимическими этюдами, что в свою очередь приводит к взаимоусилению влияния на ребенка в той или иной деятельности, а также улучшению общения со сверстниками [7].

Влияние массажа на организм ребенка велико. Комплексный массаж, который основывается на приемах общего классического лечебного массажа и включает комплекс артикуляционного логопедического массажа. Детям с нарушенным слухом, которые также имеют задержку речевого развития, имеют нарушение мышечного тонуса не только в артикуляционных мышцах, но и по всей мускулатуре в целом. Уже в зависимости от общего тонуса организма массаж может быть общеукрепляющим, расслабляющим и дифференцированным [4].

В практической деятельности здоровьесбережения также применяют физкультурные минутки. Цель, которых повысить и удержать умственную работоспособность слабослышащих детей на занятиях [3].

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий в воспитании и обучении детей с нарушениями слуха очень велико. Данные технологии создают максимально комфортные условия для сохранения,

укрепления и развития физического, личностного и интеллектуального здоровья детей.

Литература

1. Аникеева Л.И. Направления коррекционно-воспитательной работы с глухими детьми преддошкольного возраста // Дефектология. – 2011. – № 2. – С. 80-84.

2. Артеменко О.Н., Звездина Н.А. Психолого-педагогические основы индивидуальной помощи детям. Учебное пособие (курс лекций) / Ставрополь, 2016.

3. Артеменко О.Н., Поддубный Е.Н. Проблема совершенствования физического воспитания личности в современной системе образования // Образование. Наука. Научные кадры. 2015. № 6. С. 204-206.

4. Бурова Н.И. Интегрированное обучение детей с нарушениями слуха в дошкольных образовательных организациях: методические рекомендации. – Челябинск: Изд-во ЦИЦЕРО, 2017.

5. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2011.

6. Захарченко А.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. В сборнике: Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. Материалы XII Международной научно-практической конференции. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет». 2015. С. 158-159.

7. Назаренко Н.В. Здоровьеберегающие технологии в учреждениях дошкольного образования. В сборнике: Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. Материалы XII Международной научно-практической конференции. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет». 2015. С. 172-173.

8. Павлова О.С., Артеменко О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Сборник материалов I Международного Интернет-симпозиума. Под редакцией Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. 2015. С. 209-211.

9. Петровская О.А., Артеменко О.Н. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Сборник материалов I Международного Интернет-симпозиума. Под редакцией Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. 2015. С. 212-214.

References

1. Anikeeva L.I. Napravleniya korrektsionno-vospitatel'noi raboty s glukhimi det'mi preddoshkol'nogo vozrasta *(Directions of correctional and educational work with deaf children of pre-school age)* // Defektologiya. – 2011. – № 2. – P. 80-84.

2. Artemenko O.N., Zvezdina N.A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy individual'noi pomoshchi detyam *(Psychological and pedagogical foundations of individual assistance to children)*. Uchebnoe posobie (kurs lektsii) / Stavropol', 2016.

3. Artemenko O.N., Poddubnyi E.N. Problema sovershenstvovaniya fizicheskogo vospitaniya lichnosti v sovremennoi sisteme obrazovaniya *(The problem of improving the physical education of the individual in the modern education system)* // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. 2015. № 6. P. 204-206.

4. Burova N.I. Integrirovannoe obuchenie detei s narusheniyami slukha v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh *(Integrated education of children with hearing impairments in preschool educational institutions):* metodicheskie rekomendatsii. – Chelyabinsk: Izd-vo TsITsERO, 2017.

5. Dubrovina I.V. Psikhokorrektsionnaya i razvivayushchaya rabota s det'mi: ucheb. posobie dlya studentov sred. ped. ucheb. Zavedenii *(Psychocorrective and developmental work with children).* – M.: Akademiya, 2011.

6. Zakharchenko A.A. Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse *(Health-saving technologies in the educational process).* V sbornike: Fizicheskaya kul'tura i sport: integratsiya nauki i praktiki. Materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Severo-Kavkazskii federal'nyi universitet». 2015. P. 158-159.

7. Nazarenko N.V. Zdorov'eberegayushchie tekhnologii v uchrezhdeniyakh doshkol'nogo obrazovaniya *(Health-saving technologies in preschool education institutions).* V sbornike: Fizicheskaya kul'tura i sport: integratsiya nauki i praktiki. Materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Severo-Kavkazskii federal'nyi universitet». 2015. P. 172-173.

8. Pavlova O.S., Artemenko O.N. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie lits s narusheniyami slukha v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya *(Psychological and pedagogical support of persons with hearing impairments in inclusive education).* V sbornike: Inklyuzivnye protsessy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve. Sbornik materialov I Mezhdunarodnogo Internet-simpoziuma. Pod redaktsiei N.M. Borozinets, Yu.V. Prilepko. 2015. P. 209-211.

9. Petrovskaya O.A., Artemenko O.N. Problemy i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii *(Problems and prospects of inclusive education development in Russia).* V sbornike: Inklyuzivnye protsessy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve. Sbornik materialov I Mezhdunarodnogo Internet-simpoziuma. Pod redaktsiei N.M. Borozinets, Yu.V. Prilepko. 2015. P. 212-214.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.

УДК 159.99

С.Б. Амитова

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАЦИЯМИ

Аннотация: в статье раскрывается специфика совладающего поведения подростков с девиациями. Осуществляется анализ психологической сущности и трактовок понятия «совладание», представленных в подходах зарубежных психологов: неопсихоаналитическом, интегративном, когнитивно-поведенческом, субъективистском. Авторы раскрывают специфику данного феномена в зависимости от аспекта его рассмотрения: структурного, динамического, функционального. Представлен анализ некоторых формулировок рассматриваемого понятия, разработанных отечественными исследователями. Приведены эмпирические данные о предпочтениях в выборе стратегий совладания категорией подростков, демонстрирующих условно-нормативное поведение и подростков с девиациями. Подчеркивается преобладание непродуктивных стратегий совладания у подростков с девиантным поведением и причины их возникновения. Предлагаются основные направления психолого-педагогической работы по оптимизации стратегий совладания у подростков с девиациями.

Ключевые слова: совладающее поведение, подростки, девиантное поведение, трудные жизненные ситуации.

S.B. Amitova

FEATURES OF COPING BEHAVIOR IN ADOLESCENTS WITH DEVIATIONS

Summary: the article reveals the specifics of coping behavior in adolescents with deviations. The article analyzes the psychological essence and interpretations of the concept of "coping" presented in the approaches of foreign psychologists: neopsychoanalytic, integrative, cognitive-behavioral, subjectivistic. The authors reveal the specifics of this phenomenon depending on the aspect of its consideration: structural, dynamic, functional. An analysis of some formulations of the concept under consideration, developed by domestic researchers, is presented. Empirical data on preferences in the choice of strategies for coping with the category of adolescents demonstrating conditionally normative behavior and adolescents with deviations are presented. The predominance of unproductive coping strategies in adolescents with deviant behavior and the reasons for their occurrence are emphasized. The main directions of psychological and pedagogical work to optimize coping strategies in adolescents with deviations are proposed.

Key words: coping behavior, teenagers, deviant behavior, difficult life situations.

В современных психологических исследованиях активно изучается поведение человека в трудных жизненных ситуациях. В работах, непосредственно направленных на выявление различных аспектов такого поведения (Р.М. Грановская, Е.Е. Данилова, А.В. Либин, Н.Н. Мельникова, И.М. Никольская, Л. Регуш, Н.Н. Сирота и др.), совладание рассматривается как активные усилия личности, направленные на разрешение трудной ситуации, которые являются выражением устойчивых личностных характеристик, рассматриваемых в качестве ресурсов совладающего поведения.

Проблема изучения сложных жизненных ситуаций напрямую связана с вопросом о том, как реагировать личности в таких ситуациях. Универсальная реакция человека на трудности, на рассогласование структуры ситуации, на деструкцию (как в себе, так и во взаимоотношениях с объективной реальностью) заключается в преодолении этого рассогласования. В то же время

движущей силой является стремление к поиску новых способов реагирования, развитию и самореализации.

Большое количество эмпирических и теоретических исследований было посвящено проблеме человеческого поведения и опыта в сложных жизненных ситуациях в первую очередь в области организационной психологии и психологии труда. В современных социальных условиях актуальны исследования, посвященные вопросам становления стратегий совладающего поведения. Активное развитие и формирование адаптационного стиля поведения и стратегий совладания происходит в подростковом возрасте при активном взаимодействии с родителями и сверстниками. Подростковый возраст определяют, как особый и критический период онтогенетического развития, когда из-за изменений нервной реактивности, возрастания эмоциональной неустойчивости возрастает риск различных отклонений. В качестве возможных факторов риска деструктивного развития и формирования девиантного поведения исследователи выделяют низкую толерантность к трудностям, преобладание пассивных (неадаптивных) стратегий преодоления стрессовых ситуаций, неспособность подростка продуктивно выйти из ситуации, в которой трудно удовлетворить жизненно важные потребности.

Проблемы поведения людей в трудных ситуациях в последние десятилетия активно разрабатывались в рамках концепции «преодоления трудностей» или «копинга». Термин «coping» происходит от английского «cope» (преодолевать, бороться, сражаться). Концепция «преодоления» тесно связана с исследованием психологических аспектов стресса.

В зарубежной психологии выделяется несколько подходов к психологической трактовке данного понятия (таблица 1).

Таблица 1

Подходы к пониманию сущности понятия «coping» – «совладание» [3]

Наименование подхода (авторы)	Сущность трактовки понятия «coping» – «совладание»

Неопсихоаналитический подход (Haan N., Vaillant C.)	Эго-процессы, в направленные на продуктивную адаптацию личности в трудных ситуациях. Совладание определяется как результат.
Интегративный подход (R. Moos, J. Sheffer и др.)	Относительно постоянная предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Совладание с жизненными трудностями представляет собой преимущественно реакцию на стресс.
Когнитивно-поведенческий подход (T. Wills T., Shiftman S., Lazarus R.)	Постоянно изменяющийся процесс, имеющий собственные динамические характеристики. Выделяют стадии: предупреждающая; непосредственное совладание с трудной ситуацией и последствия (восстанавливающая стадия) – ограничение размеров ущерба и быстрое возвращение в стабильное эмоциональное состояние.
Субъективистский подход (Snyder C., Ford C., Harris R.)	Зависимость выбора приемов разрешения проблем от субъективного отношения к ситуации.

Российские психологи в этом контексте чаще используется понятие «совладающее поведение».

И.П. Стрельцова [3] определяет совладание как сознательные и целенаправленные действия человека по разрешению сложной ситуации, преобразующие ее в зависимости от характера разногласий в структуре ситуации. Такое поведение отличается от обычного поведения человека в привычной обстановке и, при отсутствии готовых к разрешению средств, требует напряжения его сил и ресурсов. Совладание определяется не только особенностями ситуации, но и личностными особенностями и способностью

человека к соответствующим приемам совладания, сформированными в течение его жизни. Таким образом, автор исходит из ситуационно-личностного интегративного подхода к определению такого реагирования и рассматривает его как относительно устойчивую форму поведения человека в сложных ситуациях, связанную с личностными ресурсами.

В трактовке Т.Л. Крюковой копинг определяется как целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации [2].

Результаты исследования С.А. Корзун выявили некоторые различия в предпочтениях стратегий совладания. Исследование показало, что подростки с условно-нормативным поведением чаще выбирают проблемно-ориентированный копинг (58%). Подростки с девиантным поведением склонны выбирать копинг, ориентированный на избегание (50%). Анализ выбора конкретных копинг-стратегий выявил, что большинство респондентов девиантной группы предпочитают использовать такие стратегии как «самообвинение», «повышение самооценки». Респонденты условно-нормативной группы чаще всего применяют стратегию «поиск поддержки» [1].

Для подростков с девиантным поведением характерны неэффективные стратегии совладания, что зачастую связано с негативной и искаженной самооценкой; низкий уровень восприятия социальной поддержки; поиск замены социальной поддержки в социальных сетях и группах сомнительной направленности; нестабильный и более низкий уровень внутреннего локуса контроля; либо отсутствие расхождений между фактическими и идеальными компонентами самооценки, либо значительное расхождение между ними. Низкая эффективность функционирования блока личностных ресурсов способствует формированию неадекватных стилей совладания с трудными жизненными ситуациями. В процессе развития у каждого подростка вырабатывается индивидуальный и особый стиль поведения, который контролирует состояние и позволяет преодолевать ограничения повседневной

жизни. Основную роль в формировании совладающего поведения играет семейная среда. Негармоничное воспитание, строгие дисциплинарные меры, физические наказания, угрозы со стороны родителей могут способствовать возникновению и развитию у ребенка беспокойства и страха – одного из условий проявления защитного поведения для устранения внутреннего и внешнего дискомфорта, восстановления внутреннего равновесия личности.

В этой связи необходимо обобщить эффективные средства формирования продуктивных стратегий совладания у подростков с девиациями. К таковым относят методы и приемы релаксации, когнитивно-поведенческую терапию, игровую терапию, элементы психодрамы.

Литература

1. Корзун С.А. Совладающее поведение девиантных подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/3442/1.pdf

2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 184-188.

3. Стрельцова И.П. К проблеме эффективности копинг-поведения // Психология и культура. Ежегодник РПО: в 8 тт. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2003. – Т.7. – С. 379-383.

References

1. Korzun S.A. Sovladayushchee povedenie deviantnykh podrostkov (*Psychology of coping behavior: current state and psychological, socio-cultural perspectives*) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/3442/1.pdf

2. Kryukova T.L. Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: sovremennoe sostoyanie i psikhologicheskie, sotsiokul'turnye perspektivy (*Psychology of coping behavior: current state and psychological, socio-cultural perspectives*) // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 5. – P. 184-188.

3. Strel'tsova I.P. K probleme effektivnosti koping-povedeniya (*On the problem of the effectiveness of coping behavior*) // Psikhologiya i kul'tura. Ezhegodnik RPO: v 8 tt. – SPb: Izd-vo SPbGU, 2003. – T.7. – P. 379-383.

УДК 378.147.88

Ю.Х. Бекетова

МЕТОД ПРОЕКТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ НА УРОКАХ В ОСНОВНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ПОЗИТИВНОЙ ДЕВИАЦИЕЙ

Аннотация: настоящая статья посвящена изучению метода проектов нового поколения при работе с детьми с позитивным типом девиации. Актуальность темы заключается в частном применении метода проектов в деятельности класса с опережающим развитием или при индивидуальной работе с обучающимся с установленной формой девиации. Практическая значимость выражена в возможности использования материалов работы в педагогической практике. Новизна исследования выражена в новом взгляде на совокупность способов реализации проектной деятельности в направлении девиантного образования. Результаты исследования подтверждают эффективность избранных методик.

Ключевые слова: девиация, метод проектов, методика, деятельность, группа, направление, взаимодействие.

Y.H. Beketova

THE METHOD OF NEW GENERATION PROJECTS IN THE CLASSROOM IN PRIMARY PRIMARY SCHOOL WHEN WORKING WITH STUDENTS WITH POSITIVE DEVIATION

Summary: this article is devoted to the study of the new generation project method when working with children with a positive type of deviation. The relevance of the topic lies in the private application of the project method in the activities of a class with advanced development or in individual work with a student with an

established form of deviation. The practical significance is expressed in the possibility of using the materials of the work in pedagogical practice. The novelty of the research is expressed in a new look at the set of ways to implement project activities in the direction of deviant education. The results of the study confirm the effectiveness of the selected methods.

Key words: deviation, project method, methodology, activity, group, direction, interaction.

В современном обществе все возрастает потребность в активных, деятельных людях, которые могли бы быстро приспосабливаться к меняющимся информационно-поисковым условиям, обладать исследовательскими навыками, умениями работать с информационными ресурсами современного общества. Именно это предлагает на сегодняшний день метод проектов. Хотя бы и в упрощенном виде, метод проектов выделяется как непременный элемент педагогического взаимодействия и образовательного процесса [1].

Метод проектов в широком смысле – это совокупность приемов и действий учащихся, направленных на достижение определенных задач. Метод проектов в узком смысле – это способ достижения дидактической цели через реализацию технологии проектной деятельности, связанной с актуальной проблемой, имеющей практическую значимость. Цель проекта – решение поставленной проблемы, проблемной ситуации. Конечный результат проекта – создание продукта исследовательской или творческой деятельности [7, с. 456].

Ценность метода проектов во взаимодействии с девиантами (на уровне старшей школы) состоит в предоставлении школьникам возможности интегрировать свой творческий потенциал в различные предметные области. Метод проектов при работе с легкой формой девиации или с девиацией позитивного типа может помочь учащимся познакомиться с новым культурным явлением, повысить их познавательный интерес, активности и сформировать основу для дальнейшего самостоятельного изучения данной тематики [2].

Метод проектов нового поколения под авторством Евгении Семеновны Полат предлагает адаптированный вариант метода проектов Дж. Дьюи, подходящий для познавательного аппарата 9 класса. На основе метода проектов Е.С. Полат мы провели два исследовательских проекта для работы с девиацией позитивного типа [3].

Для реализации проектной деятельности мы использовали данные педагогические методы: эксперимент, анкетирование, наблюдение (включенное), проектный метод Дж. Дьюи, проектный метод Е.С. Полат, проектный тренинг, включенное наблюдение, беседа, воспроизводящий метод.

Для реализации проектной деятельности нами были избраны три группы методик в рамках педагогической науки: диагностические методики, методики проектной техники и одна методика круглого стола.

Диагностические методики включают в себя:

I. Методика определения уровня сформированности навыков проектной деятельности учащихся Г.И. Щукиной (анкетный опрос) была направлена на первичный анализ о навыках проектной деятельности и предрасположенности к выполнению проектов [1].

Результаты проведенного нами анкетирования свидетельствовали о предрасположенности большей части экспериментальной группы к проектной деятельности.

II. Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха А.Г. Асмолова (тренинг) была направлена на создание представления о типах, видах и формах проектной деятельности, специфике проектов, этапах создания проекта, его формальной и содержательной сторонах и реализации проекта в ходе выступления [5, с. 175].

III. Методика исследований учебной мотивации школьников Л.П. Уфимцевой (включенное наблюдение) была направлена на выбор активных участников проектной деятельности, заинтересованных как в методе проектов, проектно-исследовательской деятельности, так и в развитии взаимодействия субъект-субъектных отношений при работе с позитивной девиацией [3, с. 95].

IV. Методика определения самооценки С.Я. Рубинштейна (беседа) была направлена на определение у активных участников проектной деятельности и будущей аудитории умения формировать адекватную самооценку, уважать собственный и чужой труд и давать достойную оценку деятельности одноклассников [6, с. 602].

Методики проектной техники включают в себя:

I. Методика Дж. Дьюи была направлена на структурирование и систематизацию проектной работы со старшеклассниками. После объяснения основ проектной деятельности, формальной части проекта учитель выступал в роли «сопровождающего» [4, с. 229].

II. Методика «Синкретической проектной деятельности» Е.С. Полат была направлена на уточнение и адаптирование методики Дж. Дьюи под специфику познавательных способностей старшеклассников [5, с. 177].

Методика «Организации и проведения круглого стола» В.А. Сластенина и И.Ф. Исаева актуализирует результаты самостоятельной работы учащихся и позволяет направить ее в формат открытого выступления [3].

Эмпирической базой для проведения эксперимента в виде проектной деятельности стала ГБОУ СК «Гимназия № 25» (Ставрополь, Зоотехнический пер., 6) в период прохождения педагогической практики. В качестве экспериментальной группы был избран 4 «А» класс.

Для реализации всего потенциала модели исследования при работе с детьми с опережающим развитием и, прежде всего, контрольного (результативного этапа) этапа исследования нами были подготовлены следующие операционные константы:

1) диагностика уровня проектных навыков учащихся (4 методики);

2) программа подготовки проектного исследования, включающая предварительный, исследовательский и заключительный этапы (2 методики);

3) программа внеклассного мероприятия в формате круглого стола, включающая в себя выступления учащихся с двумя проектами и дискуссию по теме «Актуальных вопросов современного образования;

4) разбор первичных результатов проектной деятельности и сравнительный анализ уровня проектных навыков экспериментальной группы (4 «А» класс) и контрольной группы (4 «Б» класс), с которой проектная деятельность не проводилась;

5) рекомендации для учащихся и родителей.

Опытно-поисковая работа проводилась с целью изучения развития проектных навыков старших школьников в процессе экспериментирования на основе специально разработанной программы проектной деятельности и программы мероприятия (заключительного этапа работы над проектами).

Предварительно решив организационные и диагностические задачи, мы приступили к реализации проектной деятельности, которую можно условно подразделить на три основных этапа.

I. Констатирующий или предварительный этап включал в себя подтверждение диагностических задач (4 методики) и посвящение в основы проектной деятельности.

II. Формирующий или исследовательский этап включал в себя самостоятельную работу над проектами учащихся (2 методики) при поддержке руководителя.

III. Контрольный или заключительный этап включал в себя работу на внеклассном мероприятии – круглом столе, представление и защиту проекта, дискуссию по проблемной теме (1 методика).

После проведенного в классе исследования активные участники проектной деятельности отчитались о проделанном исследовании, сформулировали общий вывод по результатам работы. Представленные доклады и презентации использовались на внеклассном мероприятии как вариант взаимного обучения детей и взрослых. На сдвоенном мероприятии была реализована проектная деятельность (первая часть) и дискуссия по проблемной теме (вторая часть).

В качестве основной методики работы круглого стола мы использовали методику «Организации и проведения круглого стола» В.А. Сластенина и И.Ф.

Исаева. Согласно данной методике, круглый стол совмещает в себя одну исследовательскую или проектную часть и дискуссионную часть. Раздаточным (наглядным) материалом послужили различные зарисовки, схемы и картины на избранную тематику.

На первой части внеклассного мероприятия выступали учащиеся Азамат Н. с темой «Стереотипы в советских фильмах» и Виктория К. с темой «Исторические мифы СССР».

Во второй части внеклассного мероприятия мы оценивали работу выступающих по проектной деятельности. Дискуссия по проектам выстраивалась по проблемной теме «Актуальные проблемы образования», тем самым учащиеся обучали полученным историческим, общекультурным сведениям одноклассников, реализуя ключевые принципы личностно-ориентированного подхода.

Дети легко и естественно дискутировали на интересующие их части проектов, делали правки, обсуждали отдельные аспекты тем. Эти моменты мы использовали, чтобы акцентировать внимание на важные социальные темы. Подводя итоги мероприятия, актуализируя рефлексию и саморефлексию, мы задали такие вопросы: «Почему вы выбрали эту тему?», «Что вы взяли за основу?», «С чем у вас были трудности?» «Что у вас получилось в результате?» В конце мероприятия совместно с учителем были подготовлены отчет и оценочный лист по проектам.

Таким образом, исходя из специфики и результатов представленных проектов «Стереотипы в советских фильмах» и «Исторические мифы СССР» и общей динамики взаимодействия с учащимися с девиацией позитивного типа, мы можем заключить, что метод проектов нового поколения не только позволяет раскрыть весь творческий, исследовательский потенциал девиантов, но и наладить их взаимодействие с педагогом, выработать адекватную оценку собственным действиям и развить в них социальную активность, чувство сопричастности и стремление к сотрудничеству.

Литература

1. Беляев В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого. В контексте эволюции отеч. педагогики конца XIX – первой трети XX в. / В.И. Беляев; Междунар. независимый экол.-политол. ун-т. – М.: МНЭПУ, 1999. – 224 с.

2. Гончаров А. С. Неклассическая немецкая философия. Статья 14: прагматизм У. Джеймса и В. Вундта / А. С. Гончаров // Инновационные решения социальных, экономических и технологических проблем современного общества: Сборник научных статей по итогам круглого стола со всероссийским и международным участием, Москва, 15–16 августа 2021 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "КОНВЕРТ", 2021. – С. 125-126.

3. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие для обучающихся по доп. проф. образоват. программе «Соврем. образоват. технологии: Проектная деятельность в образоват. учреждении» / Н.Ф. Яковлева. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 144 с.

4. Roudinesco E. Jacques Lacan: An Outline of a Life and History of a System of Thought. – Cambridge: Polity; New Ed edition, 1999. – 596 p.

5. Rizvanov Z., Abaturova V. S., Malova I. E., Shakirova L. R. The methodical projects as a method for learning future teachers / Z. Rizvanov, V. S. Abaturova, I. E. Malova, L. R. Shakirova // Amazonia Investiga. – 2018. – Vol. 7. – No 15. – P. 172-177.

6. Shr J. F. A method to determine minimum contract bids for incentive highway projects / J. F. Shr, W. T. Chen // International Journal of Project Management. – 2003. – Vol. 21. – No 8. – P. 601-615. – DOI 10.1016/S0263-7863(02)00056-X.

7. Pererva P., Besprozvannykh O., Tiutlikova V. Improvement of the method for selecting innovation projects on the platform of innovative supermarket / P. Pererva, O. Besprozvannykh, V. Tiutlikova [et al.] // TEM Journal: Technology,

Education, Management, Informatics. – 2019. – Vol. 8. – No 2. – P. 454-461. – DOI 10.18421/TEM82-19.

References

1. Belyaev V.I. Stanovlenie i razvitie innovacionnoj koncepcii S.T. Shackogo. V kontekste evolyucii otech. pedagogiki konca XIX – pervoj treti XX v. *(Formation and development of the innovative concept of S.T. Shatsky. In the context of evolution, ode. pedagogy of the late XIX – first third of the XX century)* / V.I. Belyaev; Mezhdunar. nezavisimyj ekol.-politol. un-t. – M.: MNEPU, 1999. – 224 p.

2. Goncharov A.S. Neklassicheskaya nemeckaya filosofiya. Stat'ya 14: pragmatizm U. Dzhejmsa i V. Wundta *(Non-classical German philosophy. Article 14: pragmatism of W. James and W. Wundt)* / A. S. Goncharov // Innovacionnye resheniya social'nyh, ekonomicheskih i tekhnologicheskih problem sovremennogo obshchestva: Sbornik nauchnyh statej po itogam kruglogo stola so vserossijskim i mezhdunarodnym uchastiem, Moskva, 15–16 avgusta 2021 goda. – Moskva: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu \"KONVERT\", 2021. – p. 125-126.

3. Yakovleva N.F. Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom uchrezhdenii: ucheb. posobie dlya obuchayushchihsya po dop. prof. obrazovat. programme «Sovrem. obrazovat. tekhnologii: Proektnaya deyatel'nost' v obrazovat. uchrezhdenii» *(Project activities in an educational institution: a textbook for students in the additional professional educational program «Modern educational technologies: Project activities in an educational institution»)* / N.F. Yakovleva. – 3-e izd., ster. – M.: FLINTA, 2019. – 144 p.

4. Roudinesco E. Jacques Lacan: An Outline of a Life and History of a System of Thought. – Cambridge: Polity; New Ed edition, 1999. – 596 p.

5. Rizvanov Z., Abaturova V. S., Malova I. E., Shakirova L. R. The methodical projects as a method for learning future teachers / Z. Rizvanov, V. S. Abaturova, I. E. Malova, L. R. Shakirova // Amazonia Investiga. – 2018. – Vol. 7. – No 15. – P. 172-177.

6. Shr, J. F. A method to determine minimum contract bids for incentive highway projects / J. F. Shr, W. T. Chen // International Journal of Project

Management. – 2003. – Vol. 21. – No 8. – P. 601-615. – DOI 10.1016/S0263-7863(02)00056-X.

7. Pererva P., Besprozvannykh O., Tiutlikova V. Improvement of the method for selecting innovation projects on the platform of innovative supermarket / P. Pererva, O. Besprozvannykh, V. Tiutlikova [et al.] // TEM Journal: Technology, Education, Management, Informatics. – 2019. – Vol. 8. – No 2. – P. 454-461. – DOI 10.18421/TEM82-19.

УДК 316.624

В.В. Белых, А.В. Меркулов

ПОДРОСТКОВЫЙ СУИЦИД КАК ВИД ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА

Аннотация: в данной статье раскрывается тема подросткового суицида, рассматриваются предпосылки данного девиантного поведения, поднимаются вопросы диагностики и профилактики данного явления.

Ключевые слова: суицид, девиантное поведение, подростки, диагностика, профилактика.

V.V. Belih, A.V. Merkylov

ADOLESCENT SUICIDE AS A TYPE OF DEVIANT BEHAVIOR: DIAGNOSIS AND PREVENTION

Summary: this article raises the topic of adolescent suicide, examines the prerequisites for this deviant behavior, raises issues of diagnosis and prevention of this phenomenon.

Key words: suicide, deviant behavior, adolescents, diagnosis, prevention.

Участившиеся случаи суицида свидетельствуют о наличии проблем в межличностных отношениях и обществе в целом. В некоторых ситуациях, поведение, направленное на самостоятельное лишение жизни, связано с личным горем, разочарованием и депрессией. Деперсонализация влечет за

собой попытку самоубийства, в результате который человек полностью теряет своё «Я». Кроме того, попытка лишения себя жизни влечет за собой длительную реабилитацию, а в некоторых случаях пожизненную инвалидность. Человек, склонный к суициду не считает необходимым разрешить проблемы общепринятыми способами.

Суицид – фатальное нанесение самоущерба под влиянием осознанного аутодеструктивного намерения. При суицидальном поведении происходит отрицание реальных возможностей избегания смерти в критических ситуациях [3, С. 8].

Целью исследования является диагностика пресуицидального риска в подростковой среде с помощью анонимного опросника, а также дальнейшая обработка и анализ полученной информации. Для обеспечения достоверности результатов, опрос проводился анонимно.

Исходя из вышесказанного, необходимо предупреждать подобные явления среди подростков, поскольку суицидальность является особенностью подросткового возраста. Целесообразно проводить профилактические работы, направленные на предупреждение суицидальных настроений. Для этого следует определить наиболее эффективные методы диагностики и предотвращения суицидального поведения. Обратимся к трудам зарубежных и отечественных исследователей.

Австрийский невролог Эрвин Рингел [7, С.32] первый исследователь, который описал пресуицидальный синдром, основанный на сужении, инверсии агрессии и суицидальных фантазиях. По его мнению, диагностировать предпосылки к самоубийству можно по следующим признакам:

- внезапное ограничение мыслительных процессов, сопровождающееся сужением интеллектуального фона;

- ухудшение восприятия своего «Я», которое проявляется в ощущении бессмысленности и безысходности;

- постоянно чувство обреченности и угнетения, которые человек воспринимает как наказание за грехи;

- уход в мир иллюзий, которые заполнены мазохистки приятными сценами собственных страданий;

- детальное планирование процесса прекращения собственной жизни.

Швейцарский психиатр Поль Кильхольц утверждает, что при оценке суицидального риска необходимо учитывать ряд факторов [7, С.33]:

- наличие или отсутствие предыдущих суицидных попыток;

- наличие близких людей или родственников, оборвавших жизнь;

- наличие прямых или косвенных намёков на самостоятельных уход из жизни.

Кроме того, им описаны симптомы пресуицидального состояния [7, С.33]:

- тревожно-ажитированное поведение человека;

- накопление и удержание негативных эмоций;

- выраженное чувство собственной несостоятельности или вины.

Подобные внешние проявления отклонений в поведении подростка требуют экстренного вмешательства – индивидуальной и коллективной профилактики. В основу разработанного и использованного нами опросника, был положен прием подбора ситуаций для выявления фактора риска респодента, что предполагает получение наиболее конкретных результатов диагностики пресуицидальных рисков с целью дальнейшей меры предупреждения агрессивного аутодеструктивного поведения.

Профилактика – это комплекс мер, направленных на поддержание оптимального состояния психофизиологического здоровья; предотвращение возникновения асоциального поведения. Социальным педагогам и психологам необходимо обращать особое внимание на молодежь, склонную к саморазрушению. Предупреждение негативных последствий может состоять из следующих рекомендаций:

1. Определить причину возникновения суицидальных склонностей. Специалистам следует распознать признаки вероятной опасности: угрозы прерывания собственной жизни, предшествующие попытки суицида, депрессии и значительные изменения в поведении подростка. Проводить беседы,

направленные на выявление саморефлексии и реакции на оценку окружающих. Чем более осведомлены о состоянии ученика специалисты и родители, тем меньше вероятность попыток самоубийства.

2. Воспринимать суицидента как полноценного члена общества. При возникновении ситуации, в которой подростку угрожает опасность самоубийства, необходимо действовать в соответствии с собственными ценностями и нормами морали, чтобы сохранить жизнь человека.

3. Быть внимательным слушателем и задавать вопросы. Таким образом, специалист сможет не только разобраться в проблеме, используя наводящие вопросы, но и создаст у подростка ощущение, что он не безразличен обществу.

4. Специалист должен мотивировать к разрешению рискованной ситуации, посредством приобретения уверенности и надежды суицидентом. Вера в лучший исход стимулирует подростка к абстрагированию от поглощающих компульсивных мыслей о самоубийстве.

Ценностное отношение к проблемам подростка – способ достижения цели по минимизации количества летальных исходов. Своевременно проведенная профилактика среди подростков, снижает вероятность возникновения мыслей суицидального характера. Нами рассмотрены основные рекомендации по профилактике данного явления, очевидно, что необходимо разрабатывать способы борьбы с ними, которые носили бы практико-ориентированный характер по решению исследуемой проблемы.

Нами была проведена диагностическая работа по определению риска суицида внутри подростковой группы. Опрос состоял из 12 вопросов и содержал пятибалльную шкалу, где 0 – наихудшая оценка, а 5 – наилучшая. В нём участвовало 117 респондентов в возрасте 12-15 лет. Систематизировав и выбрав негативные исходы в каждом из вопросов (от 2 баллов и ниже), были получены следующие данные:

- 9 участников не удовлетворены своей жизнью;

- 27 участников часто попадают в серьезные неприятности, связанны с риском для жизни;

- 22 участника часто испытывают подавленное настроение;

- 61 участник задумывался о попытке суицида. Большая часть обуславливает подобное явление следующими причинами: проблемы с учёбой, взаимоотношениями с родителями, смерть близких людей, одиночество;

- 44 участника хоть однажды пытались навредить себе;

- 43 участника сталкивались со смертью близких людей;

- 30 респондентов задумывались о составлении плана по собственной кончине;

- 28 человек составили конкретный план;

- 18 человек пытались убить себя;

- участников опроса сдерживает от самоубийства следующие причины: боязнь причинить боль близким (58 чел.), вера в преодоление проблем (7 чел.), никогда на задумывались об этом (21 чел.), не видят смысла ни в жизни, ни в смерти (7 чел.), имеют другие причины (23 чел.).

Проведя исследования среди учащихся до 16 лет, мы использовали метод опроса, который являлся анонимным. Это позволило получить максимально достоверные данные, и прийти к определенным умозаключениям, а именно, что основными факторами развития суицидальных мыслей в исследовательской выборке явились: затруднённые взаимоотношениями с родителями, смерть близких, проблемы с учебой, неудавшиеся любовные отношения, конфликты со сверстниками. На основе этих факторов, можно провести профилактическую работу, с целью формирования у подростков ценностного отношения к своей жизни.

Подведя итог всему сказанному, можно сделать вывод о том, что на психолого-педагогических службах образовательных учреждений лежит большая ответственность, ведь именно они, информируют подростков, а также их родителей о возможной опасности, источником которой, являются сами пубертаты. Современная молодежь, находится в зоне высокого риска и может быть подвержена суицидальным поступкам. Наличие множеств методик по определению склонностей к совершению аутодеструктивного поведения

позволяет выявить подростков группы риска и провести комплекс мер, направленных по предотвращению данной угрозы.

Литература

1. Беккер Р.А., Быков Ю.В., Морозов П.В. Поль Кильхольц и его вклад в мировую психиатрию // Выдающиеся психиатры XX века. – 1-е издание. – Издательский Дом «Городец», 2019. – С. 97-113. – 256 с.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 2003. – 196с
3. Димитрюк А.А. К вопросу о профилактике и недопущении суицидов и членовредительств, в том числе среди несовершеннолетних // Педагогика и психология как основа развития современного общества. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак, 2020. – С. 58-60.
4. Говорин Н. В., Сахаров А. В. Суицидальное поведение: типология и факторная обусловленность. – Чита: Изд-во «Иван Федоров», 2008. – 178 с.
5. Ишмуллина Г.И. Подростковый суицид: понятие, причины и профилактика // Теоретические и прикладные проблемы современной науки и образования. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 186-190.
6. Медведева Н.И. Аутодекструктивное поведение подростков: генезис, психологическая диагностика и профилактика: монография / Н.И. Медведева, Н.Г. Тормосина. – Ставрополь: Литера, 2011. – 171 с.
7. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия. – Серия: Клиническая психология Издательство: Когито-Центр, 2005.
8. Шелехов И.Л. Суицидология: учебное пособие / И. Л Шелехов, Т. В. Каштанова, А.Н. Корнетов, Е.С. Толстолес – Томск: Сибирский государственный медицинский университет, 2011. – 203 с.
9. Методические рекомендации для руководящих и педагогических работников образовательных организаций, работающих в сложных социальных

условиях [Электронный ресурс] – URL: https://btfr.cc/lv4 (дата обращения 01.11.2021).

10. Опросник для статьи (СПО и ВО) [Электронный ресурс] – URL: https://forms.gle/fD9CtNJWV1DMxt2k9 (дата обращения: 07.11.2021).

References

1. Bekker R. A., Bykov Yu. V., Morozov P. V. Pol' Kil'khol'ts i ego vklad v mirovuyu psikhiatriyu (*Paul Kielholz and his contribution to world psychiatry*) // Vydayushchiesya psikhiatry XX veka. – 1-e izdanie. – Izdatel'skii Dom «Gorodets», 2019. – S. 97-113. – 256 p.

2. Belicheva S.A. Osnovy preventivnoi psikhologii (*Fundamentals of preventive psychology*). - M.: Sotsial'noe zdorov'e Rossii, 2003. – 196 p.

3. Dimitryuk A.A. K voprosu o profilaktike i nedopushchenii suitsidov i chlenovreditel'stv, v tom chisle sredi nesovershennoletnikh (*On the issue of prevention and prevention of suicide and self-harm, including among minors*) // V sbornike: pedagogika i psikhologiya kak osnova razvitiya sovremennogo obshchestva. Sbornik statei po itogam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Sterlitamak, 2020. – P. 58-60.

4. Govorin N. V., Sakharov A. V. Suitsidal'noe povedenie: tipologiya i faktornaya obuslovlennost' (*Suicidal behavior: typology and factor conditioning*). – Chita: Izd-vo «Ivan Fedorov», 2008. – 178 p.

5. Ishmullina G.I. Podrostkovyi suitsid: ponyatie, prichiny i profilaktika (*Teenage suicide: concept, causes and prevention*) // V sbornike: Teoreticheskie i prikladnye problemy sovremennoi nauki i obrazovaniya. materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 2019. P. 186-190.

6. Medvedeva N.N. Autodekstruktivnoe povedenie podrostkov: genezis, psikhologicheskaya diagnostika i profilaktika: monografiya (*Autodestructive behavior of adolescents: genesis, psychological diagnosis and prevention: monograph*) / N.I. Medvedeva, N.G. Tormosina. – Stavropol’: Litera, 2011. – 171 p.

7. Starshenbaum G.V. Suitsidologiya i krizisnaya psikhoterapiya (*Suicidology and crisis psychotherapy*). – Seriya: Klinicheskaya psikhologiya Izdatel'stvo: Kogito-Tsentr, 2005.

8. Shelekhov I.L. Suitsidologiya: uchebnoe posobie (*Suicidology: a textbook*) / I. L Shelekhov, T. V. Kashtanova, A. N. Kornetov E. S. Tolstoles – Tomsk: Sibirskii gosudarstvennyi meditsinskii universitet, 2011. – 203 p.

9. Metodicheskie rekomendatsii dlya rukovodyashchikh i pedagogicheskikh rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsii, rabotayushchikh v slozhnykh sotsial'nykh usloviyakh (*Methodological recommendations for managers and teachers of educational organizations working in difficult social conditions*) [Elektronnyi resurs] – URL: https://btfr.cc/lv4 (data obrashcheniya 01.11.2021).

10. Oprosnik dlya stat'i (SPO i VO) (*Questionnaire for the article (SPO and VO)*) [Elektronnyi resurs] – URL: https://forms.gle/fD9CtNJWV1DMxt2k9 (data obrashcheniya: 01.11.2021).

УДК 159.9

М.А. Белявцева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Аннотация: в настоящее время синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) является наиболее распространенным среди детей младшего школьного возраста. В статье рассматриваются особенности поведения характерные для детей младшего школьного возраста с СДВГ: несоблюдение общепринятых правил, безответственное поведение, проблемы во взаимоотношениях с окружающими их людьми. Именно поэтому важно своевременное диагностирование расстройства и разработка психологических коррекционных мероприятий.

Ключевые слова: психологическая коррекция, дети младшего школьного возраста, синдром дефицита внимания и гиперактивности, игра.

M.A. Belyavceva

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF BEHAVIOR OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER

Summary: at present, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is the most common among children of primary school age. The article examines the behavioral features characteristic of children of primary school age with ADHD: non-observance of generally accepted rules, irresponsible behavior, problems in relationships with people around them. That is why it is important to timely diagnose the disorder and develop psychological corrective measures.

Key words: psychological correction, children of primary school age, attention deficit hyperactivity disorder, play.

В настоящее время одной из наиболее важных проблем в педагогической психологии является воспитание и обучение детей с особенностями в развитии. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), относящиеся к категории нормального развития, подлежат обучению в общеобразовательных школах. Однако, стоит отметить, что обучающиеся с СДВГ имеют специфические особенности психического развития, поведения и деятельности, которые без специально организованной психологической помощи обусловливают низкий уровень готовности к обучению в школе, трудности школьной адаптации, а также проблемы в усвоении материала школьной программы. Высокая распространенность синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) среди детской популяции (по данным И.П. Брязгунова, Н.Н. Заваденко, В.Р. Кучмы, М.Ю. Никаноровой, В.Н. Пугача, Л.С. Чутко, Ю.С. Шевченко – 4%-9,5%) актуализирует проблему изучения психологических особенностей детей этой категории и формирования их готовности к обучению в школе [2, С. 208]. Данная проблема остается

малоизученной в педагогической психологии. Синдром дефицита внимания и гиперактивность – один из вариантов минимальных мозговых дисфункций (ММД), особенности которого определяют неуместная, несоответствующая ситуации избыточная активность, дефицит внимания, импульсивность в социальном поведении и интеллектуальной деятельности, проблемы во взаимоотношениях с окружающими, сопутствующие нарушения поведения, трудности обучения, слабая успеваемость в школе, заниженная самооценка (И.П. Брязгунов, Е.Д. Белоусова, Н.Н. Заваденко, М.Ю. Никанорова, Л.С. Чутко и др.).

Одной из наиболее частых причин обращения родителей к специалистам является психологическая помощь детям младшего школьного возраста с СДВГ, что обуславливает, в свою очередь, актуальность и необходимость изучения данной проблемы в настоящее время. Описанию импульсивных, расторможенных, непослушных, невнимательных детей, испытывающих значительные трудности в обучении и адаптации, посвящено огромное количество работ как отечественных, так и зарубежных специалистов (И.П. Брязгунов, Н.Н. Заваденко, Р. Кэмпбелл, А.Л. Сиротюк, Ю.С. Шевченко и др.) [3, С. 248].

Такой феномен как синдром дефицита внимания и гиперактивности носит целостный, системный характер, предполагающий реализацию системного подхода к решению научно-практических задач в данной области. У специалистов, при организации и проведении системного исследования феномена СДВГ, наиболее часто возникают трудности теоретического и методического характера. Характеризуются возникшие проблемы тем, что отсутствуют какие-либо единые представления о природе, и проявлениях СДВГ среди специалистов данной области, что непосредственно ведёт к противоречиям в прогнозах развития ребёнка, неоднозначным подходам к диагностированию, коррекции и организации обучения детей этой категории. Наличие разработанных надежных системных методов позволило бы исследовать и корректировать СДВГ как целостное образование. При этом

стоит отметить, что наиболее активные исследования данной проблематики проводятся в области медицины, а психолого-педагогический аспект остается недостаточно изученным.

В современном образовании арт-терапевтические работы занимают важное место, однако, по-прежнему остаются малоизученными вопросы, касающиеся психологической коррекции СДВГ посредством других психологических методов и средств.

При длительном проявлении ведущих признаков СДВГ, а именно невнимательность, импульсивность, гиперактивность, нередко наблюдается формирование девиантных форм поведения. Умственные, поведенческие нарушения продолжают сохраняться практически у 70% подростков и более у 50% взрослых людей, которым в детстве ставился диагноз СДВГ [6, С. 41-45].

При поступлении ребёнка в школу, когда, как правило, проявляется школьная дезадаптация и неуспеваемость, синдрому внимания с гиперактивностью отводится значимое внимание. Обосновывается это тем, что именно раннее диагностирование и коррекционная работа должны быть ориентированы именно на этот возраст, так как компенсаторные возможности мозга велики, что может дать возможность предотвращения формирования стойких патологических проявлений.

Одним из наиболее эффективных способов коррекции является игра. В процессе игры ребёнок не ощущает прямого воздействия психолога, тем самым не сопротивляется процессу. Игра – это вид деятельности в условных ситуациях, воссоздающих те или иные области действительности. В период игровой деятельности в той или иной мере происходит формирование определённых свойств, необходимых для обучения в школе. Она помогает ребёнку исследовать и осваивать мир, познавать себя, учиться общению. Изучение детской игры при помощи наблюдений, интерпретаций, позволило понять уникальность данного способа общения ребёнка с окружающим его миром. Именно поэтому игровая деятельность стала основой метода лечения

эмоциональных и поведенческих расстройств у детей, а также умственных процессов [1, С. 5-13].

Стоит подбирать игры и упражнения для детей с СДВГ учитывая следующие особенности:

– дефицит внимания;

– импульсивность;

– высокую активность;

– отсутствие длительного времени подчинения групповым правилам, выслушиванию и выполнению инструкций (заострению своего внимания на мелких деталях);

– быструю утомляемость;

– в игре им трудно дожидаться своей очереди и считаться с интересами других. Необходимо помнить, что с самого детства, не откладывая в долгий ящик, следует тренировать концентрацию внимания, а также память, устойчивость, способность предвидеть результаты своей деятельности. Именно для этого и применяются специальные игры: подвижные и малоподвижные, групповые и индивидуальные, а также компьютерные развивающие игры [5, С. 335].

При использовании игровых методик следует подчиняться следующим правилам:

– необходимо, чтобы ребёнок с СДВГ при игре всегда был перед глазами;

– предоставлять ребёнку возможность быстрого обращения к вам в случае возникающих затруднений при выполнении той или иной задачи в процессе игры;

– в период игры необходимо разрешать ребёнку через каждые 10-15 минут вставать и ходить по классу;

– давать задания в игре ориентируясь на способности ребёнка;

– в процессе игры создавать ситуации, способствующие раскрытию сильных сторон ребёнка с СДВГ;

– своевременно регулировать его взаимоотношения с товарищами;

– при проведении игры стоит игнорировать негативные поступки, поощряя позитивные;

– не забывайте о переутомлении ребёнка, которое может привести к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности;

– подготовьте гибкую систему вознаграждений за хорошее выполнение заданий и наказаний за плохое поведение;

– не стоит разрешать детям откладывать выполнения заданий на другое время;

– обязательно стоит помогать ребёнку приступать к выполнению заданий, так как для него это является самым трудным этапом;

– не стоит давать ребёнку одновременно несколько указаний.

Задания, которые предлагаются детям младшего школьного возраста с СДВГ не должны иметь сложную конституцию и состоять из нескольких звеньев.

Использование игр в психологической коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности детей должно основываться на анализе их умственных, поведенческих и личностных особенностей. Другими словами, практически каждому ребёнку необходимо предлагать свой набор игр, наиболее подходящий к его нарушениям. Игра же должна быть составлена так, чтобы при невыполнении игровой задачи ребёнком, ее можно было бы облегчить, изменить, сделать более доступной для выполнения на данном этапе. То же происходит при хорошем выполнении игры ребёнком: игру можно усложнять, добавлять новые правила, условия игры [4, С. 67-77].

Таким образом, игра становится для детей знакомой и понятной, но при этом не приедающейся со временем. Когда у ребёнка получается успешно выполнять игры отдельного вида (игры на внимание, усидчивость), то следует вводить игры с двуединой задачей, а после и с триединой задачей.

Систематическая работа в игровой форме позволит развить внимание, снять мышечное и эмоциональное напряжение, развить навыки волевой

регуляции и обучение умению общаться будет способствовать снижению проявлений СДВГ у детей младшего школьного возраста.

На основании вышеизложенного материала отметим: дефицит внимания, гиперактивность отрицательно сказываются на детско-родительских отношениях, учебной деятельности, поведенческой сфере, а также на взаимоотношениях со взрослыми людьми и сверстниками. Проявляется школьная дезадаптация.

Таким образом, возникает необходимость разработки программы психологической коррекции детей младшего школьного возраста с СДВГ.

Литература

1. Алексеев О.В. Комплексный подход к коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / О.В. Алексеев, А.Л Королева // Специальное образование. – 2010. - № 3. – С. 5-13.

2. Брязгунов И.П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / И.П. Брязгунов, Е.В. Касатикова. – М.: Институт психотерапии, 2008. – 208 с.

3. Дети с СДВГ. Причины, диагностика, комплексная помощь / Под ред. М.М. Безруких. – М.: МПСИ, 2009. – 248 с.

4. Мухина С.Н. Двигательная расторможенность детей и способы ее коррекции // Социальная педагогика. – 2011. - № 4. – С. 67-77.

5. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. - М.: Генезис, 2016. – 335 с.

6. Таранушенко Т.Е. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / Т.Е. Таранушенко, Т.В. Кустова, А.Б. Салмина // Российский педиатрический журнал. - 2013. – №3. – С. 41-45.

References

1. Alekseev O.V. Kompleksnyj podhod k korrekcii sindroma deficita vnimanija s giperaktivnost'ju (*A comprehensive approach to the correction of attention deficit hyperactivity disorder*) / O.V. Alekseev, A.L Koroleva. // Special'noe obrazovanie. – 2010. - № 3. – P. 5-13.

2. Brjazgunov I.P. Neposedlivyj rebenok, ili vse o giperaktivnyh detjah (*A restless child, or all about hyperactive children*) / I.P. Brjazgunov, E.V. Kasatikova. – M.: Institut psihoterapii, 2008. – 208 p.

3. Deti s SDVG. Prichiny, diagnostika, kompleksnaja pomoshh' (*Children with ADHD. Causes, diagnostics, comprehensive care*) / Pod red. M.M. Bezrukih. – M.: MPSI, 2009. – 248 p.

4. Muhina S.N. Dvigatel'naja rastormozhennost' detej i sposoby ee korrekcii (*Motor disinhibition of children and ways of its correction*)// Social'naja pedagogika. – 2011. - № 4. – P. 67-77.

5. Romanchuk O.I. Sindrom deficita vnimanija i giperaktivnosti u detej (*Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей*). - M.: Genezis, 2016. – 335 p.

6. Taranushenko T.E. Sindrom deficita vnimanija i giperaktivnosti u detej / T.E. Taranushenko, T.V. Kustova, A.B. Salmina // Rossijskij pediatricheskij zhurnal (*Attention deficit hyperactivity disorder in children*). - 2013. – №3. – P. 41-45.

УДК 376.58

Д.Д. Вдовенко

СПОРТИВНОЕ СКАЛОЛАЗАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье раскрывается актуальная проблема увеличения численности подростков с девиациями, дается общая психологическая характеристика подростков, склонных к девиантному поведению; осуществляется анализ возможностей занятий спортивным скалолазанием в качестве средства и условия превенции и преодоления различных форм девиаций подростков, раскрываются принципы организации занятий скалолазанием для решения указанных задач.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, скалолазание, профилактика, коррекция.

D.D. Vdovenko

SPORT CLIMBING AS A MEANS OF PREVENTION AND CORRECTION OF THE TENDENCY TO DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Summary: the article reveals the actual problem of increasing the number of adolescents with deviations, gives a general psychological characteristic of adolescents prone to deviant behavior; analyzes the possibilities of sports climbing as a means and conditions for preventing and overcoming various forms of adolescent deviations, reveals the principles of organizing climbing classes to solve these problems.

Key words: teenagers, deviant behavior, climbing, prevention, correction.

Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, обострили ряд проблем в аспекте социализации подрастающего поколения, в том числе вопрос о воспитания подростков с различными девиациями в поведении. Его актуальность заключается в том, что с каждым годом число школьников с девиантным поведением увеличивается. Так по данным Генпрокуратуры РФ в 2019 году 145 тысяч подростков были поставлены на учет подразделениями по делам несовершеннолетних [3]. В поведении таких детей часто отмечается негатив к отзывам учителей, грубость, нарушения дисциплины, пропуски занятий, при этом характерен недостаток социально-ценного нормативного жизненного опыта, повышенная внушаемость, неустойчивость самооценки, референтность по отношению к неформальным подростковым и молодежным группам, стремление к самоутверждению любой ценой.

В этой связи важно не только осуществлять изучение причин и форм проявления девиаций подростков, но и создавать условия, обеспечивающие их профилактику, предупреждение и коррекцию.

Физическая культура и спорт занимают важное место в системе профилактики и коррекции девиантного поведения. Воспитательные функции физической культуры и спорта проявляются благодаря воздействию на мотивационную сферу, стимулированию эмоциональных переживаний, волевых усилий. Использование средств физической культуры и спорта является основным условием формирования здорового образа жизни у подростков. Многие исследователи отмечают положительное влияние физических нагрузок на психическое здоровье и благополучие личности [4].

Одной из технологий, используемой для работы с трудными подростками, является вовлечение их в систему спортивных тренировок и участие в массовых спортивных мероприятиях. Особое внимание уделяется формированию новых установок, направленных на достижение определенных спортивных целей, которые становятся составляющими личных целей подростков [1].

Как отмечают Т.Е. Коваль, Л.В. Ярчиковская, В.П. Демеш и другие авторы, спортивное скалолазание – один из наиболее эффективных способов педагогической работы с трудными подростками. Основное профилактическое и коррекционное значение этих занятий заключается в создании условий наподобие экстремальной физической культуры и спортивной подготовки, привлекательных для подростков с девиантным поведением, которые, с одной стороны, способствуют физическому развитию подростков, с другой – являются мощным мотиватором в организации социально-приемлемого досуга и физической активности [1].

При использовании физической культуры и современных спортивных технологий, в том числе скалолазания, как средства профилактики и коррекции для работы с подростками, склонными к девиантному поведению, решаются следующие задачи:

1) нравственно-волевое воспитание;

2) организация интересной деятельности и структурирование свободного времени подростков;

3) формирование спортивных навыков скалолазания, расширение двигательного опыта, развитие психомоторного и двигательного интеллекта, самоконтроля;

4) возможная профессиональная ориентация подростков (например, в области промышленного альпинизма, работы спасателя).

Организация занятий по спортивному скалолазанию может осуществляться в следующих направлениях: лазание на скорость, лазание на трудность (продолжительная трасса с трудными для преодоления участками), боулдеринг (короткие трудные трассы).

При разработке программ обучения скалолазанию подростков с девиантным поведением Т.Е. Коваль, Л.В. Ярчиковская, В.В. Маркелов, В.П. Демеш рекомендуют использовать комбинированный подход, который в настоящее время активно используется при разработке и реализации спортивных проектов при работе с трудными подростками и молодежью [2].

Указанный подход опирается на следующие принципы в ходе организации специализированных занятий по спортивному скалолазанию для подростков, склонных к девиантному поведению.

1. Принцип мотивации и вариативности. Каждый участник занятий по скалолазанию имеет право практиковаться на стенде скалодрома, на выбранных трассах определенной сложности, в соответствии с уровнем собственной физической и технической подготовки, а также выбранной им роли во время тренировки (лидер, спортсмен, любитель, наблюдатель). Таким образом, подросток регулярно решает для себя задачу: в качестве кого участвовать; тренироваться с командой или самостоятельно реализовывать свои намерения и планировать деятельность; в каких видах активности участвовать (общая физическая подготовка, техническая подготовка, теоретическая подготовка, непосредственное скалолазание).

2. Принцип имитации экстремальных условий, которые могут возникать на скалах и в горах, с которыми подростки могут столкнуться в походных или

альпинистских условиях (имитация двигательной активности во время пути, взаимодействие участника движения и страхующего и т. д.).

3. Принцип использования утвержденных в спортивной организации наборов правил, обязательных для соблюдения и выполнения (особенно по технике безопасности) и стимулирующих факторов, которые создают конкурентный эффект.

4. Принцип удовлетворения потребности подростков с девиациями в экстремальных действиях, поскольку лазание вверх предполагает набор высоты; преодоление трудных участков трассы может потребовать от участника использование предельных возможностей своего организма (выносливость, интенсивные мышечные усилия, равновесие, координация).

Системные занятия как правило позволяют достичь положительной динамики в развитии физических способностей (увеличение силы, скорости, ловкости), сформировать опыт проявления волевых качеств личности, стимулируют возникновение новых социально-приемлемых мотивационных установок, достижение спортивных разрядов, установление партнерских взаимоотношений со сверстниками, обеспечивают самореализацию и получение признания как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых наставников и спортсменов более старшего возраста.

Таким образом, отмечаем, что подростки склонные к девиантному поведению характеризуются следующими особенностями:

- личностные и индивидуальные характеристики, которые определяют проявление отклонений в поведении и их группировку в неформальные объединения подростков с аналогичными характеристиками;

- подростки, склонные к девиантному поведению, удовлетворяют потребности в общении, свободном времяпровождении, самоутверждении в подобных неформальных группах. Кроме того, из-за повышенного конформизма группы подростков с девиантной ориентацией такое объединение становится более жестко структурированным и закрытым для окружающих, что

приводит к «застреванию» подростков, склонных к девиантному поведению, в антисоциальной среде.

И, наконец, пребывание в девиантной среде приводит к деформации личности подростка, что проявляется в еще большем разрыве межличностных связей с позитивной личностной средой, а также в развитии ориентации растущего человека на девиантное поведение.

В этой связи замещение неформальных компаний организованными объединениями подростков, под руководством компетентных наставников (тренера, учителя физической культуры, психолога, педагога дополнительного образования) на основе увлечения и занятий спортивным скалолазанием позволяет не только значительно повысить уровень развития физических способностей подростков, но и улучшить их эмоциональное состояние, самооценку, переориентировать на нормативную линию поведения.

Литература

1. Коваль Т.Е. Использование современных спортивных педагогических технологий в работе с подростками с девиантным поведением (на примере занятий спортивным скалолазанием в подростково-молодёжных клубах) / Т.Е. Коваль, Л.В. Ярчиковская, В.П. Демеш // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 12 (118). – С. 95-98.

2. Коваль Т.Е. Современные особенности методики проектирования и реализации оздоровительных программ / Т.Е. Коваль, Л.В. Ярчиковская, В.В. Маркелов, В.П. Демеш // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 11 (117). – С. 70-72.

3. Особо опасные дети // Российская газета – Федеральный выпуск [Электронный ресурс]. – 86 (8140). – Режим доступа: https://rg.ru/2020/04/20/genprokuratura-soobshchila-o-roste-podrostkovoj-prestupnosti-v-strane.html (дата обращения 09.11.2021)

4. Astalos M., Wijndaele K., Bourdeaudhuij I. De, Philippaerts R., Matton L., Duvigneaud N., Thomis M., Lefevre J., Cardon G. Sport participation and stress among women and men. Psychology of Sport and Exercise. 2012; 13: 466 - 483.

References

1. Koval' T.E. Ispol'zovanie sovremennykh sportivnykh pedagogicheskikh tekhnologii v rabote s podrostkami s deviantnym povedeniem (na primere zanyatii sportivnym skalolazaniem v podrostkovo-molodezhnykh klubakh) (*The use of modern sports pedagogical technologies in working with adolescents with deviant behavior (on the example of sports climbing in youth clubs)*) / T.E. Koval', L.V. Yarchikovskaya, V.P. Demesh // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. – 2014. – № 12 (118). – P. 95-98.

2. Koval' T.E. Sovremennye osobennosti metodiki proektirovaniya i realizatsii ozdorovitel'nykh programm (*Modern features of the methodology of designing and implementing wellness programs*) / T.E. Koval', L.V. Yarchikovskaya, V.V. Markelov, V.P. Demesh // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. – 2014. – № 11 (117). – P. 70-72.

3. Osobo opasnye deti (*Especially dangerous children*) // Rossiiskaya gazeta – Federal'nyi vypusk [Elektronnyi resurs]. – 86 (8140). – Rezhim dostupa: https://rg.ru/2020/04/20/genprokuratura-soobshchila-o-roste-podrostkovoj-prestupnosti-v-strane.html (data obrashcheniya 01.11.2021)

4. Astalos M., Wijndaele K., Bourdeaudhuij I. De, Philippaerts R., Matton L., Duvigneaud N., Thomis M., Lefevre J., Cardon G. Sport participation and stress among women and men. Psychology of Sport and Exercise. 2012; 13: 466 - 483.

УДК 159.923

Н.Б. Габриелян

ВЫЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: представленная статья посвящена одной из важнейших проблем современного общества – девиантному поведению детей подросткового возраста. В свою очередь аддиктивное поведение представляет собой один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния с помощью приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций.

Данный феномен, включающий в себя такие проявления аддикции как вспыльчивость, зависимость от окружающих, агрессивность, пристрастие к психоактивным веществам, не теряет своей актуальности в исследованиях психологов. Более подробно описаны исследования зарубежных и отечественных учёных, даны определения данного феномена.

В статье представлены результаты исследований диагностики склонности к внутридеструктивной девиации (аддиктивному поведению) с использованием методик Басса-Дарки и «ДАП-П».

Предлагаемая научная статья будет полезна специалистам в области психологии, педагогики и социологии, а также студентам психологических и дефектологических факультетов.

Ключевые слова: аддикция, девиантное поведение, ПАВ, аддиктивное поведение, агрессивность.

N.B. Gabrielyan

IDENTIFICATION OF THE PROPENSITY TO ADDICTIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENT CHILDREN

Annotation: the presented article is devoted to one of the most important problems of modern society – deviant behavior of adolescent children. In turn, addictive behavior is one of the types of deviant (deviant) behavior with the formation of a desire to escape from reality by artificially changing one's mental state by taking certain substances or by constantly fixing attention on certain types of activities in order to develop and maintain intense emotions.

This phenomenon, which includes such manifestations of addiction as short temper, dependence on others, aggressiveness, addiction to psychoactive substances, does not lose its relevance in the research of psychologists. The studies of foreign and domestic scientists are described in more detail, definitions of this phenomenon are given.

The article presents the results of studies on the diagnosis of propensity for intra-destructive deviation (addictive behavior) using the methods of Bass-Darky" and "DAP-P".

The proposed scientific article will be useful to specialists in the field of psychology, pedagogy and sociology, as well as students of psychological and defectological faculties.

Keywords: addiction, deviant behavior, surfactants, addictive behavior, aggressiveness.

В настоящее время к формам аддиктивного поведения можно отнести табакокурение, алкоголизм, наркоманию, интернет-зависимость, пристрастие к азартным играм. Выделенные формы являются неутихающей проблемой во всем мире, к сожалению, не теряющей своей актуальности. Наиболее распространённые типы аддиктивного поведения выражаются в стремлении к уходу от действительности путём изменения своего сознания посредством приёма психоактивных веществ или постоянной фиксации внимания на определённых предметах, или активностях (видах деятельности), сопровождающихся развитием интенсивных эмоций.

Термин «аддиктивное поведение» происходит от английского слова addiction, обозначающего «склонность (к чему-либо), пагубную привычку».

Аддиктивное поведение – один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния с помощью приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [1].

В.Е. Каган определяет аддиктивное поведение как злоупотребление изменяющими психическое состояние веществами (табак, алкоголь, наркотики и не входящие в список наркотиков вещества) без сформированной физической зависимости; это не болезнь, а нарушение поведения [2].

Ряд ученых (Арзуманян С.Д., Беличева С.А.) применяют термины асоциального как синонима отклоняющегося поведения, под которым понимается поведение, в котором устойчиво проявляется отклонение от социальных норм, как отклонения корыстной, агрессивной ориентации, так и социально-пассивного типа [3].

Данилина И. в своих исследованиях выделяет 6 критериев аддикции:

– игнорирование значимых ранее событий и действий, как результат зависимого поведения;

– распад прежних отношений и связей, смена значимого окружения;

– враждебное отношение и непонимание со стороны значимых для зависимого человека людей;

– скрытность или раздражительность, когда окружающие критикуют его поведение;

– чувство вины или беспокойства относительно собственной зависимости;

– безуспешные попытки сокращать зависимое поведение [3].

В.Д. Менделевич, занимаясь вопросами аддиктивного поведения в психологической практике, считает основным критерием диагностики всех видов аддиктивного поведения «изменение состояний сознания в период реализации патологического влечения, которые феноменологически сопоставимы с «особыми состояниями сознания» и «сумеречным расстройством» [4, С.64].

Таким образом, под аддиктивным поведением мы понимаем одну из форм отклоняющегося, девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности.

На основе работ отечественных и зарубежных исследований нами было проведена экспериментальная работа, целью которой являлось выявление из популяции детей «группы риска», демонстрирующих склонность к аддиктивному поведению.

Данное исследование включало в себя ряд задач:

1. Подобрать методики для диагностики аддиктивного поведения подростков.

2. Экспериментально выявить особенности исследования аддиктивного поведения детей подросткового возраста.

Выборку исследования составили учащиеся 7-х и 8-х классов общеобразовательных организаций города Ставрополь в количестве 42 человек (21 девушек и 21 юношей).

На основе теоретически обоснованных критериев оценки нами были подобраны методики диагностики склонности к аддиктивному поведению у подростков:

– уровень агрессивности (Опросник Басса-Дарки) [4];

– склонность к девиациям в поведении (Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П») [5].

Количественные результаты по исследованию уровня агрессивности при помощи опросника Басса-Дарки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели уровня агрессивности подростков экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2

	Критерии предрасположенности		
ЭГ	Индекс агрессивности (выше нормы)	Индекс враждебности (выше нормы)	Индексы агрессивности и враждебности (выше нормы)

1	20% (4 чел.)	45% (9 чел.)	15% (3 чел.)
2	31% (7 чел.)	27% (6 чел.)	13% (3 чел.)
ВСЕГО	11 человека (26%)	15 человек (35%)	6 человека (14%)

Результаты диагностики агрессивности и враждебности с использованием опросника Басса-Дарки показали, что в целом из 42 исследуемых, повышенный показатель агрессивности выявлен у 11 человек (26%). Характерными признаками агрессивности в поведении являются готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость), вербализация негативных чувств и склонность к использованию физической силы против другого лица.

Повышенный показатель враждебности выявлен у 15 человек (35%). Враждебность испытуемых может проявляться в форме недоверия и осторожности, чувства зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Склонность к аддикции диагностировалась с помощью опросника для выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П».

Таблица 2

Показатели склонности к различным формам девиантного поведения подростков экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2

ЭГ	Наименование шкал методики			Интегральная оценка «Девиантное поведение»
	Шкала «Аддиктивное поведение»	Шкала «Делинквентное поведение»	Шкала «Суицидальный риск»	
1	1 человек (5%)	4 человека (20%)	5 человека (25%)	8 человек (40%)
2	2 человека (9,09%)	8 человек (36,36%)	8 человек (36,36%)	11 человек (50%)

Представленные показатели позволяют нам отметить, что подростков с высокой склонностью к девиантному поведению (интегральная оценка) в ходе диагностики не отмечено.

Исходя из теоретических и эмпирических данных можно говорить о том, что повышенный показатель агрессивности, которая проявляется во вспыльчивости, использовании физической агрессии и вербальном выражение негативных чувств был выявлен у 11 человек (26%), повышенный показатель враждебности (недоверие, зависть, ненависть) – у 15 человек (35%). Значительная предрасположенность к девиантному поведению была выявлена в экспериментальной группе 1 у 8 (40%) подростков, в экспериментальной группе 2 у 11 (50%) подростков. В ходе непосредственной работы с учащимися классными руководителями было выявлено 6 (27,27%) человек экспериментальной группы 2 требующих повышенного внимания, родителями было выделено 2 человека у которых есть риск возникновения химической зависимости.

Данные, полученные в ходе экспериментального исследования, позволили нам выделить детей «группы риска», склонных к аддиктивному (зависимому) поведению.

Литература

1. Александров А.А. «Типология делинквентного поведения при психопатиях и акцентуациях характера». «Нарушение поведения у детей и подростков» /А.А. Александров. – М.: Высшая школа,1981. – 219 с.

2. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – 1-е изд., 2003; 2-е изд., 2004; 3-е изд., 2005; 4-е изд., 2007; 5-е изд., 2008 (тираж 30 000 экз.) – М.: Издательский центр «Академия». – 288 с. (18 п.л.).

3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 817 с. – (Серия: Бакалавр. Академический курс)

4. Правовые, психологические и образовательные средства противодействия экстремизму и терроризму в молодежной среде / Е. Н. Атарщикова, С. В. Бобрышов, М. И. Воеводина [и др.]. – Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2017. – 158 с.

5. Федосенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика / Е.В. Федосенко. – СПб. Речь, 2006. – 145 с.

6. Опросник Баса Дарки [Электронный ресурс] http://azps.ru/tests/tests_agression.html

References

1. Aleksandrov A.A. «Tipologija delinkventnogo povedenija pri psihopatijah i akcentuacijah haraktera». «Narushenie povedenija u detej i podrostkov» *("Typology of delinquent behavior in psychopathies and character accentuations". "Behavioral disorders in children and adolescents") /* A.A. Aleksandrov. – M.: Vysshaja shkola, 1981. – 219 p.

2. Zmanovskaja E.V. Deviantologija (psihologija otklonjajushhegosja povedenija*).(Deviantology (psychology of deviant behavior).* – 1-e izd., 2003; 2-e izd., 2004; 3-e izd., 2005; 4-e izd., 2007; 5-e izd., 2008 (tirazh 30 000 jekz.) – M.: Izdatel'skij centr «Akademija». – 288 p. (18 p.l.).

3. Mardahaev L. V. Social'naja pedagogika: uchebnik dlja bakalavrov (*Social pedagogy: a textbook for bachelors*)/ L.V. Mardahaev. – 6-e izd. pererab. i dop. – M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2013. – 817 p. – (Serija: Bakalavr. Akademicheskij kurs)

4. Pravovye, psihologicheskie i obrazovatel'nye sredstva protivodejstvija jekstremizmu i terrorizmu v molodezhnoj srede (*Legal, psychological and educational means of countering extremism and terrorism among young people*)/ E. N. Atarshhikova, S. V. Bobryshov, M. I. Voevodina [i dr.]. – Stavropol': Stavropol'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2017. – 158 p.

5. Fedosenko E.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie podrostkov: sistema raboty, diagnostika (*Psychological support of adolescents: work system, diagnostics*) / E.V. Fedosenko . – SPb.: Rech', 2006. – 145 p.

6. Oprosnik Basa Darki [Jelektronnyj resurs](*The Bass Darky Questionnaire)* http://azps.ru/tests/tests_agression.html .

УДК 316.614.6

А.С. Гончаров

СИНТЕЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЙ НА ОСНОВЕ «ТЕОРИИ РАЗБИТЫХ ОКОН» ПРИ РАБОТЕ С МОЛОДЕЖНЫМИ ДЕВИАЦИЯМИ

Аннотация: в условиях развития постклассических теорий в социологии и теории права приобретают актуальность исследования феномена криминальной аномии, негативной социализации молодежи, а также определение степени влияния криминогенных ситуаций, преступной обстановки на формирование негативного представления у молодежи о сущности гражданско-правовых отношений. Это находит отражение в оригинальной теории американских социологов. Нас интересует возможность синтеза психологического и социологического знаний на основе концепции американских социологов при работе с молодежными девиациями, а именно: синкретические методы и технологии.

Ключевые слова: девиация, аномия, молодежь, окружение, группа, степень, правонарушение.

A.S. Goncharov

SYNTHESIS OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIOLOGICAL KNOWLEDGE BASED ON THE «BROKEN WINDOWS THEORY» IN WORKING WITH YOUTH DEVIATIONS

Summary: in the context of the development of postclassical theories in sociology and the theory of law, it becomes relevant to study the phenomenon of criminal anomie, negative socialization of youth, as well as to determine the degree of influence of criminal situations, a criminal situation on the formation of a negative perception among young people about the essence of civil law relations. This is

reflected in the original theory of the American sociologists We are interested in the possibility of synthesizing psychological and sociological knowledge based on the concept of American sociologists when working with youth deviations, namely: syncretic methods and technologies.

Key words: deviation, anomie, youth, environment, group, degree, offense.

«Теория разбитых окон» (ориг. «Broken Windows Theory») – криминологическая теория в уголовном праве и социологии преступности, направлена на анализ влияния криминогенных ситуаций, преступной обстановки в социальном окружении человека, низкого уровня социальной жизни на вовлечение актора в преступный мир. Обычно Теория разбитых окон (далее – ТРО) рассматривает мелкие преступления молодежи как индикатор криминогенной обстановки [11].

Исходя из содержания оригинальной теории, при работе с девиантами в подростковом возрасте можно выделить несколько важных направлений работы.

1. Формальная сторона ТРО. Немецкий социолог и криминалист Г.Й. Шнайдер отмечал формализованность теории касательно отношений типа «субъект-субъект» у девиантов. С точки зрения Г.Й. Шнайдера, социология преступности должна быть направлена на моделирование основ обеспечения безопасности и защиты потенциальных жертв [10]. Отечественный социолог А.Н. Абушаева выделяет, слишком одностороннее рассмотрение криминальной аномии, недостаток детальности категориального анализа. На данном этапе следует учесть такие показатели, значимые для девиантов, как «статус», «престиж», «ценностную систему», проанализировать мотивы и особенности личностей акторов [1].

2. Нацеленность на внешние характеристики. Социолог А.В. Кучурян рассматривает как совокупность факторов преступного поведения. В рамках своих эмпирических исследований на примере жизни девиантов из неблагополучных районов в г. Обнинске автор убедился в том, что главными

показателями формирования негативной социализации, девиации в социальном окружении, описываемом в ТРО, являются не внешние характеристики, а внутренние – мотивация, наличие предрасположенностей к правонарушениям и преступлениям [6].

3. Слияние двух видов аномий. Отечественный социолог В.М. Горшенин, рассуждает о необходимости рассматривать в рамках ТРО отдельно социальную и криминальную аномии, чтобы конкретизировать источники негативной социализации, девиации, снижение уровня социальной ответственности [2]. Криминолог и криминалист В.А. Кузьменков отдает предпочтение современной социологии преступности при работе с девиантами. По его мнению, отдельно взятым аспектам ТРО можно пользоваться для выявления психологических детерминант преступности среди девиантов в городском районе с преобладающим числом молодежи 18-25 лет. [5].

4. Анализ следствия воздействия среды. По оценкам социолога и экономиста В.В. Митрочкова, ТРО на сегодняшний день является рабочей, но нуждается в дополнениях и корректировке. Автор выделяет ряд рекомендаций для интеграции в исследование социального окружения ТРО [8]. В работе «Культурное наследие как оберег от аномии» социолог и криминолог В.Г. Торосян дает позитивную оценку ТРО, указывая на недостатки, описанные в концепции В.В. Митрочкова [9].

5. В рамках ТРО социальный психолог Е.А Лопатина изучала потребительское поведение подростков [7]. По мнению социолога и педагога Т.А. Котовой, средством противодействия криминализации молодежи может служить образовательная идентичность [4].

6. Особенности системы индикаторов. Е.Г. Каменский выделяет проработанную в ТРО шкалу «нулевой терпимости», по которой можно судить о переходе девианта от нарушений малозначительных правил к мелким преступлениям [3].

С нашей точки зрения, в развитии ТРО на современном этапе важнейшим аспектом является синтез методов социологии преступности и правового

регулирования. Такие отечественные социологи, как А.Н. Абушаев, В.М. Горшенин, Е.Г. Каменский и Т.А. Котова стремятся дополнить ТРО изучением внутреннего фактора негативной социализации молодежи (мотивы, воля, эмоции), актуализировать «статус», «престиж», «ценностную систему», раскрыть степень влияния скрытых мотивов и ценностных аттракторов. С позиции социологии преступления эти замечания абсолютно объективны.

Синтез психологического и социологического знаний в рамках ТРО и при работе с молодежными девиациями возможен при использовании следующих синкретических методов работы:

1) профилактическая беседа, в которой психолог сможет использовать опыт ТРО, бесценна, так как определяет направленность совместной деятельности с девиантом. Создавая позитивный настрой, психолог сможет в дальнейшем использовать опыт общения для реализации коррекции через трудовую деятельность [7]. Беседа, опирающаяся на ТРО, выстраивается путем сбора информации о любимых местах, местах отдыха девианта, о заведениях, в которых он проводит место с друзьями, нравится ему домашняя обстановка или нет. Профилактическая беседа интегрируется с социологическим моделированием на этапе определения самочувствия девианта, при анализе готовности поделиться секретом, страхом и пр.;

2) социально-психологическое консультирование осуществляется в присутствии родителей или без. В первом случае психолог консультирует родителей, стараясь не заострять внимание на личностных качествах девианта, а ненавязчиво интересуясь его хобби, творчеством, участием в школьной / вузовской жизни. Во втором случае диалог с девиантом построить гораздо легче, на первом этапе консультирования важно создать правильное впечатление о себе, не вызвать «отторжения» и «неприятия», сохранив, при этом, формальную психологическую дистанцию [10];

3) коррекция страхов с опорой на ТРО осуществляется по нескольким направлениям. Первое – преодоление страхов с помощью лабораторных («кабинетных») средств, включая арт-терапию и психоанализ. Второе –

комплексное сопровождение девианта по различным заведениям, частям города, в которых тому нравится находиться. После посещения таких мест с девиантом психологу-специалисту следует постепенно приобщать девианта к посещению объектов культуры, при необходимости, пользуясь поддержкой родителей. Так как в социальной психологии главными причинами аномии признаются именно детские и подростковые страхи, то преодоление страхов может помочь избежать негативной социализации в коллективе, где присутствует подросток с девиацией [1; 5];

4) метод игнорирования – применяется в тех случаях, когда взаимоотношения психолога и девианта «зашли в тупик». Тогда метод игнорирования может быть использован, исходя из полной уверенности в том, что девиант нуждается в чем-то, что может ему дать только психолог, или чего девиант достигнет только при помощи психологического вмешательства. Данный метод лучше использовать на основном этапе взаимодействия, так как на раннем этапе он может повредить развитию взаимоотношений. С позиции ТРО, метод игнорирования лучше использовать в групповой практике, а не при работе с одним девиантом, как в случае с методом коррекции страхов [5];

5) метод культуры здорового смеха – позволяет добиться расположения девианта с риском чрезмерного сокращения психологической дистанции. Данный метод следует применять только на позднем этапе работы с девиантом, когда уже был создан позитивный эмоциональный фон и налажены отношения. В зависимости от конкретной девиации, психолог корректирует свое поведение, выстраивает отношения так, как выгодно ему, а не девианту. Контент для реализации метода подбирается с учетом двух факторов – природы «здорового смеха» и специфических особенностей девианта. Здесь важно не столько изобретение идеального шаблона, сколько поиск «золотой середины» между созданием доверительной обстановки и культуросообразностью [3];

6) метод коррекции навязчивых мыслей – применяется на протяжении всего сопровождения девианта. ТРО в данном случае может предложить различные средства релаксации, от системной смены видов деятельности на

примере хобби девианта – до прогулок, посещения природных и культурных объектов. Здесь возможен синтез метода коррекции навязчивых мыслей с дискуссионными методами и, через дискуссию, с сократовым методом, для коррекции мировоззренческих доминант. Чтобы полноценно реализовать дискуссионные технологии на данном этапе требуется полное доверие девианта, средняя психологическая дистанция [11];

7) метод коррекции навязчивых действий осуществляется по аналогии, но при выборке более активных средств деятельности и отдыха. Возможной базой для реализации метода может послужить футбольное поле, стадион, или, например, в отдаленной перспективе – соревнования, где можно будет оказать психологическую поддержку и заслужить расположение девианта. Если же подросток увлекается интеллектуальными играми, например, шахматами, то будет важно не столько создание позитивного эмоционального фона в окружении других подростков, сколько формирование тесной связи волевой сферы личности со способностью адекватно реагировать на внешние воздействия [11];

8) метод трудовой коррекции – действует по тому же принципу, что и метод коррекции навязчивых действий, хорошо сочетается с игровыми методами. Важно помнить, что данный метод применим только на позднем этапе взаимодействия, когда девиант не воспримет установку на труд в негативном аспекте;

9) метод коррекции через организацию подросткового коллектива дополняет и видоизменяет метод трудовой коррекции, фактически, интегрируя личность девианта в социум. Для того, чтобы организовать работу в рамках социально-психологической специфики ТРО, психолог должен учесть степень влияния социального окружения, как восприятие личности девианта со стороны может повлиять на его оценку социума и приведет ли это к плодотворной самокоррекции [9];

10) самокоррекция будет осуществляться на протяжении всего взаимодействия девианта и психолога через рост самосознания и адекватной самооценки, изменения эмоциональной и волевой сфер девианта.

На раннем этап, при создании позитивного эмоционального фона, психолог будет мотивировать девианта через простейшую систему похвалы, поощрения и наказания, в перспективе здесь важно затронуть интеграцию с культурным наследием города или района.

На основном этапе будет протекать непосредственно «знакомство» двух личностей, при посещении различных мероприятий, работе в общей творческой направленности.

Поздний этап позволит максимально разнообразить инструментарий ТРО Когда эмоциональная и волевая сферы подростка-девианта будут развиваться стабильно и гармонично, появится возможность интегрировать творческую энергию в учебную деятельность. Для этого психологу понадобиться актуализировать познавательную потребность и познавательный интерес, поддерживая любознательность у девианта.

Итак, перспективы использования ТРО при работе с девиантами имеют два направления. Первое – оценка влияния внешних характеристик окружающего пространства на сознание молодежи, когда психолог собирает теоретический материал для долговременной работы с девиантами. Второй – синтез методов психологии и социологии на примере методов, присутствующих сразу в двух научных областях. Возможность интеграции позволит проще включить личность девианта в коллективную деятельность, актуализировать ценностные аспекты культурных и природных объектов городской среды.

Литература

1. Абушаев А.Н. Феномен аномии: категориальный анализ // Инновации в образовательной среде. Материалы Международной научно-практической конференции. Саранск: ООО, 2015. С. 14-17.

2. Горшенин В.М. Некоторые особенности историко-философского осмысления феномена социальной аномии // Чтения памяти профессора Е.П. Сборник докладов / Отв.ред. А.И. Донченко. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2005. С. 4-13.

3. Каменский, Е. Г. Коррупциогенные риски социальной аномии / Е. Г. Каменский // Теоретические и прикладные проблемы современной науки и образования: Материалы Международной научно-практической конференции, 27–28 марта 2015 года. – Курск: ИП Бескровный А.В., 2015. С. 88-93.

4. Котова Т.А. Образовательная идентичность как предиктор девиационного потенциала развивающейся личности // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2012. № 3 (23). С. 142-149.

5. Кузьменков В.А. Криминальная аномия как социальная проблема // Социологические исследования. 2019. № 1. С. 96-105.

6. Кучурян А.В. Применение Теории разбитых окон как способ повышения качества жизни в Г. Обнинске // Теория и практика современной науки. 2017. № 12 (30). С. 402-406.

7. Лопатина Е.А. Потребительское поведение подростков: социологическое измерение // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2015. № 6 (53). С. 101-110.

8. Митрочков В.В. Проблема управления городским пространством (на примере Г. Москвы) // Основные тенденции развития экономики и управления в условиях цифровизации общества: материалы студенческой научной конференции, 26 ноября 2018 года. – М.: Российский новый университет, 2019. С. 52-59.

9. Торосян, В. Г. Культурное наследие как оберег от аномии / В. Г. Торосян // Традиционная культура славянских народов в современном социокультурном пространстве: материалы IX Международной научно-практической конференции, 01–04 августа 2013 года. – Славянск-на-Кубани: Краснодарский государственный университет культуры и искусств, 2013. С. 138-140.

10. Шнайдер, Г. Й. Криминология = Kriminologie / Пер. с нем. Ю.А. Неподаева; Под ред. и с предисл. канд. юрид. наук Л.О. Иванова. – М.: Изд. группа «Прогресс»; Универс, 1994. 502 с.

11. Wilson J., Kelling G. Broken Windows Theory. URL: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1982/03/broken-windows/304465 (Дата обращения: 06.10.2021).

References

1. Abushaev A.N. Fenomen anomii: kategorial'nyj analiz *(The phenomenon of anomie: categorical analysis)* // V sbornike: Innovacii v obrazovatel'noj srede. materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saranskij kooperativnyj institut RUK. 2015. P. 14-17.

2. Gorshenin V.M. Nekotorye osobennosti istoriko-filosofskogo osmysleniya fenomena social'noj anomii *(Some features of the historical and philosophical understanding of the phenomenon of social anomie)* // V sbornike: Chteniya pamyati professora Evgeniya Petrovicha Sychevskogo. Sbornik dokladov. Otv.red. A.I. Donchenko. 2005. P. 4-13.

3. Kamenskij, E. G. Korrupciogennye riski social'noj anomii *(Corruption-related risks of social anomie)* / E. G. Kamenskij // Teoreticheskie i prikladnye problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Kursk, 27–28 marta 2015 goda. – Kursk: Individual'nyj predprinimatel' Beskrovnyj Aleksandr Vasil'evich, 2015. – P. 88-93.

4. Kotova T.A. Obrazovatel'naya identichnost' kak prediktor deviacionnogo potenciala razvivayushchejsya lichnosti (*Educational identity as a predictor of the deviation potential of a developing personality)* // Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie. 2012. № 3 (23). P. 142-149.

5. Kuz'menkov V.A. Kriminal'naya anomiya kak social'naya problema *(Criminal anomie as a social problem)* // Sociologicheskie issledovaniya. 2019. № 1. P. 96-105.

6. Kuchuryan A.V. Primenenie Teorii razbityh okon kak sposob povysheniya kachestva zhizni v g. Obninske *(Application of the theory of broken windows as a*

way to improve the quality of life in Obninsk) // Teoriya i praktika sovremennoj nauki. 2017. № 12 (30). P. 402-406.

7. Lopatina E.A. Potrebitel'skoe povedenie podrostkov: sociologicheskoe izmerenie *(Consumer behavior of adolescents: a sociological dimension)* // POISK: Politika. Obshchestvovedenie. Iskusstvo. Sociologiya. Kul'tura. 2015. № 6 (53). P. 101-110.

8. Mitrochkov, V. V. Problema upravleniya gorodskim prostranstvom (na primere G. Moskvy) *(The problem of urban space management (on the example of Moscow))* / V. V. Mitrochkov // Osnovnye tendencii razvitiya ekonomiki i upravleniya v usloviyah cifrovizacii obshchestva: materialy studencheskoj nauchnoj konferencii, Moskva, 26 noyabrya 2018 goda / Rossijskij novyj universitet. – Moskva: Rossijskij novyj universitet, 2019. – P. 52-59.

9. Torosyan, V. G. Kul'turnoe nasledie kak obereg ot anomii *(Cultural heritage as a talisman against anomie)* / V. G. Torosyan // Tradicionnaya kul'tura slavyanskih narodov v sovremennom sociokul'turnom prostranstve: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Slavyansk-na-Kubani, 01–04 avgusta 2013 goda. – Slavyansk-na-Kubani: Krasnodarskij gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv, 2013. – P. 138-140.

10. Shnajder, G. J. Kriminologiya = Kriminologie *(Kriminologie)* / Per. s nem. Yu.A. Nepodaeva; Pod red. i s predisl. kand. yurid. nauk L.O. Ivanova. – M.: Izd. gruppa «Progress»; Univers, 1994. – 502 p.

11. Wilson J., Kelling G. Broken Windows Theory. URL: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1982/03/broken-windows/304465 (Accessed: 06.10.2021).

УДК159.99 : 316.624

А.С. Гончаров

ФЕНОМЕН ГАБИТУАЦИИ КАК ОДИН ИЗ КАТАЛИЗАТОРОВ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА С ДЕВИАЦИЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ Д. ЗИГЛЕРА)

Аннотация: настоящая статья посвящена изучению феномена габитуации как сопроводительного процесса формирования личности. Габитуация – вид научения, влияющий на человека позитивно, либо негативно. Д. Зиглер утверждает, что габитуация формируется, когда раздражитель и стимул взаимодействуют в процессе формирования интересов. Негативные габитуации ведут к появлению аддикций, чтобы этого избежать, нужно своевременно уделить подростку достаточное количество внимания.

Ключевые слова: габитуация, адаптация, аддикция, повторение, научение, раздражитель, стимул.

A.S. Goncharov

THE PHENOMENON OF HABITUATION AS ONE OF THE CATALYSTS OF A TEEN WITH DEVIATION PERSONALITY (ON THE EXAMPLE OF D. ZIEGLER'S THEORY OF PERSONALITY)

Summary: this article is devoted to the study of the phenomenon of habituation as an accompanying process of personality formation. Habituation is a type of learning that affects a person positively or negatively. D. Ziegler argues that habituation is formed when a stimulus and a stimulus interact in the process of forming interests. Negative habits lead to the appearance of addictions, to avoid this, you need to give the teenager a sufficient amount of attention in a timely manner.

Key words: habitation, adaptation, addiction, repetition, learning, irritant, stimulus.

Актуальность темы обусловлена проблемой распространенности негативных и позитивных габитуаций или привыканий, в подростковый период становления личности. Укрепившаяся габитуация становится аддикцией (зависимостью). Для человеческой психики характерен поиск полезных аддикций (хобби, трудоголизм), позволяющих расширять круг ЗУН и

служащих средством борьбы со стрессом. Иногда аддикция оказывает разрушительное влияние на психофизическое здоровье. Данную проблему следует решать, пока она находится на уровне габитуации.

Особый интерес с точки зрения практического применения знаний о природе габитуации у девиантов представляет теория личности классика немецкой социальной психологии Д. Зиглера, поскольку в данной теории предлагается неординарный взгляд на сущность габитуции как катализатора становления личности девианта в подростковом возрасте. Практическая значимость исследования выражена в возможности использования материалов работы при дальнейшем изучении.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования материалов статьи при дальнейшем изучении особенностей становления личности подростка с точки зрения немецкой прикладной психологии, а также в контексте возрастающего интереса к классикам немецкой психологии, с опорой на труды которых возможна разработка новых направлений в рамках расширения инструментария педагога-психолога, придерживающегося личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов.

Термин габитуация (привычка, привыкание) носит междисциплинарный характер (используется в медицине, психологии, социологии, культурологии и пр.). С точки зрения немецкой психологии, габитуация – один из простейших видов научения. Фактически, это научение, которое при повторении вызывает позитивный или негативный отклик в нервной системе (НС) [4, С. 93]. Габитуация проявляется активнее всего в подростковом возрасте, она включает в себя простейшие вредные габитуации или принципы поведения в рамках зоны комфорта. Однако биологические циклы, чтение книг, вежливое обращение к старшим – также являются проявлениями габитуации [7, С. 78]. Д. Зиглер относит габитуацию к пассивным видам научениям, где функционирование нейронов дает непосредственный ответ по принципу «стимул-реакция» [8, С. 22].

Е.П. Ильин, исследовавший сущность панятийного аппарата в ассоциативном направлении при работе с девиантами, утверждает, что в основе памяти заложены ассоциации – связи между двумя психическими явлениями, при которой происходящая актуализация одного из них влечет появление другого. Один предмет напоминает о другом, уже известное помогает создать связь с тем, что нужно запомнить. Этот процесс здесь и называется габитуацией [3]. Таким образом, с позиции социальной психологии габитуация – это привыкание, вид пассивного научения. В понимании ассоциативного направления изучения памяти – это процесс запоминания неизвестного объекта через известный.

Габитуатическое поведение девианта формируется в процессе стимулирования и мотивации подростка, а познавательная активность теряет ориентировочный характер. Подросток стремится к получению знаний ради похвалы, либо – чтобы удовлетворить свое эго. Это негативная сторона феномена габитуации, которой можно избежать, соблюдая «золотую середину» развития отношений между учителем и учащимся в ходе педагогического взаимодействия [5, С. 511]. Отечественный исследователь О.В. Дириванкина указывает на то, что в позитивной девиации могут проявляться самые различные черты привыкания к чему-либо, тогда как негативная девиация всегда сопровождается агрессивностью и деструктивностью [1, С. 32]. В период проявления девиаций важнейшим аспектом работы с подростком является творческая деятельность во всех проявлениях, от метода дискуссии – до технологии развития критического мышления. Одним из примеров взаимодействия, которое заинтересует подростка, может служить критика продуктов художественной или медийной культуры [2].

Д. Зиглер пишет, что отличие габитуации девианта от типичной аддикции как типичного психического явления в контексте социальной адаптации, заключается в том, что первая представляет собой динамическое явление при постоянном давлении на эмоциональную сферу, второе – динамическое явление, которое позволяет человеку приспособиться к изменяющимся

условиям окружающей среды. Социальная адаптация подростков, к примеру, происходит через принятие новых социальных норм, это аддикция к социальным ролям. В этом заключается принципиальное отличие габитуации от аддикции как одного из многочисленных явлений социальной адаптации в подростковом возрасте. При этом, позитивные габитуации являются катализаторами становления личности в подростковом возрасте [6, С. 79-80].

Д. Зиглер считает, что для выработки позитивной габитуации у девианта следует учитывать три фактора: кратность, характер и интенсивность взаимодействия. Здесь специфическое отличие искусственного вмешательства в процесс воссоздания аддикции из реальной жизни заключается в том, что многократная стимуляция не должна подкрепляться тотальным контролем за направлением деятельности учащихся со стороны педагога [9].

Для девианта-подростка характерно формирование габитуаций в повышенном объеме. Происходит это на фоне господства детского сообщества над взрослым. Отстранение от взрослых, а также появление детских групп усиливает необходимость в создании какой-либо устойчивой деятельности, помимо общения со сверстниками. В этом возрасте ребенок осваивает область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения, они указывают и прививают подростку круг интересов. От ближайшего окружения зависит, какой характер будут носить габитуации, преимущественно позитивный, либо негативный [10, С. 140].

Исходя из особенностей подросткового возраста с развитой девиацией, Д. Зиглер дает такую характеристику искусственному внедрению позитивной габитуации в учебный и повседневный процесс подростка:

1) габитуация внедряется через мотивацию или с помощью продолжительного педагогического взаимодействия, при снижении силы стимула с последующим его восстановлением, реакция будет аналогична по силе с первым ее восприятием (эффект восстановления);

2) последовательность, частота и необходимость внедрения габитуации напрямую влияет на скорость обретения вторичных мотивов или на их

угасание, при частом внедрении эффект от габитуации усиливается, но возникает риск потерять влияние на подростка;

3) неправильно использованная искусственная габитуация может повлечь за собой замедление динамики научения;

4) дополнительный стимул или мотив, как правило, не вредит и не препятствует продлению и сохранению искусственной габитуации;

5) интенсивный дополнительный стимул или мотив способен окончательно закрепить габитуацию, при условии, что он кардинально отличается от основного стимула или мотива (похвалы, поощрения);

6) в редких случаях схожие стимулы или мотивы позитивно воздействуют на габитуацию;

7) с течением времени габитуация закрепляется и может превратиться в аддикцию, если тому будут способствовать определенные условия, включая особенности индивидуально-психологических качеств формирующейся личности или форма педагогического взаимодействия [6; 7; 10].

Стоит отметить, что для любой личности с девиацией, подверженной аддикции, свойственно стремление изменить свое душевное состояние посредством повторения действия, которые либо стабилизируют эмоциональное состояние, либо снижают уровень стресса, либо удовлетворяют потребности. Причем постепенно тот вид, что начинает использоваться для отвлечения и периодического отдыха занимает все больше времени и перестает приносить удовольствие и вместо того – вредит и становится труднопреодолимой габитуацией.

В процессе становления девиантной личности в подростковом возрасте важно правильно управлять габитуациями, вводить искусственные типы, не позволяя полезной габитуации превратиться в аддикцию. Так, специалистам в практической области нужно помнить, что феномен гибитуации у подростков связан и с заменой безусловного раздражителя на условный, как в опыте Павлова, где яркий свет лампочки у собаки постепенно стал ассоциироваться с едой.

Эта особенность характерна и для аддикции, с той оговоркой, что начальным и завершающим этапами аддикции всегда является сильная потребность. Воздействуя на данную потребность, габитуцию можно стимулировать или предотвратить. Габитуатическое поведение в этом случае может позитивно повлиять на личность девианта.

Таким образом, феномен габитуации в процессе становления личности обусловлен как внешними раздражителями, так и стимулами, мотивами, которые подросток может выбирать сам или при открытом взаимодействии с окружающей средой: близких друзей, сверстников, кумиров, авторитетных учителей и т.д.

Следуя характеристике габитуации Д. Зиглера, мы можем выделить, что позитивный характер ей придает не только полезность для общества, но и то, как искусственная габитуация сказывается на физическое и психическое состояние самого человека. Негативные габитуации попадают под категорию плохих габитуаций, устранение которых стоит много сил и времени, которые всегда пагубно сказываются на организме. Чтобы не допустить их появление, учителю следует своевременно развивать у подростка полезные габитуации, подсказывать ему полезные виды деятельности, способные расширить его круг интересов.

Литература

1. Диривянкина О.В. Агрессивность как составляющая поведенческих девиаций // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2016. – № 25. – С. 31-35.

2. Кобзарева И.И. Развитие критического мышления студентов посредством оценки продуктов современной медиакультуры // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 438-441.

3. Abstracts Presented at the Thirty-First Annual International Neuropsychological Society Conference, February 5-8, 2003 Honolulu, Hawaii //

Journal of the International Neuropsychological Society. – 2003. – Vol. 9. – No 2. – P. 135-330. – DOI 10.1017/S1355617703920017.

4. David D. Another Search for the "Hot" Cognitions: Appraisal, Irrational Beliefs, Attributions, and Their Relation to Emotion / D. David, Ju. Schnur, A. Belloiu // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2002. – Vol. 20. – No 2. – P. 93-131.

5. Dimitrovsky L. Relationship of maternal and general self-acceptance to pre- and postpartum affective experience / L. Dimitrovsky, S. Lev // Journal of Psychology. – 1998. – Vol. 132. – No 5. – P. 507-516.

6. Ziegler D. J. Basic Assumptions Concerning Human Nature Underlying Rational Emotive Behavior Therapy (Rebt) Personality Theory / D. J. Ziegler // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2000. – Vol. 18. – No 2. – P. 67-85.

7. Ziegler D.J. Freud, Rogers, and Ellis: A Comparative Theoretical Analysis / D. J. Ziegler // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2002. – Vol. 20. – No 2. – P. 75-91.

8. Ziegler D. J. The Concept of Psychological Health in Rational Emotive Behavior Therapy / D. J. Ziegler // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2003. – Vol. 21. – No 1. – P. 21-36.

9. Ziegler D. J. The Construct Of Personality In Rational Emotive Behavior Therapy (Rebt) Theory / D. J. Ziegler // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 1999. – Vol. 17. – No 1. – P. 19-32.

10. Ziegler, D. J. The Possible Place of Cognitive Appraisal in the ABC Model Underlying Rational Emotive Behavior Therapy / D. J. Ziegler // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2001. – Vol. 19. – No 3. – P. 137-152.

References

1. Dirivyankina O.V. Agressivnost' kak sostavlyayushchaya povedencheskih deviacij *(Aggressiveness as a component of behavioral deviations)* / O.V. Dirivyankina // Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobaciya rezul'tatov issledovanij. – 2016. – № 25. – P. 31-35.

2. Kobzareva I.I. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov posredstvom ocenki produktov sovremennoj *(Development of students' critical thinking by evaluating the products of modern media culture)* // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2021. – № 71-2. – P. 438-441.

3. Abstracts Presented at the Thirty-First Annual International Neuropsychological Society Conference, February 5-8, 2003 Honolulu, Hawaii // Journal of the International Neuropsychological Society. – 2003. – Vol. 9. – No 2. – P. 135-330. – DOI 10.1017/S1355617703920017.

4. David, D. Another Search for the "Hot" Cognitions: Appraisal, Irrational Beliefs, Attributions, and Their Relation to Emotion / D. David, Ju. Schnur, A. Belloiu // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2002. – Vol. 20. – No 2. – P. 93-131.

5. Dimitrovsky, L. Relationship of maternal and general self-acceptance to pre- and postpartum affective experience / L. Dimitrovsky, S. Lev // Journal of Psychology. – 1998. – Vol. 132. – No 5. – P. 507-516.

6. Ziegler, D. J. Basic Assumptions Concerning Human Nature Underlying Rational Emotive Behavior Therapy (Rebt) Personality Theory / D. J. Ziegler // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2000. – Vol. 18. – No 2. – P. 67-85.

7. Ziegler D. J. Freud, Rogers, and Ellis: A Comparative Theoretical Analysis / D. J. Ziegler // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2002. – Vol. 20. – No 2. – P. 75-91.

8. Ziegle, D. J. The Concept of Psychological Health in Rational Emotive Behavior Therapy / D. J. Ziegler // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2003. – Vol. 21. – No 1. – P. 21-36.

9. Ziegler D. J. The Construct Of Personality In Rational Emotive Behavior Therapy (Rebt) Theory / D. J. Ziegler // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 1999. – Vol. 17. – No 1. – P. 19-32.

10. Ziegler, D. J. The Possible Place of Cognitive Appraisal in the ABC Model Underlying Rational Emotive Behavior Therapy / D. J. Ziegler // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2001. – Vol. 19. – No 3. – P. 137-152.

УДК 159.9

М.П. Дибижева

ОСОБЕННОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье описана сущностная характеристика факторов, детерминирующих развитие делинквентного поведения у подростков; рассмотрены типы делинквентного поведения подростков, исходя из преобладающей мотивационной направленности; описаны виды делинквентных личностей; а также выявлены особенности делинквентного поведения подростков.

Ключевые слова: последовательно-криминальный тип; ситуативно-криминогенный тип; ситуативный тип; правонарушитель: ситуативный, субкультурный, органический, невротический, психотический, антисоциальная личность; специфика мотивационной сферы; конституциональная предрасположенность.

M.P. Dibizheva

OSOBENNOSTI DELINKVENTNOGO POVEDENIYA SOVREMENNYH PODROSTKOV

Summary: the article describes the essential characteristics of the factors that determine the development of delinquent behavior in adolescents; the types of delinquent behavior of adolescents are considered, based on the prevailing motivational orientation; the types of delinquent personalities are described; and also revealed the features of delinquent behavior of adolescents.

Key words: consistently criminal type; situational-criminogenic type; situational type; offender: situational, subcultural, organic, neurotic, psychotic,

antisocial personality; the specifics of the motivational sphere; constitutional predisposition.

Из-за своей специфичности делинквентное поведение является серьезной проблемой для современного мира. Данный тип отклоняющегося поведения в большей степени характерен для подростков, которые находятся на этапе социально-психологического взросления. В своих исследованиях М.А. Болдина и Ю.С. Никонов утверждают, что подростковый возраст как кризисный этап развития даже в норме характеризуется рядом обстоятельств, осложняющих процесс социализации. Они полагают, что период подростничества - это дополнительный фактор делинквентного поведения среди несовершеннолетних [4].

Для подросткового возраста свойственна потребность в независимости, самостоятельности, социальной активности и отсутствие способности нести ответственность за свои поступки. Личность подростка отличается незрелостью и несформированностью, именно эти два фактора позволяют воздействовать на подростка, он начинает подражать разному поведению, идет на риск и принимает участие в сомнительных мероприятиях. Именно с 14 до 25 лет самый «благоприятный» период для роста противоправных поступков.

На сегодняшний день выделяются следующие факторы, обуславливающие формирование делинквентного поведения подростков:

- *микросоциальные факторы.* В данном контексте речь идет о антисоциальной среде, в которой вынужден находиться подросток (пьянство или наркомания родителей, постоянные внутрисемейные ссоры, безнадзорность, демонстрация насилия, психологическая жестокость, отсутствие любви, заботы и поддержки со стороны родителей);

- *макросоциальные факторы* влияют на подростков через нестабильность экономического положения общества, политическую неопределенность, несовершенство законодательных актов, а также социальные бедствия. Все это приводит к тому, что подростки пытаясь удовлетворить свои потребности и

заработать определенный социальный статус начинают воровать и совершать преступления [3, С. 34];

- *конституциональная предрасположенность.* Социопатия развивается благодаря высокому уровню базальной агрессии и низкой степени реактивности нервной системы. Благодаря агрессии у подростков появляется стремление к рискованному поведению, а из-за низкой степени реактивности нервной системы не формируется пластичность, то есть умение подражать социально одобряемому поведению. Неконтролируемые агрессивные импульсы приводят к правонарушениям и асоциальным действиям;

- *специфика мотивационной сферы.* Чаще всего мотивация подростка отличается разнообразием и нестабильностью мотивов. Основа асоциальных действий - желание быть смелым, показать себя с лучшей стороны, заслужить одобрение сверстников, получить материальное вознаграждение, отомстить. Совершаемые проступки отличаются ситуативностью, при совершении которых подросток не понимает грань между одобряемым / неодобряемым обществом поведением [3, С.37].

Активное отрицание правовых норм, конфронтация с обществом, демонстративное стремление к агрессивному лидерству формирует устойчивое противостояние социуму – это один из основных критериев делинквентного поведения. В своих исследованиях Н.А. Самойлик утверждает, что в подростничестве чаще всего делинквентное поведение проявляется в форме поступков, которые не приводят к уголовной ответственности (прогулы в школе, незначительные кражи, дебоши, нарушение общественных норм поведения).

А.И. Долгова в свою очередь считает, что важно учитывать мотивы, по которым подростки совершают правонарушения: с одной стороны, это зависть, месть, возникающая из-за бытовых конфликтов, с другой – корыстные побуждения, агрессивные желания утвердиться за счет других [6, С. 58].

Исходя из мотивации совершаемых правонарушений подростками, ученые (А.И. Долгова, Е.Г. Горбатовская, В.А. Шумилкин) определили следующие типы их делинквентного поведения:

- *последовательно-криминальный тип* – данный тип личности характерен для тех подростков, у которых сформировались асоциальные установки, соответствующие ценностные ориентации и негативные убеждения относительно общества. Здесь большую роль играет криминогенный вклад личности [5, С. 62];

- *ситуативно-криминогенный тип* – делинквентное поведение подростков зависит от его социального окружения и той референтной группы, в которую он включен. Чаще всего преступление совершается под воздействием алкогольного или наркотического опьянения, подросток не является инициатором поступка, а совершаемые действия нужны для группы;

- *ситуативный тип* – асоциальные действия проявляются редко, подросток постоянно находится на перепутье совершения плохих / хороших поступков. Совершаемые поступки обусловлены контекстом или ситуацией [5, С. 64].

Асоциальные поступки подростки совершают в результате внутриличностного конфликта, который возникает между потребностями личности и социальными требованиями общества. Неумение адекватно оценивать ситуацию, поставить себя на место другого, нести ответственность за совершаемые действия - фундамент для формирования делинквентности. Внутриличностный конфликт смягчается за счет того, что подросток оправдывает свои поступки ситуацией, сложившимися обстоятельствами; не в полной мере оценивает принесенный ущерб, а также отрицает статус жертвы у потерпевшего. Правовая неосведомленность подростков, убежденность в собственной безнаказанности усиливает вероятность криминогенного поведения. С другой стороны, девиация является частным проявлением социального взаимодействия. Эталон для подражания присутствует вне личности подростка [1, С. 18].

В работах Е.В. Змановской, М.Э. Паатова, С.Н. Бегидова, Н.Х. Хакунов определены виды делинквентных личностей:

- *ситуативный правонарушитель* - это подросток, который совершает правонарушения в контексте ситуации;

- *субкультурный правонарушитель*, подросток, который себя отождествляет с антиобщественными ценностями референтной группы;

- *невротический правонарушитель*, подросток, который совершает противоправные действия в следствии пережитых конфликтов или эмоциональной неустойчивости;

- *«органический» правонарушитель*, подросток, который совершает правонарушения из-за нарушения мозговой дисфункции с преобладанием эмоциональности, интеллектуальной неполноценности, импульсивности;

- *психотический правонарушитель*, подросток, у которого наблюдаются тяжелые психические расстройства;

- *антисоциальная личность,* подросток, который отличается своеобразным набором индивидуально-личностных характеристик [2, С. 87].

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ современных исследований позволил определить *особенности делинквентного поведения современных подростков:*

- отсутствует желание познавать окружающий мир, информацию предпочитают простую, развлекательную, не требующую интеллектуальной переработки и вызывающие яркие эмоциональные реакции (комедии, боевики, ужасы, мультфильмы); не проявляется стремление к самоактуализации; отсутствуют цели; преобладают физиологические влечения (еда, секс, развлечения);

- количество социальных контактов незначительно; суть контактов сводится к обсуждению каких-либо ситуаций и событий, произошедших с подростком;

- время провождения подростков ограничивается нахождением в референтной асоциальной группе; делинквкентные подростки не посещают секции, творческие кружки и студии [2, С. 88-89];

- отрицательное отношение к учебной деятельности; систематически прогуливают школу; с одноклассниками они не могут найти общий язык, вступают в противоборство с учителями;

- высокая потребность в рискованном поведении провоцирует употребление подростками наркотиков, алкоголя, табака, приводит к азартным играм;

- конкретными проявлениями асоциального поведения выступают административные правонарушения – игнорирование правил дорожного движения, использование в речи нецензурной лексики, оскорбления, унижение окружающих, употребление алкоголя; нанесение ущерба имуществу, поджоги, вандализм [2, С. 90]. Реже встречаются кражи, угоны автомобилей, мошенничество, распространение наркотиков, убийства, насилие.

Литература

1. Зайко Т.М. Меры борьбы с преступностью несовершеннолетних и молодежи: правовой и психолого-криминологический аспекты: монография / Т.М. Зайко // М-во образования и науки РФ, УрГЮУ. - Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2017. - 85 с.

2. Преступность несовершеннолетних: учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / под редакцией А.В. Ростокинского. - 2-е изд. - Москв: Издательство Юрайт; Москва: Изд-во ГАОУ ВО МГПУ, 2019. - 275 с. - (Университеты России).

3. Тарасова Л.Е. Девиантология: учебно-методическое пособие / Л.Е. Тарасова. – Саратов, 2014 г. – 111 с.

4. Узеиров А.А. Девиантные формы поведения личности: учебно-методическое пособие / А.А. Узеиров; ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России, колледж. – Ростов Н/Д: Изд-во РостГМУ, 2017. – 30 с.

5. Федорова Г.Г. Делинквентное поведение несовершеннолетних и пути его профилактики / Г.Г. Федорова // Журн. Социальная педагогика. - 2017. - №4-5. - С.61-68. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/delinkventnoe-povedenie-nesovershennoletnih-i-puti-ego-profilaktiki (дата обращения: 01.11.2021).

6. Шнейдер Л.Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков: учеб. пособие для СПО / Л.Б. Шнейдер. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Издательство Юрайт, 2019. - 219 с.

References

1. Zajko T.M. Mery bor'by s prestupnost'yu nesovershennoletnih i molodezhi: pravovoj i psihologo-kriminologicheskij aspekty: monografiya *(Measures to combat juvenile and youth crime: legal and psychological-criminological aspects: monograph)* / T.M. Zajko // M-vo obrazovaniya i nauki RF, UrGYUU. - Tambov: OOO «Konsaltingovaya kompaniya YUkom», 2017. - 85 p.

2. Prestupnost' nesovershennoletnih: ucheb. posobie dlya bakalavriata, specialiteta i magistratury *(Juvenile delinquency: studies. handbook for bachelor's, specialist's and master's degrees)* / pod redakciej A.V. Rostokinskogo. - 2-e izd. - Moskv: Izdatel'stvo YUrajt; Moskva: Izd-vo GAOU VO MGPU, 2019. - 275 p. - (Universitety Rossii).

3. Tarasova L.E. Deviantologiya: uchebno-metodicheskoe posobie *(Deviantology: educational and methodical manual)* / L.E. Tarasova. – Saratov, 2014 g. – 111 p.

4. Uzeirov A.A. Deviantnye formy povedeniya lichnosti: uchebno-metodicheskoe posobie *(Deviant forms of personality behavior: an educational and methodological guide)* / A.A. Uzeirov; FGBOU VO RostGMU Minzdrava Rossii, kolledzh. – Rostov N/D: Izd-vo RostGMU, 2017. – 30 p.

5. Fedorova G.G. Delinkventnoe povedenie nesovershennoletnih i puti ego profilaktiki *(Deviant forms of personality behavior: an educational and methodological guide)* / G.G. Fedorova // ZHurn. Social'naya pedagogika. - 2017. - №4-5. - P.61-68. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/delinkventnoe-povedenie-nesovershennoletnih-i-puti-ego-profilaktiki (data obrashcheniya: 01.11.2021).

6. SHnejder L.B. Psihologiya deviantnogo i addiktivnogo povedeniya detej i podrostkov: ucheb. posobie dlya SPO *(Psychology of deviant and addictive behavior of children and adolescents: studies. manual for SPO)* / L.B. SHnejder. - 2-e izd., ispr. i dop. - M. : Izdatel'stvo YUrajt, 2019. - 219 p.

УДК 159.99

А.А. Дудукина

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ИХ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО ДОМА

Аннотация: автором в статье актуализируется проблема социального сиротства, связанная с ухудшением условий жизни многих семей. Подчеркивается необходимость своевременного оказания психолого-педагогической поддержки младших школьников в период их адаптации к детскому дому. Автором описываются основные принципы и задачи психолого-педагогической поддержки. Также достаточно подробно изложена авторская программа психолого-педагогической поддержки младших школьников в период их адаптации к условиям детского дома. Данная программа представлена в единстве четырех взаимосвязанных этапов: организационный, деятельностный и аналитический, каждый из которых имеет свои задачи и содержательную основу. В выводе автором отмечается, что реализация всех описанных этапов позволит наиболее эффективно решать задачи психолого-педагогической поддержки младших школьников в период их адаптации к условиям детского дома.

Ключевые слова: социальное сиротство, психолого-педагогическая поддержка, адаптация к условиям детского дома, младшие школьники, дети-сироты.

A.A. Dudukina

THE MAIN DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN DURING THEIR ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF THE ORPHANAGE

Summary: The author actualizes the problem of social orphanhoodassociated with the deterioration of living conditions of many families. The need for timely provision of psychological and pedagogical support for younger schoolchildren during their adaptation to an orphanage is emphasized. The author describes the basic principles and tasks of psychological and pedagogical support. The author's program is also described in sufficient detail This program is presented in the unity of four interrelated stages: organizational, activity and analytical, each of which has its own tasks and a substantive basis. In the conclusion, the author notes that the implementation of all the described stages will most effectively solve the problems of psychological and pedagogical support. younger schoolchildren in the period of their adaptation to the conditions of theorphanage.

Key words: social orphanhood, psychological andpedagogical support, adaptation to the conditions of the orphanage, younger schoolchildren, childrenandorphans.

Одной из самых насущных проблем современного общества является социальное сиротство, распространяемое под влиянием ухудшения условий жизни большей части современных семей. Это влечет за собой изменение отношения к проблемам детей, а также вытеснение их из семей. В то же время, государством и обществом вкладываются большие материальные ресурсы на обеспечение социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, их воспитание, а также на адаптацию выпускников интернатных учреждений к социуму.

Проблемы психолого-педагогической поддержки детско-родительских отношений младших школьников в период их адаптации к условиям детского дома рассматриваются в исследованиях М.Р. Битяновой, Е.В. Бурмистровой, И.В. Вачкова, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, Е.И. Исаева, Е.И. Казаковой,

А.И. Красило, Н.Н. Михайловой, М.И. Роговцевой, В.И. Слободчикова, Л.М. Шипицыной и др. [2, 3].

Они отмечают в своих трудах, что для младших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях, должна быть организована специализированная психолого-педагогическая поддержка детско-родительских отношений, способствующая их успешной адаптации в семье.

Подчеркнем, психолого-педагогическая поддержка выступает в качестве ключевого звена в работе педагога-психолога. Если говорить об учреждениях интернатного типа, то оно организуется с целью создания социально-психологических условий для успешного обучения и полноценного развития ребят в ситуации педагогического взаимодействия с учетом зоны ближайшего развития.

Психолого-педагогическая поддержка предусматривает реализацию следующих принципов [3]:

- учета возрастных особенностей развития ребенка;
- акцентирования на саморазвитии, приоритете целей, ценностей и потребностей;
- целостности воздействия;
- создания условий для всестороннего воздействия на личность обучающегося (телесную, умственную, эмоционально-ценностную);
- полноценного применения всей совокупности развивающих и воспитательных возможностей школьной среды;
- командной работы специалистов.

В качестве психолого-педагогической поддержки можно выделить следующие задачи [3]:

1. Выявление группы детей, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке.

2. Проведение комплекса мероприятий для выявления и устранения ряда проблем, возникающих у ребенка, оставшегося без попечения родителей.

3. Осуществление информационной поддержки учащихся, учителей и родителей по проблемам в учебной, социальной и эмоциональной сферах.

5. Обеспечение преемственности процесса обучения и сопровождения ребенка.

Теоретический анализ различных программ, позволил нам разработать авторскую программу психолого-педагогической поддержки детско-родительских отношений младших школьников в период их адаптации к условиям детского дома.

Ее целью является обеспечение оптимальных психолого-педагогических условий для успешного личностного развития и обучения каждого учащегося в период адаптации к условиям детского дома.

1. Организационный этап.

Задачи:

1) диагностика учащихся с целью разработки и прогнозирования индивидуальной траектории развития, а также маршрута психолого-педагогической поддержки младших школьников в период их адаптации к условиям детского дома;

2) Разработка рекомендаций педагогам и воспитателям по вопросам организации обучения, режима дня, внеурочной деятельности, а также плана работы по психолого-педагогической поддержки.

На данном этапе реализуются диагностическое и профилактическое направления психолого-педагогической поддержки.

Диагностическое направление предусматривает выявление индивидуально-психологических особенностей учащихся, уровня их адаптации к новым условиям обучения, воспитанности, личностного и интеллектуального развития; выявление причин дезадаптации личности и др.

Профилактическое направление включает в себя повышение психологической компетентности личности педагога в области оказания квалифицированной и своевременной психологической поддержки учащихся в период адаптации к детскому дому.

2. Деятельностный этап. Данный этап реализует просветительское и коррекционно-развивающее направления деятельности психолога.

Он предусматривает реализацию следующих задач:

1) разработка и реализация групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих программ;

2) психотерапевтическая помощь и поддержка всех участников образовательного процесса в период адаптации младших школьников к условиям детского дома;

3) планирование и апробация коррекционных и развивающих занятий совместно с педагогами.

4) помощь в повышении уровня индивидуальной психологической компетентности всех участников образовательного процесса в детском доме;

5) информирование субъектов образовательного процесса по всем интересующим вопросам, связанным с особенностями образовательной деятельности для конкретной группы детей в рамках организации адаптивной среды, позволяющей создать полноценную интеграцию и личностную самореализацию в детском доме.

Коррекционно-развивающее направление является центральным во всей системе психолого-педагогической поддержки. Ее содержание предусматривает комплекс следующих мероприятий:

- организацию работы с учащимися, имеющими проблемы в обучении, личностном развитии, поведении;

- развитие познавательных процессов учащихся: памяти, внимания, мышления, воображения и т.д.;

- развитие навыков самоконтроля и самоорганизации;

- снижение уровня тревожности, формирование адекватной самооценки личности;

- повышение сопротивляемости стрессу;

- развитие навыков взаимодействия и сотрудничества.

Консультативное направление психолого-педагогической поддержки означает консультирование всех участников образовательного процесса в случае возникновения затруднений и конфликтных ситуаций. В качестве методов консультативной работы можно использовать следующие: игровые (творческие и дидактические игры, в том числе деловые и ролевые); дискуссионные; сенситивный тренинг (тренировка восприятия себя как психофизического единства и межличностной чувствительности).

3. Аналитический этап.

Задачи:

1) анализ и экспертиза проделанной работы для коррекции и планирования дальнейших мероприятий;

2) оценка профессиональной деятельности специалистов детского дома для ее совершенствования и оказания необходимой психолого-педагогической поддержки в выстраивании детско-родительских отношений младших школьников в период их адаптации к условиям детского дома.

Аналитический этап в структуре психолого-педагогической поддержки младших школьников в период их адаптации к условиям детского дома предусматривает регулярный мониторинг психологического состояния всех детей, а также уровня их личностного и психического развития. Работа с педагогическим коллективом предусматривает анализ эффективности реализуемых программ с целью их доработки и корректировки [1, С. 74].

Таким образом, программа психолого-педагогической поддержки младших школьников в период их адаптации к условиям детского дома имеет своей целью обеспечение оптимальных психолого-педагогических условий для успешного личностного развития и обучения каждого учащегося в период адаптации к условиям детского дома. В качестве ключевых этапов данной программы были рассмотрены следующие: организационный, деятельностный и аналитический. Реализация всех описанных нами этапов позволит наиболее эффективно решать задачи психолого-педагогической поддержки младших школьников в период их адаптации к условиям детского дома.

Литература

1. Александровская, Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников. Учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2002.

2. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей // Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991. – 183 с.

3. Шипицына, Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста – СПб: Речь, 2008. – 365с.

References

1. Aleksandrovskaja Je. M., Kokurkina N. I., Kurenkova N. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov. Uchebnoe posobie dlja vuzov *(Psychological support of schoolchildren. Textbook for universities.).* M.: Akademija, 2002.

2. Prihozhan, A.M., Tolstyh, N.N. Rabota psihologa v uchrezhdenijah internatnogo tipa dlja detej, ostavshihsja bez popechenija roditelej *(The work of a psychologist in residential institutions for children left without parental care // Workbook of a school psychologist)* – M.: Prosveshhenie, 1991. – 183 p.

3. Shipicyna, L. M., Hil'ko A. A., Galljamova Ju. S., Dem'janchuk R. V., Jakovleva N. N. Kompleksnoe soprovozhdenie detej doshkol'nogo vozrasta *(Comprehensive support of preschool children)* – SPb: Rech', 2008. – 365s p.

УДК 376.56+159.9.019+371.311.1

К.И. Зарохович

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МЕТОД СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация: в статье представлены научно-методические основы наставничества как метода социально-психологического сопровождения подростков из неблагополучных семей. Автором выделены основные направления службы социально-психологического сопровождения подростков. Представлена содержательная характеристика наставнической деятельности волонтеров и некоммерческих организаций с подростками, воспитывающихся в неблагополучной семье.

Ключевые слова: наставничество, социально-психологическое сопровождение, подростки, неблагополучная семья, волонтер.

K.I. Zarokhovich

MENTORING AS A METHOD OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS RAISED IN DYSFUNCTIONAL FAMILIES

Summary: the article presents the scientific and methodological foundations of mentoring as a method of socio-psychological support for adolescents from disadvantaged families. The author highlights the main directions of the service of socio-psychological support of adolescents. A meaningful characteristic of mentoring activities of volunteers and non-profit organizations with teenagers brought up in a dysfunctional family is presented.

Keywords: mentoring, socio-psychological support, teenagers, dysfunctional family, volunteer.

В семьях, ведущих асоциальный образ жизни, воспитанию и развитию ребенка не уделяется должного внимания. Подобное отношение в конечном итоге приводит к тому, что подростки из неблагополучных семей социально не адаптированы к жизни в социуме, у них не сформированы компоненты социальной компетентности [1].

В условиях образовательного учреждения наиболее эффективной является технология социально-психологического сопровождения подростков, воспитывающихся в неблагополучных семьях.

Служба социально-психологического сопровождения подростков, воспитывающихся в неблагополучных семьях, может работать по следующим направлениям:

- взаимодействие с профессиональными образовательными учреждениями, в которых подростки планируют получить профессиональное образование. Ознакомление с условиями этих образовательных учреждений (выезд в образовательное учреждение, посещение дней открытых дверей), психологическое сопровождение подростков при поступлении, осуществление взаимоотношений между работниками образовательных учреждений по адаптации в новом образовательном учреждении, обучение выпускников, решение проблемных вопросов;

- взаимодействие с органами опеки и попечительства по решению жилищного вопроса. Своевременное оформление необходимых документов, контроль за условиями проживания подростка в неблагополучной семье.

- взаимодействие с центрами занятости населения. Изучение рынка труда, знакомство подростков с актуальными профессиями, рабочими местами на предприятиях и в учреждениях;

- взаимодействие с судебными и правоохранительными органами; связь с исправительно-трудовыми учреждениями, профилактическая работа;

- систематическая социально-психологическая поддержка семей подростков; помощь в решении бытовых и медицинских проблем [4].

Анализ научных источников (С.И. Аваков, М.Г. Ахмедова, Е.А. Байер, М.Н. Баланян, Н.Н. Горелова, А.А. Дюжева, М.Б. Дюжева, Т.Н. Тарасова, Т.А. Юдина) позволяет нам прийти к выводу, что одним из методов социально-психологического сопровождения подростков, воспитывающихся в неблагополучных семьях, является организация наставничества [1].

Наставничество – метод формирования взаимоотношений между подростком и заинтересованным лицом, которое оказывает ему поддержку, помогает с учебой, способствует формированию навыков и умений

устанавливать эффективные отношения с окружающими и ориентироваться в современном обществе.

Наставничество как метод социально-психологической деятельности широко используется на практике и дает положительные результаты. Наличие значимого взрослого, который сопровождал бы подростка из неблагополучной семьи, является важным моментом подготовки подопечного к самостоятельной жизни.

В данной ситуации ключевая роль отводится специалистам, участвующим в обеспечении социально-психологического сопровождения подростков из неблагополучной семьи. Для эффективной организации наставничества специалисты должны:

1. Изучить «сеть социальных контактов» подростков (родственники, друзья, педагоги, соседи) и выделить лица, подходящих на роль наставника;

3. Обсудить с потенциальным наставником функции, содержание, сроки процесса сопровождения подростка из неблагополучной семьи, пути сотрудничества со специалистом при необходимости;

4. Согласовать с подростком кандидатуру наставника, мотивировать ребенка к общению с наставником, принять его помощь;

5. Организовать индивидуальную консультацию подростка и его наставника при необходимости.

Цель работы наставника - вселить в подростка из неблагополучной семьи оптимизм и уверенность в себе. Наставник может обеспечить безусловное уважение подростка, непредвзятую оценку его личности, дать ребенку уверенность в себе, своих силах, сориентировать молодого человека на оптимистическое видение будущего. Оптимизм и уверенность в себе актуализируют потребность подростка стать субъектом жизнедеятельности, творцом собственной жизни, формируют самостоятельность и ответственность личности [2].

Наставничество как метод социально-психологического сопровождения основано на концептуальном представлении о необходимости актуализировать

потребности подростка из неблагополучной семьи в доверительном общении с референтным взрослым, мнение которого является авторитетным. По мнению исследователей, эти подростки испытывают повышенную потребность во внимании и доброжелательном отношении взрослых. Необходимость прикрепления наставника к подростком обусловлена также особенностью психологического статуса ребенка - наличием рецептивных ориентаций, т.е. даже в самостоятельной жизни ему нужен взрослый, который может дать «рецепт», как себя вести, что делать [3].

В связи с этим важно уделять внимание подбору и обучению наставников, т.к. наставник – это волонтер, ценность которого заключается в возможности неформального общения с подростком. Пару «наставник - подопечный» формирует психолог ориентацией на потребности ребенка и с учетом психологических особенностей обоих участников. Для формирования пары психолог составляет психологический портрет подростка, учитывая личную беседу, анкетирование, психологическую диагностику и наблюдения сотрудников, имеющих наиболее близкий контакт с ребенком. Также составляется психологический портрет наставника, исходя из интервью, психологической диагностики. Учитываются ожидания и подростка, и наставника, например возраст, пол, род занятий, их личностные особенности, общие интересы и увлечения, потребности и возможности молодого человека, а также навыки наставника-волонтера. Для мальчика наставником может стать мужчина или женщина, для девочки только женщина [1].

Разница в возрасте между подростком и наставником должна составлять не менее 10 лет, чтобы общение было плодотворным и уважительным. Необходимо учитывать общие интересы, а разница в возрасте, когда это уже разные поколения, может этому помешать.

Наставник должен общаться с подростком, интересоваться его жизнью и самочувствием, независимо от его поведения. Инициатива общения с ребенком должна исходить со стороны наставника. В общении наставнику необходимо ориентироваться не на ошибки, отклонения в поведении подростка, а на

позитивные ожидания, которые проявляются в таких высказываниях: «Я верю, что ты сможешь...», «Я знаю, насколько хорошо ты можешь выполнить эту работу», «Я уверен, что ты можешь достичь наибольших успехов в учебе» и т.д. [2].

Наставником может быть человек, которому подросток доверяет: 1) педагог или специалист по социальной работе, с которым ребенок непосредственно взаимодействует в условиях образовательного учреждения, учреждениях профессионального образования, территориального центра социального обслуживания населения, 2) лицо без специального образования, входящее в контактную сеть молодого человека (родственники, соседи, друзья и др.).

Цели и задачи оказания волонтерской (добровольной) помощи направлены на эффективное использование ресурсов, способствующих полноценной социальной интеграции, повышению качества жизни, раскрытию личностного потенциала и социально-психологической реабилитации подростков из неблагополучной семьи. Наставничество опирается на следующие социализирующие эффекты:

- общение подростка с ответственным взрослым, формирующее личностный коммуникативный канал социализации;

- персонализация социальной ответственности подростка, выражающаяся в желании сотрудничать с конкретным взрослым;

- компетентностная (консультативная и коучинговая) поддержка взрослым индивидуальных усилий подростка, реализующего собственный план личностного развития.

Общение и взаимодействие между наставником и молодым человеком осуществляется на регулярной основе (не реже одного раза в неделю и не менее 4 часов в месяц) в течение одного года. По истечении этого срока официальные отношения могут быть завершены или продолжены по взаимному согласию сторон. Наставник становится для подростка образцом для подражания, старшим другом, прививая интерес к знаниям, помогающим ему справляться с

трудностями, воспитывать качества, необходимые для полноценной жизни (позитивное отношение к себе и своему будущему, умение противостоять негативным влияниям, позитивное отношение к заботе о близких), навыки общения со взрослыми. Для подростка, воспитывающегося в неблагополучной семье, такое взаимодействие удовлетворит потребность в индивидуальном внимании, принятии и личном общении.

Направления деятельности волонтеров-наставников:

- образовательное (расширение кругозора, посещение выставок, музеев, экскурсий с подростками и т.д.);

- социально-бытовые (развитие навыков, необходимых в самостоятельной жизни, для успешной адаптации в социуме - бытовые, коммуникативные навыки, навыки рационального использования денег и др.);

- обучающее (помощь в дополнительном образовании);

- здоровье и гигиена (правила гигиены, привитие молодому человеку норм заботы о своем здоровье);

- личностное развитие (развитие положительных личностных качеств, мотивация к продуктивной деятельности и др.);

- спортивное (совместные спортивные мероприятия);

- творческое (освоение направления творческой деятельности, развитие творческих способностей);

- досуговая деятельность (организация совместного досуга: прогулки в парке, чтение литературы и др.) [2].

Профессиональное сопровождение пары «наставник-подросток» осуществляется психологом посредством:

- постановки целей для пары «наставник-подросток» (основные направления развития подростка, проблемы, задачи);

- регулярной оценки динамики отношений между подростоком и наставником;

- регулярной оценки изменений личностных особенностей и навыков подростка в результате взаимодействия с наставником-волонтером;

- регулярной супервизии с подростком и наставником, которая предполагает создание мотивационной среды и поддержку участников в проблемных ситуациях, возникающих в процессе их взаимодействия (индивидуальные консультации, беседы, анкетирование).

Таким образом, потребность образовательной практики в квалифицированных специалистах обусловливает значимость и актуальность проблемы подготовки педагогических кадров к организации социально-психологического сопровождения подростков, решение которой можно рассматривать в привлечении студентов-волонтеров к работе с учащимися подросткового возраста, воспитывающихся в неблагополучной семье.

Литература

1. Агеев Ф.В. Наставничество как условие безопасной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Наука и образование: тенденции, проблемы и перспективы развития. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых / Под редакцией И.В. Иванченко. – М.: Издательство «ЗнаниеМ», 2021. - С. 118-121.

2. Кольцова И.В. Наставничество как технология постинтернатного сопровождения выпускников государственных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психолого-педагогические условия и технологии сопровождения социальной адаптации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и предупреждение жестокости в сфере детства: учебно-методическое пособие: комплексная научно-исследовательская лаборатория «Антропология детства» / Ставропольский государственный педагогический институт. – Ставрополь: ИП Тимченко, 2021. - С. 37-49.

3. Методическое пособие для воспитателей детей и молодежи и их законных представителей. Наставники: не рядом, а вместе [Электронный ресурс] URL: https://asi.ru/upload/iblock/21c/2.pdf (дата обращения 03.11.2021).

4. Федоров А.В. О проблеме постинтернатного сопровождения выпускников детского дома // Концепт. 2014. №S25. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-probleme-postinternatnogo-soprovozhdeniya-vypusknikov-detskogo-doma (дата обращения: 02.11.2021).

References

1. Ageev F.V. Nastavnichestvo kak uslovie bezopasnoj socializacii detej-sirot i detej, ostavshihsja bez popechenija roditelej *(Mentoring as a condition for the safe socialization of orphans and children left without parental care)* / Nauka i obrazovanie: tendencii, problemy i perspektivy razvitija. Sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov i molodyh uchenyh / Pod redakciej I.V. Ivanchenko. – M.: Izdatel'stvo "Znanie-M", 2021. - P. 118-121.

2. Koltsova I.V. Nastavnichestvo kak tehnologija postinternatnogo soprovozhdenija vypusknikov gosudarstvennyh organizacij dlja detej-sirot i detej, ostavshihsja bez popechenija roditelej *(Mentoring as a technology of post-international support of graduates of state organizations for orphans and children left without parental care)* // Psihologo-pedagogicheskie uslovija i tehnologii soprovozhdenija social'noj adaptacii detej, nahodjashhihsja v trudnoj zhiznennoj situacii, i preduprezhdenie zhestokosti v sfere detstva: uchebno-metodicheskoe posobie: kompleksnaja nauchno-issledovatel'skaja laboratorija «Antropologija detstva» / Stavropol'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut. – Stavropol': IP Timchenko O.G., 2021. - P. 37-49.

3. Metodicheskoe posobie dlja vospitatelej detej i molodezhi i ih zakonnyh predstavitelej. Nastavniki: ne rjadom, a vmeste *(Methodical manual for educators of children and youth and their legal representatives. Mentors: not together, but together)* [Jelektronnyj resurs] URL: https://asi.ru/upload/iblock/21c/2.pdf (data obrashhenija 03.11.2021).

4. Fedorov A.V. O probleme postinternatnogo soprovozhdenija vypusknikov detskogo doma *(About the problem of post-international support of graduates of the orphanage)* // Koncept. 2014. №S25. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-

probleme-postinternatnogo-soprovozhdeniya-vypusknikov-detskogo-doma (data obrashhenija: 02.11.2021)

УДК 159.9

А.Ю. Зимоглядова

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И МЕТОДЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема возникновения девиантного поведения у детей младшего школьного возраста. Представлен анализ исследований в области отклоняющегося поведения детей младшего школьного возраста, перечислены причины, детерминирующие девиации, предложены методы профилактики девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, младший школьный возраст, отклонение от нормы, профилактика.

A.Y. Zimoglyadova

DEVIANT BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AND METHODS OF ITS PREVENTION

Abstract: this article discusses the problem of deviant behavior in primary school children. The analysis of research in the field of deviant behavior of children of primary school age is presented, the reasons determining deviations are listed, methods of prevention of deviant behavior are proposed.

Keywords: deviant behavior, primary school age, deviation from the norm, prevention.

Современные условия развития общества, стремительные изменения в сфере образования и общественных отношений, выдвигают целый ряд проблем, среди которых, наиболее важной остается воспитание современного поколения. На основе исследований проблемы отклоняющегося поведения детей, можно сделать вывод, что с каждым днем увеличиваются показатели детской

преступности, количество детей с девиантным поведением. Исследования, посвященные изучению трудновоспитуемости младших школьников, проведены С.Д. Арзуманяном, О.С. Богдановой, Р.В. Овчаровой, Н.И. Озерецким, А.А. Рояк, Е.А. Сарафьян, И.П. Трушиной и др. Отклоняющееся поведение детей проявляется не только в образовательном учреждении, но также и во всех сферах деятельности ребенка, в частности во взаимоотношениях с окружающими людьми. Особую тревогу вызывает проникновение этих негативных явлений в среду младших школьников, что отрицательно сказывается на процессах их адаптации и социализации. В связи с этим возрастает роль профилактической деятельности учителя начальных классов, который, являясь референтным лицом для школьника и его родителей, может оказывать существенную помощь семье и самому ребенку. Именно поэтому необходима постоянная работа с ребенком, как со стороны родителей, так и образовательных учреждений.

Девиантное поведение или отклоняющееся поведение (от лат. deviatio – отклонение) – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым, нравственным нормам или нормам психического здоровья (В.Т.Кондрашенко). Данная проблема существует сегодня, была вчера и будет завтра, так как не существует идеала и каждый человек в своем проявлении может отклоняться от оси развития. Нарушение правил, установленных обществом, в рамках социальных взаимоотношениях, может начать проявляться на разных возрастных этапах. Если рассматривать детство, как границу между школьным образованием и воспитательным процессом в дошкольном учреждении, то на данном этапе наблюдается такие отклонения как грубость, лживость, злословие [4]. Если проигнорировать эти моменты, оставить без внимания, то в дальнейшем в период школьного обучения, эти проявления могут перерасти уже в хулиганство, воровство, вредительство. Именно поэтому необходимо сосредоточить внимание образовательных учреждений еще на раннем этапе развития детей, а именно на их воспитании понимания мира, окружающих людей, развития у детей

эмпатии. В предотвращении отклоняющегося поведения огромная роль отводится не только образовательным учреждениям, но и семье, а также другим социальным институтам, деятельность которых должна быть направленна в одном русле. Чем более внимания будет уделено воспитанию и обучению ребенка, тем меньше будет встречаться зло, насилие, безрассудство в обществе.

Рассуждения о девиантном поведении младших школьников, предполагает сравнение детей с какой-либо нормой. Сама норма, ее критерии, по которым происходит оценивание поведения человека в обществе, является основным этическим или моральным кодексом, который предполагает совокупность правил и принципов поведения в определенном сообществе. Любое отклонение от норм вызывает негативную реакцию в обществе, и как следствие осуждение и рассматривание того или иного действия как отклоняющегося.

Среди разновидностей девиантного поведения, проявляющихся в возрастной группе «младшие школьники» можно выделить такие варианты, как:

– непослушание, которое является наиболее «популярным» проявлением девиантного поведения;

– шалость, которую можно, по сути, считать безобидным проявлением, т.к. в ней отображаются активность и креативность ребенка;

– озорство точно также позволяет проявиться креативности и активности ребенка, однако, в данном случае нарушение правил и норм происходит уже осознанно, и налицо причиняемый окружающим умышленный вред;

– проступок носит социально опасный характер. В отличие от других, более «легких» форм девиантного поведения, зачастую является спланированным заранее. Как правило, совершается неоднократно, что дает право полагать о формировании определенных черт характера ребенка;

– негативизм представляет собой необоснованное сопротивление влиянию и действиям окружающих.

Анализируя психолого-педагогические исследования (Е.В. Змановская) можно отметить, что девиантное поведение делится на две категории. Первая предполагает поведение, которое зависит от психического здоровья человека и в некоторой степени является патологией. Другая категория подразумевает асоциальное поведение, которое проявляется в нарушении норм и правил, установленных обществом. Уже в младшем школьном возрасте проявляются отклонения от норм, как по первой категории, так и второй [2]. Довольно часто дети в начальной школе не дисциплинированы и дезорганизованы. В первом классе они еще не способны полностью погрузиться в учебный процесс, и поэтому постоянно отвлекаются, делают не осознанные действия. Это и правильно, ребенок познает мир, пробует что-то делать, где-то себя проявить, определить, что правильно, а что нет. Но в познании действительности, ребенка должен всегда сопровождать взрослый: учитель, родители, психолог. Если ребенок существует самостоятельно, то никто ему не подскажет, что хорошо, а что плохо; как себя нужно вести в той или иной ситуации; что он должен делать и как это делать. Если рассматривать причины возникновения девиантного поведения младших школьников, выделим следующие [3]:

– аномия, как одна из причин девиантного поведения, предполагает отсутствие социальных норм, правил, либо их неустойчивость, что приводит к нестабильности, неоднородности социальных взаимоотношений, нарушению общественного порядка. Нестабильность такого рода может сопровождаться как негативными последствиями, так и положительными, так как помогает уточнить границы социальных норм;

– конфликт между нормами культуры. Для современного общества в наше время, характерно наличие различных субкультур, в которых сосредоточены собственные нормы понимания, позиции, взгляды на жизни отличные от норм остального общества. Участник той или иной субкультуры перенимает те нормы и ценности, которые присущи данному сообществу и тем самым для остальных становится нонконформистом;

– концепция стигматизации предполагает наклеивание ярлыков на то или иное сообщество. В контексте проблемы стигматизация — увязывание какого-либо качества (как правило, отрицательного) с отдельным человеком или множеством людей, хотя эта связь отсутствует или не доказана.

Причин возникновения отклоняющегося поведения детей младшего школьного возраста довольно много и связаны они с восприятием, миропониманием, взаимоотношениями со сверстниками, семьей. Рассматривая профилактику девиантного поведения, то данному вопросу также посвящено множество исследований. Для начала определим, что такое профилактика девиантного поведения. В широком смысле под данным определением понимается комплекс мероприятий, проводимых с детьми либо подростками с целью предотвращения отклоняющегося поведения. В рамках статьи мы не будем рассматривать уже разработанные профилактические программы девиантногго поведения, а более подробно рассмотрим некоторые психотерапевтические воздействия, которые может использовать школьный психолог в своей деятельности, работая с младшими школьниками:

– разговорная психотерапия предполагает общение с ребенком, направленное на вербализацию эмоционального состояния ребенка. Суть данного метода заключается в сопоставлении словестной аргументации и внутреннего состояния ребенка, когда он проводит самоанализ своих переживаний, тревог, чувств и желаний;

– средства музыкотерапии. Спокойная музыка позволяет ребенку расслабиться, обдумать свое поведение, выявить ошибки в своих действиях. Когда звучит тихая спокойная музыка, ребенку предлагается вспомнить те вещи, ситуации, предметы, которые в большей степени вызывают у него раздражительность, агрессию и обдумать, пересмотреть взгляды на все эти вещи, тем самым снизить восприятие этих неприятных ситуаций к минимуму;

– игровая терапия – наиболее эффективный метод профилактики девиантного поведения в данном возрасте. Игра позволяет отвлечься от существующих проблем. Организация коллективного игрового процесса

позволяет развить способности сотрудничества, взаимопомощи. Игротерапия довольно часто используется с целью социальной и психической дезадаптации, предотвращения эмоциональных и личностных нарушений;

– психогимнастика позволяется снизить эмоциональную нагрузку ребенка, а также развить умения выражать свои чувства и желания [1].

В заключении хотелось бы отметить, что девиантное поведение младших школьников представляет собой сложную проблему, работа над которой должна основываться на глубоком анализе, диагностике эмоционального состояния ребенка, определении причин отклонений в поведении. Школа, семья и социум в целом должны постоянно работать с детьми с целью обнаружения и предотвращения возможных причин возникновения девиантного поведения младших школьников, а также формирования у них социально значимых личностных качеств.

Литература

1. Абызова, Е.В. Особенности педагогического дизайна развивающей среды в работе с девиантными школьниками / Е.В. Абызова, И.Н. Деветьярова. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 2 (5). – С. 13-16.

2. Калинина К.А. Профилактика девиантного поведения младшего школьника // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. №1. С. 120-123.

3. Филиппова В.П. О факторах, влияющих на возникновение девиантного поведения у младших школьников // Вестник РУК. 2014. №4 (18). С. 67-69.

4. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005. – 336с.

References

1. Abyzova, E.V. Features of pedagogical design of the developing environment in working with deviant schoolchildren *(Features of the pedagogical*

design of the developing environment in working with deviant schoolchildren) / E.V. Abyzova, I.N. Devetyarova. // Vector of Science TSU. Series: Pedagogy, psychology. – 2013. – № 2 (5). – P. 13-16.

2. Kalinina K.A. Prevention of deviant behavior of a junior schoolboy *(Prevention of deviant behavior of a younger student)* // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2016. No. 1. p. 120-123.

3. Filippova V. P. On factors influencing the occurrence of deviant behavior in younger schoolchildren *(About the factors influencing the occurrence of deviant behavior in younger schoolchildren)* // Vestnik RUK. 2014. No. 4 (18). p. 67-69.

4. Schneider, L.B. Deviant behavior of children and adolescents *(Deviant behavior of children and adolescents)* / L.B. Schneider. - M.: Academic Project; Triksta, 2005– - 336 p.

УДК 159.9

С.А. Иваненко

КИБЕРБУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ: ОБЗОР РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: в статье представлен обзор исследований кибербуллинга как социально-психологического явления современности. Обозначены актуальные направления анализа кибербуллинга как вида буллинга, разворачивающегося в пространстве электронных дистанционных форм взаимодействия в подростковой среде. В работе рассмотрены причины кибербуллинга в подростковой среде и представлена их характеристика. А так же осуществлён анализ исследований форм кибертравли подростков в социальных сетях.

Ключевые слова: кибербуллинг, подростковая среда, школьная травля, буллер, мотивация кибербуллинга, субъективное чувство неполноценности, соперничество, месть, конформизм.

S.A. Ivanenko

KIBERBULLING V PODROSTKOVOJ SREDE KAK SOCIAL'NO-PSIHOLOGICHESKOE YAVLENIE: OBZOR ROSSIJSKIH I ZARUBEZHNYH ISSLEDOVANIJ

Summary: The article provides an overview of research into cyberbullying as a socio-psychological phenomenon of our time. The current directions of the analysis of cyberbullying as a type of bullying, unfolding in the space of electronic remote forms of interaction in adolescents, are outlined. The paper considers the reasons for cyberbullying in adolescents and presents their characteristics. And also carried out an analysis of studies of forms of cyberbullying of adolescents in social networks.

Key words: cyberbullying, adolescence, school bullying, buller, cyberbullying motivation, subjective feelings of inferiority, rivalry, revenge, conformism.

Проблема насилия в образовательной среде в настоящий момент является предметом социально-психологических, психолого-педагогических и культурно-философских научно-практических исследований. Остроту проблеме предает понимание, что насилие в образовательной среде – это угроза психологической безопасности личности, состоянию защищенности его жизненно важных интересов от внешних и внутренних угроз.

В настоящее время, в связи с развитием информационно-технологического прогресса (Интернет и средства связи) и коммуникативных технологий (социальные сети), нарушение психологической безопасности личности возникает с появлением кибербуллинга, как вида буллинга [7, С. 2-3].

Кибербуллинг представляет собой отдельное направление травли, совершающейся в виде преднамеренных агрессивных действий, систематически и на протяжении определенного времени осуществляемых группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленной против жертвы, которая не может себя легко защитить (Б. Белсей, Е.Н. Волкова, И.В. Волкова, А.С. Голубовская, А.А. Бочавер, К.Д. Хломов и др.) [1, 2, 3, 7, 8].

В России научные статьи по проблеме кибербуллинга наиболее активно публикуются в последние шесть лет. Так, российские исследователи констатируют степень распространенности данной проблемы в нашей стране и в образовательной среде, в частности, анализируют негативные последствия кибербуллинга для актуального психологического состояния человека и его психического развития [7, С. 8].

Актуальными направлениями исследования подросткового кибербуллинга как для отечественных, так и для зарубежных ученых являются:

- специфическая «подростковая» мотивация кибербуллинга (Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Е. Шультцем, Р. Хейлманом и К.Дж. Хартом, Солдатова Г.У., Ярмина А.Н., Бочавер А.А., Хломов К.Д., Баранов А.А., Рогожина С.В.? Боголюбова О.Н., Питер Мак-Ларен, Селиверстова Н.А., УраеваГ.Е. и др.) [8, С. 20];

- связь кибербуллинга со склонностью к девиантному и агрессивному поведению (Токунага Р., GualdoA.M.G., HunterS.C., DurkinK, ArnaizP. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Голубовская А.С., Солдатова Г.У., Ярмина А.Н., Бочавер А.А. и Хломов К.Д. и другие) [5, С. 10];

- особенности ролевой структуры подросткового кибербуллинга (Ковальски Р., Ламбер С., Агатсон П., Щипанова Д.Е., Шевко Н.Р., Исхаков И.И., Солдатова Г.У., Львова Е.Н., Пермякова И.Д.) [7, С. 65].

Отдельное направление исследований в зарубежных исследованиях – причины кибербуллинга в подростковой среде. Так, в работах исследователей выделяются два больших блока причин: проблемы в семейных взаимоотношениях и индивидуально-личностные характеристики подростка. При этом данные группы причин рассматриваются как детерминирующие поведение как буллеров, так и наблюдателей и жертв. В частности, работах Р. Токунага установлена характерная для подростков положительная тенденция к связи между уровнем социальной тревожности и количеством ситуаций кибертравли [8]. В своих исследованиях Г. Сэри и А. Камадан выявили

положительную связь между тенденцией к жестокости и виктимизацией подростков в Интернет-среде [3, С. 7-11].

По мнению ряда авторов (О.Н. Боголюбова, Питер Мак-Ларен, Н.А. Селиверстова, Г.Е. Ураева и др.) в основе подросткового кибербуллинга лежат ряд следующих психологических причин:

- стремление к превосходству над другими. При этом превосходство над другими как цель может принимать как позитивные, конструктивные формы так и негативные, деструктивные;

- субъективное чувство неполноценности, понимаемое как совокупность психологических и эмоциональных переживаний собственной ущербности и веры в то, что сверстники уже превосходят подростка по каким-либо параметрам [4, С. 88];

- зависть, понимаемая как скрытое соперничество. Поводов для зависти в подростковом возрасте особенно много, поскольку молодые люди переосмысляют и достраивают образ «Я» и в этом процессе сравнивают себя с другими детьми своего возраста. Внешность, успеваемость, круг общения, количество «лайков» – одобрений со стороны окружающих, материальный достаток семьи и прочее – это поводы для зависти, которая может лежать в основе ситуаций кибертравли [1, С. 57-58];

- месть как действия из побуждения ответить на реальную или фантазийную несправедливость, особенно остро переживаемую в подростковом возрасте;

- развлечение/стремление к новым ярким эмоциям и переживаниям. Подростки склонны, в силу возраста, искать различные острые, зачастую, экстремальные ощущения одним из которых, как отмечено в исследованиях Л.А. Найденова, И.С. Осипова, П.Ю. Еремеева и ряда зарубежных авторов, являются ситуации кибербуллинга, причем для всех участников, даже для жертвы (чем объясняется некоторая особенность подростков регулярно становится жертвами, бессознательно «искать» такие взаимодействия) [4, С. 90];

- конформизм, понимаемый как изменение человеком своего поведения или убеждений в результате переживания реального или воображаемого давления со стороны группы. Подростковый конформизм, основанный на тревоге быть исключенными из значимых социальных отношений, и служащий поддержанию «иллюзии социальной защиты», в ситуациях кибертравли приводит к тому, что подросток легко присоединяется к группе сверстников-обидчиков или сам выступает буллером, поскольку думает, что от него ждут такого поведения [1, С. 60-61].

Вопросам преодоления кибербуллинга как критической ситуации, по мнению ряда авторов уделено не достаточно внимания, особенно в аспекте концепции преодоления как механизма тренировки, обучения и развития личности, что особо актуально в подростковом возрасте (В.В. Андреев, В.В. Андреев). В тоже время изучению вопросов профилактики и предотвращения кибербуллинга в подростковой среде уделяется внимание в значительном количестве работ (Кон И. С., Волченкова Е.В., Бочавер А. А., Хломов К. Д., Парфентьев У., Барей Н. С., Мальцева В. А., Кнышова Л.П., Артюхина А.И., Чумаков В.И., Зинцова А.С., Волченкова Е.В. и другие).

Исследование, проведенное К.Д. Хломовым, Д.Г. Давыдовым и А.А. Бочавер в 2019 году показало, что более 70% подростков сталкиваются с кибербуллингом регулярно. При этом самыми распространенными формами кибертравли подростки называют оскорбительные и грубые комментарии в социальных сетях, публикацию унизительных картинок, а так же распространение слухов и сплетен [6].

Чаще всего с кибербуллингом подростки сталкиваются в социальных сетях (Вконтакте – 30,4%, YouTube – 14,6%, чаты – 13,6%, онлайн-игры – 12,4%). Относительно исходов ситуаций кибертравли подростки отмечали разрешение проблемы благодаря действиям участников в половине случаев, в 17% случаев конфликты затухали сами собой и в 13% случаях продолжались. Во всех изучаемых возрастных группах исследователи установили большое

количество подростков, выступавших в роли жертвы кибертравли, но в 13-летнем и 15-летнем возрасте их более 70, 1% [6, С. 41].

Для подросткового кибербуллинга, как выявлено в серии отечественных и зарубежных исследований, характерно смещение, «переплетение» ролей [6, С. 27]. Так, например, подросток в одной социальной сети может быть жертвой угроз и оскорблений, в онлайн-игре выступать агрессором, а в другом интернет-сообществе наблюдать травлю. В качестве объяснения данной особенности высказываются предположения, основанные на понимании специфики подросткового этапа развития: поиск своего места в референтной группе, амбивалентность, «кризис зависимости» (чрезмерное послушание, периодический возврат к детским формам поведения и интересам, зависимость от взрослых, стремление быть «как все») и «кризис независимости» (негативизм, упрямство, грубость, стремление к самостоятельности, противостояние авторитетам, ревностное отношение к личностному пространству), колебаниями самооценки, первыми сексуальными переживаниями и любовными опытами, становлением системы морально-нравственных оценок и ориентиров [6, С. 42-44].

Для подростков также характерно перенесение взаимодействия в онлайн-среде в реальную жизнь. Так, К.Д. Хломов отмечает по результатам проведенного исследования, что 24,1% случаев агрессивности и травли в Интернет-пространстве продолжается в ситуациях очного взаимодействия [6]. Исследователи делают вывод, что границы между виртуальным и реальным миром отношений у подростков постепенно стираются и, возможно, данная тенденция со временем будет только усиливаться.

Таким образом, следует отметить, что негативное влияние, оказываемое ситуациями кибертравли на детей подросткового возраста огромно. В этот противоречивый и кризисный период взросления, подросток сталкивается с массой объективных и субъективных трудностей, требующих разрешения: колебания самооценки, повышенная чувствительность и раздражительность, чувство одиночества и отчужденности, боязнь насмешек и ориентированность

на мнение окружающих, гиперболизация недостатков во внешности, повышенная тревожность, беспокойство, неуверенность в себе.

Уже сформированные в опыте и закрепившиеся стратегии преодоления трудных ситуаций взаимодействия, к которым относится и кибертравля, часто не приносят подростку ожидаемого положительного исхода. Именно поэтому важно в этот сензитивный период формирование стратегий преодоления и расширение адаптивного репертуара преодоления кибертравли.

Литература

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов// Психология. Журнал высшей школы экономики. - 2014. - Т. 11. - №. 3. С. 55-61.

2. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Голубовская А.С. Обзор зарубежных исследований по проблеме кибербуллинга среди подростков и молодежи / Е.Н. Волкова, И.В. Волкова // Журн. Теоретическая и экспериментальная психология. - 2019. - № 2. - С. 62-71.

3. Кибербуллинг: обзор последних исследований [Электронный ресурс]: // Онлайн центр информационной поддержки родителей.- URL:https://ruroditel.ru/konsultatsiya-i-sovety-roditelyam/psikhologiya/kiberbulling-obzor-poslednikh-issledovaniy (Дата обращения: 03.11.2021).

4. Кнышова Л.П., Артюхина А.И., Чумаков В.И. Кибербуллинг как социально-педагогическая проблема / Л.П. Кнышова, А.И. Артюхина// Журн. Образовательный вестник «Сознание». - 2020. - [Электронный ресурс]. - №4.- URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema (Дата обращения: 03.11.2021).

5. Макарова Е.А., Махрина Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления / Е.А. Макарова, Е.А. Махрина// Российский психологический журнал. - 2016. - №3. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-kiberbullinga-kak-formy-internet-prestupleniya (Дата обращения: 03.11.2021).

6. Михайлова О.Р. Когда оскорбление воспринимается как шутка? Персональные и ситуативные факторы отключения моральной ответственности свидетеля кибербуллинга / О.Р. Михайлова // Журн. ЖССА. - 2019. - №2. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kogda-oskorblenie-vosprinimaetsya-kak-shutka-personalnye-i-situativnye-faktory-otklyucheniya-moralnoy-otvetstvennosti-svidetelya (Дата обращения: 03.11.2021).

7. Солдатова Г.У., Львова Е.Н., Пермякова И.Д.Феномены традиционного буллинга и кибербуллинга: сходства и различия / Г.У. Солдатова, Е.Н. Львова // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции, 14–17 февраля 2018, Коломна / под общ. ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет Коломна, 2018. - С. 380–384.

8. Солдатова Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания / Г.У. Солдатова, А.Н. Ярмина// Национальный психологический журнал. - 2019. - №3 (35). - С. 17-31.

References

1. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Kiberbulling: travlja v prostranstve sovremennyh tehnologij *(Cyberbullying: harassment in the space of modern technologies)* / A.A. Bochaver, K.D. Hlomov// Psihologija. Zhurnal vysshej shkoly jekonomiki. - 2014. - T. 11. - №. 3. P. 55-61.

2. Volkova E.N., Volkova I.V., Golubovskaja A.S. Obzor zarubezhnyh issledovanij po probleme kiberbullinga sredi podrostkov i molodezhi / E.N. Volkova, I.V. Volkova *(Review of foreign studies on the problem of cyberbullying among adolescents and young people)* // Zhurn. Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. - 2019. - № 2. - P. 62-71.

3. Kiberbulling: obzor poslednih issledovanij *(Cyberbullying: an overview of the latest research)* [Jelektronnyj resurs]: // Onlajn centr informacionnoj podderzhki roditelej.-URL:https://ruroditel.ru/konsultatsiya-i-sovety

roditelyam/psikhologiya/kiberbulling-obzor-poslednikh-issledovaniy (Data obrashhenija: 03.11.2021).

4. Knyshova L.P., Artjuhina A.I., Chumakov V.I. Kiberbulling kak social'no-pedagogicheskaja problema *(Cyberbullying as a socio-pedagogical problem)* / L.P. Knyshova, A.I. Artjuhina// Zhurn. Obrazovatel'nyj vestnik «Soznanie». - 2020. - [Jelektronnyj resurs]. - №4.-URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema (Data obrashhenija: 03.11.2021).

5. Makarova E.A., Mahrina E.A. Psihologicheskie osobennosti kiberbullinga kak formy internet-prestuplenija *(Psychological features of cyberbullying as a form of Internet crime)* / E.A. Makarova, E.A. Mahrina// Rossijskij psihologicheskij zhurnal. - 2016. - №3. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-kiberbullinga-kak-formy-internet-prestupleniya (Data obrashhenija: 03.11.2021).

6. Mihajlova O.R. Kogda oskorblenie vosprinimaetsja kak shutka? Personal'nye i situativnye faktory otkljuchenija moral'noj otvetstvennosti svidetelja kiberbullinga *(When is an insult perceived as a joke? Personal and situational factors of disabling the moral responsibility of a cyberbullying witness)* / O.R. Mihajlova // Zhurn. ZhSSA. - 2019. - №2. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kogda-oskorblenie-vosprinimaetsya-kak-shutka-personalnye-i-situativnye-faktory-otklyucheniya-moralnoy-otvetstvennosti-svidetelya (Data obrashhenija: 03.11.2021).

7. Soldatova G.U., L'vova E.N., Permjakova I.D.Fenomeny tradicionnogo bullinga i kiberbullinga: shodstva i razlichija *(The phenomena of traditional bullying and cyberbullying: similarities and differences)* / G.U. Soldatova, E.N. L'vova // Cifrovoe obshhestvo kak kul'turno-istoricheskij kontekst razvitija cheloveka: sbornik nauchnyh statej i materialov mezhdunarodnoj konferencii, 14–17 fevralja 2018, Kolomna / pod obshh. red. R.V. Ershovoj. – Kolomna: Gosudarstvennyj social'no-gumanitarnyj universitet Kolomna, 2018. - P. 380–384.

8. Soldatova G.U., Jarmina A.N. Kiberbulling: osobennosti, rolevaja struktura, detsko-roditel'skie otnoshenija i strategii sovladanija *(Cyberbullying:*

features, role structure, child-parent relationships and coping strategies) / G.U. Soldatova, A.N. Jarmina// Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. - 2019. - №3 (35). - P. 17-31.

УДК 159.922.736.4:316.624

А.В. Коровай

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье раскрываются основные причины формирования девиантного поведения у подростков с позиций социологического подхода. Автором отмечено, что социальные проблемы подростков вызваны поведенческими искажениями, трудностями подросткового возраста и низкой самооценкой индивида. Особое внимание уделяется социальным нормам и процессу дезадаптации молодежи. Выделенные социально-психологические детерминанты свидетельствуют об увеличении числа подростков, склонных к девиантному поведению и, как следствие, о социальных проблемах в обществе.

Ключевые слова: девиантное поведение, самооценка, подросток, девиация, социальная норма, девиантность, дезадаптация.

A.V. Korovay

SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE FORMATION OF DEVIANT BEHAVIOR OF MODERN ADOLESCENTS

Summary: the article reveals the essence and features of the deviant behavior of adolescents from the standpoint of the sociological approach. It has been shown that the social problems of adolescents are caused by behavioral distortions, adolescent difficulties and low self-esteem of the individual. Particular attention is paid to social norms and the process of maladjustment among young people. These factors lead to an increase in the number of adolescents prone to deviant behavior and, as a consequence, to social problems in society.

Key words: deviant behavior, self-esteem, teenager, deviation, social norm, deviance, maladaptation.

Изучение отклонений в личностном развитии проводится в различных науках. Выяснение причин, условий и факторов, определяющих это социальное явление, стало актуальной задачей в современном мире. Тревожным симптомом является увеличение числа подростков с девиантным поведением, которое проявляется в конфликтном и агрессивном поведении, в деструктивных действиях, в отсутствии интереса к обучению и в склонности к зависимостям [4].

Проблемы девиации рассматривались многими учеными. Например, Е.И. Холостова характеризует девиантное поведение «как поведение, отклоняющееся от ценностей, норм, установок и ожиданий общества или социальной группы» [8, С. 220]. А вот И. Гилинский девиантное поведение понимает, как «человеческий поступок, который не соответствует официально установленным или фактически установленным нормам в конкретном обществе» [2, С. 154].

Из этого следует, что отклоняющееся поведение можно интерпретировать как поведение с различными определениями и характеристиками, действия которого выходят за рамки правил и норм, принятых в данном обществе.

Основополагающим для понимания природы девиантного поведения, особенно это касается поведения подростков, является то, что предвзятость возникает в развитии ребенка и проявляется в его поведении. Подростковый возраст как фаза кризиса человеческого развития обычно характеризуется рядом обстоятельств, усложняющих процесс социализации. Поэтому его называют дополнительным фактором девиантного поведения.

Границы подросткового возраста весьма условны. У разных исследователей есть незначительные различия в определении возрастных границ подросткового возраста. Т.Д. Молодцова считает, что период полового созревания длится с 10 до 14 лет [1].

Девиантное поведение молодежи определяется социальными нормами. Социальные нормы - это количественные и качественные характеристики социальных требований к процессам и условиям жизни людей и социальных групп, а также - это эффективный механизм организации честных отношений между коллективами и отдельными людьми. Они служат для руководства социальным поведением каждого человека или группы людей в определенной ситуации и для контроля их поведения со стороны общества. Социальные нормы (в отличие от других регуляторов социального поведения) характеризуются: единством оценочных элементов; наличием средств социальной оценки и контроля; наличием определенных социальных санкций и внешнего поведения [5].

В данном исследовании при понимании термина «социальная норма» мы придерживаемся определения, предложенного Л.В. Мардахаевым: «Социальные нормы официально устанавливаются или формируются под влиянием социальных норм практики и правил социального поведения и проявления человека в определенных исторических условиях общества. Они определяют преобладающие или установленные нормы поведения индивида в группе, соблюдение которых является необходимым условием взаимодействия человека» [6, С. 168].

Нравственное развитие в пубертатном периоде характеризуется формированием новых убеждений и идеалов. Именно поэтому ценностные ориентации имеют особое значение для нравственного развития подростков.

Социальные проблемы в обществе возникают у девиантных подростков из-за ложного чувства собственного достоинства. Самооценка, в дополнение к самовосприятию, является центральным образованием в подростковом возрасте. Функционально самопознание представляет собой единство трех сторон: самопонимания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции. Самооценка формируется на основе оценок различных аспектов личности, поэтому общая самооценка состоит из множества частных:

оценок собственных моральных качеств, навыков и умений в различных видах деятельности, внешнего вида, положения в коллективе и т. д.

Большинство девиантных подростков проявляют неадекватную самооценку: завышенную или заниженную. В то же время низкая самооценка должна быть разделена на значительную область деятельности и на второстепенную область. Например, известно, что главной потребностью подросткового возраста является потребность в общении со сверстниками. Следовательно, отверждение подростка группой сверстников становится для него настоящей трагедией. Это может привести к тому, что у подростка снижается самооценка и могут развиваться психологические комплексы. В то же время ребёнка могут не особенно беспокоить неудачи, например, в спорте, если он не воспринимает их всерьез. В результате, эти ошибки не могут существенно повлиять на адекватность его самооценки.

У подростков с девиантным поведением развивается низкая самооценка в результате неблагоприятных условий воспитания, что приводит к неадекватным, аффектированным чувствам, к застенчивости, к неуверенности, к чувству неполноценности и неудовлетворенности собственным положением в коллективе. Неподходящие переживания способствуют формированию негативных качеств. Чтобы избежать негативной оценки своей личности и способностей, подростки начинают врать.

В связи с изменившимися социальными требованиями к личности человека, социально пассивные дети в последнее время стали объектом психопрофилактики. Пассивное отношение подростка приводит к пассивному отношению к своим недостаткам. Такое отношение имеет негативные последствия как для самого подростка, так и для окружающих. Например, подросток перестает признавать свои недостатки, не пытается их исправить, не может оценить свои способности, становится неспособным анализировать свое поведение и определять настоящие причины своей неудачи. Становится привычкой решать проблемы так же иррационально, как и избегать их -

социально пассивная форма девиантного поведения (изоляция, ограничение друзей, употребление алкоголя, наркотиков и т.д.).

Представляют интерес исследования причин и проявления девиантного поведения у подростков. Подростковый возраст как период кризиса человеческого развития обычно характеризуется рядом обстоятельств, усложняющих процесс социализации. Следовательно, это упоминается как дополнительный фактор девиантного поведения. Необходимо подчеркнуть, что одним из самых сложных является вопрос о причинах девиантного поведения, его детерминированности. Детерминированное объяснение означает индентификацию всего комплекса событий, явлений или процессов, влияющих на изучаемое явление.

Изучая причины девиантного поведения, необходимо выявить механизм, с помощью которого действуют социальные законы. По мнению Г.А. Аванесова и А.И. Долговой, девиантность как социальное явление «тесно» связана с жизнью реального, конкретного, существующего социального организма, отражает экономические и социально-политические процессы [1].

Эта позиция отражает социологический подход к объяснению причин девиантного поведения, согласно которому отклонения в поведении напрямую зависят от социальных условий существования общества.

Социологическая теория выделяет следующие основные причины девиантного поведения:

- разрыв между ценностями культуры и существующей социальной структурой в обществе;

- углубление противоречий между доминирующей культурой и различными субкультурами;

- разрыв между социальным статусом человека и его или ее социальными ожиданиями;

- отчужденность личности от нормативно-ценностной регуляции;

- утрата человеком моральных ценностей [7].

Биологическая составляющая включает генетическую основу человека, особенности обменных процессов, особенности высшей нервной деятельности, отклонения или патологии в нервно-психическом развитии и т.д.

С этой точки зрения интересна градация поведенческих отклонений, предложенная исследователем Н. Вайзманом. Он выделил следующие группы [3]:

1 группа - психически неуравновешенные подростки, которые отстают от сверстников в физическом развитии.

2 группа - подростки с ускоренным половым развитием и повышенной аффективностью, возбудимостью, агрессивностью.

3 группа - подростки с преимущественно расторможенными инстинктами: сексуальность, бродяжничество, употребление наркотиков. В рамках образовательного процесса используются различные интерпретации типологии человека с отклонениями в поведении.

В общеобразовательной школе «педагогическая запущенность» является одной из наиболее распространенных форм девиантного поведения. «Педагогическая запущенность» учащихся очень часто связана со школьной дезадаптацией.

К. Роджерс интерпретирует дезадаптацию как «состояние внутреннего диссонанса, которое состоит из потенциального конфликта между установками «Я» и непосредственным опытом человека. В этом определении несоответствие рассматривается автором как внутриличностный конфликт самой личности. Это связано с тем, что на важнейших этапах личностного развития ребенок не мог использовать адаптационные механизмы по характеру социальных влияний и отношений. Результатом дезадаптации является дисбаланс по отношению к обществу, искажение содержания целей, мотивов, ценностных ориентаций, диффузия социальных ролей вплоть до принятия тех, которые не позволяет решать проблемы без конфликтов, удовлетворять потребности. Наиболее распространенные поведенческие проблемы в сочетании со школьными несоответствиями включают дисциплинарные нарушения, прогулы,

гиперактивное поведение, агрессивное поведение, оппозиционное поведение, курение, хулиганство, воровство и ложь.

Стресс начинает восприниматься наиболее эмоционально в подростковом возрасте, что связано с самоидентификацией личности, которая проявляется в период полового созревания. Именно на данном возрастном этапе ситуация конфликта с группой может привести экспрессивного подростка к формированию невротических расстройств и к стрессу. В свою очередь, стресс может приводить к ухудшению состояния здоровья подростка, а также к неврастеническим и психастеническим расстройствам личности. Крайними проявлениями стресса могут стать самоубийство и парасуицид [3].

Проблема интернет-зависимости как возможной причины и формы девиантного поведения у подростков в настоящее время является актуальной и в то же время мало изученной. Интернет-зависимое поведение формируется за счет возникающих противоречий между социальной средой и индивидом, субъективными и объективными предпосылками в сферах межличностных отношений и индивидуальноличностных характеристик. Беспрепятственный доступ к Интернету, простота поиска информации, широкий спектр развлечений привлекает новых пользователей, что также является определяющим фактором формирования зависимого поведения [2, С. 588].

Признаки серьезной социальной дезадаптации в старшем школьном возрасте могут включать: регулярное употребление психоактивных веществ, сексуальные отклонения, проституцию, бродяжничество и вовлечение в преступность. В последнее время появились относительно новые формы девиантного поведения школьников, связанные с зависимостью от видео, интернет-сетей, компьютерных игр и религиозных сект.

Следовательно, под девиантным поведением можно понимать систему действий, отклоняющихся от принятых в обществе правовых, моральных и эстетических норм, которые проявляются в виде психического дисбаланса, в виде ослабления морального контроля над собственным поведением.

Впоследствии это может привести к социальным проблемам у подростков и развитию девиантного поведения.

Литература

1. Аванесов Г.А. Криминология и социальная профилактика. М., 1980.С. 256.
2. Айхорн А. Трудный подросток. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 304 с.
3. . Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. - М.: Аграф,1996. С.160.
4. Гилинский Я.И Социология девиантного поведения и социального контроля // Социология в России / Под ред. В. Ядова. М., 1998. ч. 2: 154.
5. Долганина В.В., Кольцова И.В. Интернет-зависимость как форма девиации студенческой молодежи // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии. Сборник материалов Второй международной научно-практической конференции. ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия. Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2020. С. 583-589.
6. Кольцова И.В., Долганина В.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021.№3 (56). С. 65-76.
7. Кольцова И.В., Моловцова В.О. Модель психолого-педагогического сопровождения подростков с агрессивным поведением в условиях общеобразовательной школы // Новые контуры социальной реальности/ Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ставрополь: университет, 2020. С. 104-108.
8. Молодежь в XXI веке: URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42443249 (Дата обращения: 08.11.2021)
9. Словарь по социальной педагогике / Автор-составитель Л.В. Мардхаев. М.: Академия, 2002. 388 с.

10. Социальная работа / под ред. В.И. Курбатова. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 480с.

11. Холостова Е.И. Глосарий социальной работы. -М: «Дашков и К», 2017. - 220 с

References

1. Avanesov G.A. Criminologia et praeventio socialis *(Criminology and social prevention)*. Moscow, 1980, 256 p.

2. Ajhorn A. Trudnyj podrostok *(A difficult teenager).* M.: JeKSMO-Press, 2001. 304 p.

3. Vaisman N.P. RESTITUTIO PAEDAGOGII *(Rehabilitation pedagogy)*.-M.: Agraf, 1996.160 p.

4. Gilinsky Y.I Sociologia de moribus oblivio et potestate sociali *(Sociology of deviant behavior and social control)* // Sociologia in Russia / Ed. V. Yadova. M., 1998, 154 p.

5. Dolganina V.V., Koltsova I.V. Internet-zavisimost' kak forma deviacii studencheskoj molodezhi *(Internet addiction as a form of deviation of student youth)* // Profilaktika deviantnogo povedenija detej i molodezhi: regional'nye modeli i tehnologii. Sbornik materialov Vtoroj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. FGAOU VO «Krymskij federal'nyj universitet im. V.I. Vernadskogo», Gumanitarno-pedagogicheskaja akademija. Simferopol': OOO «Izdatel'stvo Tipografija «Arial», 2020. P. 583-589.

6. Koltsova I.V., Dolganina V.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitija stressoustojchivosti podrostkov *(Psychological and pedagogical support for the development of stress tolerance of adolescents)* // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija. 2021. № 3 (56). P. 65-76.

7. Koltsova I.V., Molovcova V.O. Model' psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija podrostkov s agressivnym povedeniem v uslovijah obshheobrazovatel'noj shkoly *(The model of psychological and pedagogical support of adolescents with aggressive behavior in a secondary school)* // Novye kontury

social'noj real'nosti. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet, 2020. P. 104-108.

8. Molodezh' v XXI veke *(Youth in the XXI century):* URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42443249 (Data obrashhenija: 08.11.2021)

9. Slovar' po social'noj pedagogike *(Dictionary of Social Pedagogy)* / Avtor-sostavitel' L.V. Mardhaev. M.: Akademija, 2002. - 388 p.

10. Social'naja rabota *(Social work)* / pod red. V.I. Kurbatova. Rostov n/D: Feniks, 2003. - 480 p.

11. Kholostova E.I. Glossarium Sociale Opus *(Glossary of Social Work).* -M: "Dashkov et K", 2017. – 220 p.

УДК 316.62

В.А. Литвинова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается актуальность проблемы трудной жизненной ситуации в подростковом возрасте. Автором выделены факторы и признаки подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, обоснованы психолого-педагогические условия и технологии оказания помощи подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, подросток, девиантное поведение, социально-маскулинная мать.

V.A. Litvinova

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE FORMATION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Summary: the article examines the relevance of the problem of a difficult life situation in adolescence. The author identifies the factors and signs of adolescents in

a difficult life situation, substantiates the psychological and pedagogical conditions and technologies for providing assistance to adolescents in a difficult life situation.

Key words: difficult life situation, teenager, deviant behavior, socially masculine mother.

На всех этапах развития общества есть семьи, которые находятся в трудной жизненной ситуации. Причин для этого много: трансформация социального и экономического положения населения страны, снижение материального уровня жизни, утрата моральных и семейных устоев и т.д. На фоне этого разрушается психологический микросоциум семьи, изменяются детско-родительские отношения, ослабевает воспитательная функция и ответственность родителей за жизнь и здоровье детей. Часто семьи оказываются психологически не готовы к самостоятельному решению своих проблем и нуждаются в услугах специалистов [7].

Содержательная характеристика трудной жизненной ситуации заключается в том, что эта ситуация нарушает привычный для человека образ жизни, ставит его перед необходимостью оценить внутренние и внешние аспекты сложившейся ситуации и определить возможность ее преобразования, выбрать новые стратегии поведения и деятельности или новые основания жизни и способы согласования своих отношений с собой, другими людьми, миром в целом. Особенно нуждаются в помощи подростки, которые оказались в такой ситуации. В отличие от взрослого человека несовершеннолетний не имеет достаточного жизненного опыта, знаний, способностей, сил, которые необходимы для разрешения возникшей сложной ситуации [4].

Для успешного функционирования подростка в обществе необходимо обладать психологическим и физическим здоровьем, иметь свое место и цель в жизни, быть востребованным обществом и членами семьи. Подросток, оказавшийся в трудной жизненной ситуации, утрачивает связи с обществом, окружающей средой, меняются условия нормальной жизни. Разрушаются отношения подростка с родителями, учениками и учителями.

Сложная жизненная ситуация вызывает противоречие личных интересов, психологические отклонения, возникают стрессы, эмоциональное напряжение, которое выступает препятствием для развития человека в социуме, на пути реализации своих желаний и цели в жизни. В таких ситуациях разрушаются связи с обществом, и подросток остается один [3].

В нашей работе мы опираемся на определение Осуховой Н.Г.: «Трудная жизненная ситуация - ситуация, в которой в результате внутренних изменений или внешних воздействий происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни» [4, С. 5].

Признаки, которые позволяют сделать вывод, что подросток попал в трудную жизненную ситуацию:

- нарушаются межличностные отношения, ребенок стремится к уединению, проявляет негативизм;

- подросток употребляет алкоголь или наркотики, демонстрирует агрессию, наблюдается изменения в поведении;

- преобладает плохое настроение, характерна задумчивость, потеря интереса к учебе, другим ранее привлекательным занятиям;

- появление самокритики;

- разочарование в успехе, низкая оценка собственных достижений;

- расстройства пищевого поведения (отказ от еды или обжорство), нарушение сна или повышенная сонливость, ночные кошмары;

- частые необоснованные жалобы на соматические состояния (боль в животе, головная боль, постоянная усталость, частая сонливость);

- пренебрежительное отношение к своей внешности, что необычно для этого подростка;

- постоянное чувство одиночества, ненужности, вины или печали;

- увлечение религиозными течениями, рассуждения о смысле жизни, не свойственные ранее;

- уход от контактов, изоляция от друзей и семьи;

- нарушение внимания и снижение качества выполняемой работы;

- погружение в размышления, рассуждения о сложных проблемах, которые случались с другими, о том, что в жизни все не так, как должно быть;

- отсутствие планов на будущее;

- внезапный приступ гнева, часто возникающий по пустякам, раздражительность.

Существует несколько классификаций категории «трудные жизненные ситуации». Наше исследование основывалось на классификации Василюк Ф.Е., который выделяет четыре основных типа в соответствии с особенностями ситуаций: стресс, фрустрацию, конфликт и кризис. Данный выбор обусловлен тем, что смерть близкого, как и многие другие жизненные события, для подростка является источником тяжелых, болезненных переживаний.

Подросток психологически не зрелая личность, поэтому у него может возникать расстройство адаптации как длительная негативная реакция на стрессовую ситуацию в случае потери члена семьи. Для расстройств характерны подавленное настроение, тревога, нарушения поведения и эмоционального состояния. Процесс переживания подростком утраты матери/отца начинается с включения защитных механизмов (избегание, вытеснение). Позже включается отрицание случившегося, которое может длиться на протяжении нескольких лет и сопровождаться депрессивным состоянием [2].

Существуют факторы, которые определяющие насколько развод родителей оказывает влияние на личность подростка - поведение родителей, социально-психологический климат в семье, эмоциональное состояние родителей, наличие или отсутствие заботы о ребенке до и после распада семьи, условия и причины развода, степень вовлеченности ребенка в конфликт между родителями, вопрос опеки. Подростки, которые пережили развод родителей, подвергаются большему риску приобрести психологические проблемы, чем подростки, выросшие в крепких семьях.

Разлука подростка с одним из родителей увеличивает вероятность возникновения у ребенка психических и личностных проблем, увеличивает склонность к самоубийству, алкогольной и наркотической зависимости, потере самооценки и недооценке собственных способностей.

Существует взаимосвязь между конфликтами в семье и склонностью подростков к совершению правонарушений. Собственное «Я» подростка сильно страдает в ситуации развода родителей, особенно когда он начинает винить себя в случившемся или сталкивается с трудностями в отношении окружающих к подобным ситуациям. Чтобы восстановить самооценку, уйти от конфликтов в семье, справиться со стрессом подросток часто прибегает к курению, алкоголю или наркотическим веществам.

Потеря родителей, семьи, смена опекунов и учреждений, позднее усыновление наносят психологическую травму ребенку, затрудняют реализацию их потенциала. На нарушение социализации подростков указывает тот факт, что у них наблюдается инфантилизм, трудности в самоопределении, зависимость от окружающих, непонимание материальной стороны жизни, перегрузка социальным опытом и негативное поведение.

В связи с тем, что происходит изменение социального положения и роли женщины в обществе, она не имеет возможности полноценно участвовать в процессе воспитания своих детей. Нежелание участвовать в жизни ребенка часто возникает у женщин, чьи собственные отношения с матерью были и есть травматичные, напряженные, вселяющими тревогу и страх. Дети «маскулинных» матерей растут как «трава». Мать, настолько увлеченная личностной самореализацией, не знает с кем дружит ее ребенок, какая у него успеваемость в школе, какие у него интересы и увлечения, где и как проводит свободное время ее ребенок. Матери некогда учить с ребенком уроки, ходить на собрание в школу, записать его на кружки, радоваться его достижениям. Свое отсутствие она оправдывает тем, что она зарабатывает деньги, чтобы достойно обеспечить свою семью. Отверженные своими родителями, подростки сталкиваются с проблемой нарушения процессов идентификации, как на

психологическом уровне, так и при становлении родительских ролей. Данные последствия приводят к тому, что не желанные и не любимые подростки присоединяются к современным субкультурам (например, субкультура беспризорников), которые могут спровоцировать девиантные формы поведения [5, С. 182].

В связи с вышеизложенным возникает необходимость создания психолого-педагогических условий и использования технологий оказания помощи подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации: осуществление конструктивного взаимодействия с другими институтами социального воспитания; реализация профилактических мер социальной дезадаптации; развитие позитивного потенциала личности ребенка; постоянный профессиональное совершенствование педагогов как участников процесса социально-педагогической адаптации детей; проведение ранней профилактики и общей и специальной диагностик явлений. Последнее предполагает включение в систему воздействия технологии социально-педагогического мониторинга.

Социально-педагогический мониторинг - это технология создания информационной базы об особенностях социализации отдельного человека или группы населения, которая позволяет выявить тех, кто нуждается в социально-педагогической адаптации. Она осуществляется путем отбора, обработки, анализа, хранения и распространения информации и используется на этапе диагностики ситуации дезадаптации личности [6].

Сеть социальных контактов - это технология оказания помощи семьям с детьми в кризисной ситуации путем организации и проведения сетевых встреч для решения проблем конкретного ребенка с привлечением его значимого ближайшего окружения. Технология строится на комплексном, семейно-центрированном подходе к потребностям, возможностям и решению проблем несовершеннолетнего и его семьи [1].

Таким образом, своевременное оказание квалифицированной помощи членам семьи, которые находятся в кризисной, трудной жизненной ситуации

предоставляет возможность решить личностные, психологические проблемы ребенка, избежать его противоправного, асоциального поведения, сохранить семью.

Литература

1. Кольцова И.В. «Сеть социальных контактов» как технология работы психолога с несовершеннолетними, оказавшимися в трудной жизненной ситуации / Защита детства: проблемы, поиски, решения: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России / Под ред. Смагиной М.В. Ставрополь: изд-во "Логос", 2018. С. 541-547.
2. Кольцова И.В. Формирование адаптивной компетентности подростка в ситуации утрата члена семьи / Защита детства: проблемы, поиски, решения: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России / Под ред. Смагиной М.В. Ставрополь: Логос, 2019. С. 540-545.
3. Лакреева А. В., Хомутова М.В. Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 24. С. 135–140. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56426.htm
4. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 288 с.
5. Педагогика и психология родительства и семейного воспитания: Учебное пособие / Под общей редакцией С.В. Бобрышова. М.: издательство «ЗнаниеМ», 2020. 368 с.
6. Проектирование безопасной социализации детей в социокультурном пространстве современной семьи и образовательной организации / Под ред. Масловой Т.Ф., Смагиной М.В. Ставрополь: изд-во «Тимченко О.Г.», 2020. 205 с.

7. Социальная работа с различными группами населения в Российской Федерации и Украине: состояние, проблемы и пути решения: Материалы международного «круглого стола» (18 декабря 2013 г.) / Под общ. ред. профессора А.А. Харченко. Орел: Изд-во ОФ РАНХиГС, 2014. 140 с.

References

1. Koltsova I.V. «Set' social'nyh kontaktov» kak tehnologija raboty psihologa s nesovershennoletnimi, okazavshimisja v trudnoj zhiznennoj situacii *("Network of social contacts" as a technology of work of a psychologist with minors who find themselves in a difficult life situation)* / Zashhita detstva: problemy, poiski, reshenija: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k Desjatiletiju detstva v Rossii / Pod red. Smaginoj M.V. - Stavropol': Izd-vo "Logos", 2018. - P. 541-547.

2. Koltsova I.V. Formirovanie adaptivnoj kompetentnosti podrostka v situacii utrata chlena sem'i *(Formation of adaptive competence of a teenager in a situation of loss of a family member) /* Zashhita detstva: problemy, poiski, reshenija: sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k Desjatiletiju detstva v Rossii / Pod red. Smaginoj M.V. - Stavropol': Logos, 2019. - P. 540-545.

3. Lakreeva A. V., Homutova M.V. Trudnaja zhiznennaja situacija kak faktor social'no-psihologicheskoj dezadaptacii podrostka *(Difficult life situation as a factor of socio-psychological maladaptation of a teenager)* // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». – 2016. – T. 24. – P. 135–140. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56426.htm

4. Osuhova N.G. Psihologicheskaja pomoshh' v trudnyh i jekstremal'nyh situacijah: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenij *(Psychological assistance in difficult and extreme situations: studies. manual for students. higher. studies. institutions).* - 2-izd., ispr. - M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. - 288 p.

5. Pedagogika i psihologija roditel'stva i semejnogo vospitanija: Uchebnoe posobie *(Pedagogy and psychology of parenthood and family education: Textbook)* /

Pod obshhej redakciej S.V. Bobryshova. – M.: izdatel'stvo «Znanie-M», 2020. - 368 p.

6. Proektirovanie bezopasnoj socializacii detej v sociokul'turnom prostranstve sovremennoj sem'i i obrazovatel'noj organizacii *(Designing safe socialization of children in the socio-cultural space of a modern family and educational organization)* / Pod red. Maslovoj T.F., Smaginoj M.V. - Stavropol': izd-vo «Timchenko O.G.», 2020. – 205 p.

7. Social'naja rabota s razlichnymi gruppami naselenija v Rossijskoj Federacii i Ukraine: sostojanie, problemy i puti reshenija: Materialy mezhdunarodnogo «kruglogo stola» (18 dekabrja 2013 g.) *(Social work with various population groups in the Russian Federation and Ukraine: status, problems and solutions: Materials of the International round table (December 18, 2013)* / Pod obshh. red. professora A.A. Harchenko. – Orel: Izd-vo OF RANHiGS, 2014. – 140 p.

УДК 159.99

М.Л. Попова,

О.Е. Пинькова

ПРИЧИНЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается проблема агрессивного поведения младших школьников. Представлено два вида агрессии: целевая и инструментальная. Также представлено описание различных форм проявления агрессивного поведения младших школьников. Подробно изложены ключевые причины, вызывающие агрессивное поведение учащихся. Кроме того, описаны особенности психологической профилактики агрессивного поведения учащихся начально школы.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, ассоциальное поведение, целевая агрессия, инструментальная агрессия, негативные черты.

M.L. Popova,

O. E. Pinkova

CAUSES AND PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract: In this article, the authors consider the problem of aggressive behavior of younger schoolchildren. Two types of aggressionarepresented: target and instrumental. A description of various forms of manifestation of aggressive behavior of younger schoolchildren is also presented. The key reasons that cause aggressive behavior of students are described in detail. In addition, the features of psychologicalprevention of aggressive behavior of primary school students are described.

Keyword: aggression, aggressive behavior, associal behavior, targeted aggression, andnstrumental aggression, negative traits.

В настоящее время у детей младшего школьного возраста все чаще встречается такой отклоняющийся вид поведения, как агрессия. Ассоциальное поведение у учеников возрастает, это говорит о том, что дети младшего школьного возраста стали неугомонными, громкими, не идущими на уступки, злыми, задиристыми, они часто вступают в конфликтную ситуацию.

В нынешнее время под агрессией понимают недоброжелательные действия по отношению к окружающим людям. Она бывает разнообразной по форме, виду и результатом поведения. Существует два главных вида агрессивного поведения:

1. Целевая агрессия.

2. Инструментальная агрессия[1].

Целевая агрессия характеризуется спланированностью и целенаправленностью в поведении, ее целью является нанесение ущерба либо вреда окружающим.

При этом инструментальная агрессия проявляется как средство постижения какого-либо результата, который не является агрессивным актом.

Так, ученые А. Дарки и А. Басс выявили следующие формы проявления агрессии младшими школьниками [4]:

- физическая агрессия (предполагает применение физической силы к другому человеку). Младшие школьники, которые склонны к данной форме агрессивного поведения, способны рисковать, они решительные и целеустремленные, обладают бесцеременностью и авантюризмом, чувствуют уверенность в самих себе, не задумываются о поступках.

- вербальная агрессия (проявляется негативными чувствами через словесные выражения). Такие младшие школьники проявляют нестабильность психических реакций, устойчивую тревожность, сомнения, неуверенность в самих себе. При этом они активны и трудолюбивы. Ученики с данной формой агрессивного поведения испытывают внутриличностный конфликт в следствие которого переживают напряжение и перевозбуждение.

- косвенная агрессия (данная форма может, как направляться целенаправленно на человека, так и не иметь данной направленности). Косвенная агрессия может проявляться топаньем ногами, сплетнями, злыми шутками, хлопаньем дверью и др. Младшим школьников с данной формой агрессивного поведения характерна импульсивность, бесконтрольность, ассоциализация, неосознанность собственных деяний.

- раздражительность (при возбуждении свойственна вспыльчивость, резкость и грубость);

- негативизм (данная форма агрессии направлена против авторитета и возрастает от недовольства внутри себя до активной борьбы). Такие младшие школьники ранимы и впечатлительны, самодовольны и эгоистичны;

- обида (проявляется ненавистью и завистью к окружающим людям), обуславливается негативными переживаниями;

- подозрительность (форма сопровождающаяся недоверием или осторожностью к другим людям). В данном случае младший школьник склонен думать, что в его окружении люди хотят причинить ему вред [4].

В свою очередь, И.А. Фурманов в своих исследованиях выделяет иные формы агрессивного поведения [1, с.114]:

1. Социализированная форма (демонстративная). Данная форма не имеет отношения к психическим нарушениям, где агрессия является видом привлечения внимания. Такие младшие школьники получают эмоциональный отклик от ровесников и взрослых.

2. Несоциализированная форма. Сюда относятся психические нарушения такие, как: эпилепсия, шизофрения, поражение головного мозга. Такие ученики начальных классов имеют негативное эмоциональное состояние, не стремятся сотрудничать с ровесниками [1].

Итак, мы проанализировали различные формы агрессивного поведения младших школьников, выделяемые в психолого-педагогической литературе.

Агрессия в качестве характеристики поведения и/или черты характера младшего школьника наиболее часто встречается у детей с девиантным поведением (поведение, отклоняющиеся от общих норм и правил, которые приняты в человеческом обществе) [6].

Также, потребность младших школьников в самоутверждении, гипертрофированное стремление к выражению и защите собственного «Я» детей с агрессивным поведением наиболее часто являются основанием агрессивного поведения.

Отметим, что агрессивное поведение может возникать и вследствие разных нарушений психического и психосоматического здоровья учащихся начальной школы.

Рассмотрим, каковы же основные причины агрессивного поведения детей младшего школьного возраста [2, с.89]:

1) Неблагополучные взаимоотношения в семье. Результат агрессивного воспитания родителей - сформированное ощущение опасности и враждебности окружающих людей. Поэтому младший школьник начинает сам проявлять агрессивное поведение, где подобное поведение для него является нормой.

2) Индуцирующий агрессивный фон поведения со стороны учителя. Ученики раздражаются и занимают позицию с агрессивным поведением.

3) Гипервозбудимость и склонность к аффективным волнам младших школьников. Эта причина не предусматривает причину возбудителя агрессии (родители, одноклассники, учитель) [2].

Так, в школьной среде при обучении младших школьников к провоцирующим агрессивным проявлениям можно отнести явную либо скрытую агрессию учителя, а также эмоциональное давление в коллективе.

Младшим школьникам с агрессивным поведением, даже при отличии личностных особенностей, свойственны следующие черты личности: бедность, изощренность ценностных ориентаций, отсутствие интересов и увлечений. Ученики с подобными проявлениями выделяются повышенной внушаемостью к подражанию, к эмоциональной грубости, озлобленности к одноклассникам и взрослым, неадекватностью самооценки, тревожностью и страхом при общении, эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций, преобладанием защитных механизмов над другими, регулирующими поведение. Во взаимосвязи данными характеристиками в число младших школьников (6-10 лет) с агрессивным поведением входят умственно и социально развитые дети, агрессивность которых выступает средством повышения своего лидерства, своей самостоятельности и взрослости [4].

Следует заметить, что целесообразно проводить с детьми своевременно психологическую профилактику агрессивного поведения.

Отметим, что под психологической профилактикой понимают такую деятельность педагога, которая способна предупредить возможное неблагополучие в психическом и личностном формировании ученика начальных классов и создать психологические условия для благоприятного развития [3].

Итак, рассмотрим несколько видов работы по психологической профилактике агрессивного поведения младших школьников [5]:

1. Реализация интересов ребенка (включение в жизнедеятельность младшего школьника деятельности, которая ему интересна и создаст потенциал для ученика в реализации и утверждении самого себя).

2. Формирование мотивации привязанности (с помощью данного эффективного условия, возможно научить ученика проявлять внимание к окружающим и принимать одобрение, приспосабливаться к социальным требованиям и запретам).

3. Обучение основным навыкам приемлемого общения и разрешения конфликта.

4. Дискуссия (обсуждение и решение спорных вопросов, по результатом которых можно договориться с учеником о приемлемых путях решения конфликта, который смог бы устроить обе стороны). Данный вид работы ориентирован на снятие у ребенка раздражительности и напряжения.

5. Игровой вид деятельности (с помощью различных игр и игровых упражнений, можно организовать бесконфликтное социальное взаимодействие всех участников для переориентации агрессивного поведения в социально одобряемое).

6. Арт-терапия (благодаря этому виду профилактики можно проработать с младшим школьником его переживания, обиды, страх, скованность, беспокойство и другие эмоциональные проблемы, которые препятствуют благоприятному общению с окружающими) [5].

Таким образом, в нашей статье были рассмотрены различные формы агрессивного поведения младших школьников, а также особенности профилактической работы. Именно агрессия способна создать наиболее серьезные проблемы во взаимоотношениях с окружающими людьми. При выявлении агрессивного поведения педагогу следует вовремя включиться в работу по психологической профилактике подобного явления ученика. Занимаясь своевременной психологической профилактикой агрессивного поведения младших школьников, можно снизить уровень конфликтности,

раздражительности и перевести негативную энергию ребенка в позитивное русло.

Литература:

1. Басс А. Агрессивное поведение. – М.: «Аст», 2018. – 190 с.

2. Берковиц Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль. – М.: Владос, 2020. – 512с.

3. Долгова А.Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. – М.: Генезис, 2018. – 216 с.

4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение, 2018. –128 с.

5. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Владос, 2017. – 250 с.

6. Романова И.И. Агрессия как одна из форм девиантного поведения младших школьников. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – URL: https://moluch.ru/archive/88/17339/ (дата обращения: 05.11.2021).

References

1. Bass A. Agressivnoe povedenie *(Aggressive behavior).* – M.: «Ast», 2018. – 190 p.

2. Berkovic L. Agressija: Prichiny, posledstvija i kontrol' *(Aggression: Causes, consequences and control).* – M.: Vlados, 2020. – 512 p.

3. Dolgova A.G. Agressija v mladshem shkol'nom vozraste. Diagnostika i korrekcija *(Aggression in primary school age. Diagnosis and correction).* – M.: Genezis, 2018. – 216 p.

4. Zaharov A.I. Kak predupredit' otklonenija v povedenii rebenka *(How to prevent deviations in the child's behavior).* – M.: Prosveshhenie, 2018. – 128 p.

5. Furmanov I.A. Detskaja agressivnost': psihodiagnostika i korrekcija *(Children's aggressiveness: psychodiagnostics and correction).* – Minsk: Vlados, 2017. – 250 p.

6. Romanova I.I. Agressija kak odna iz form deviantnogo povedenija mladshih shkol'nikov *(Aggression as one of the forms of deviant behavior of younger schoolchildren).* – Tekst: neposredstvennyj // Molodoj uchenyj. – URL: https://moluch.ru/archive/88/17339/ (data obrashhenija: 05.11.2021).

УДК 159.9

В.А. Поспелова

САМОПОВРЕЖДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ АУТОДЕСТРУКЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема самоповреждающего поведения в подростковом возрасте. Проблема самоповреждающего поведения подростков приобретает в последние годы массовый характер, и поэтому представляет интерес для исследователей, психологов и педагогов. Дана характеристика самоповреждающего поведения как аутодеструктивного поведенческого феномена, причины и механизмы возникновения, основные виды и проявления у подростков. Описываются способы оказания психологической помощи подросткам, использование поведенческих техник и основные направления профилактической работы.

Ключевые слова: самоповреждающее поведение, подросток, аутодеструктивное поведение, аутоагрессия, психологическая помощь, профилактика.

V.A. Pospelova

SELF-HARMING BEHAVIOR AS A MANIFESTATION OF AUTODESTRUCTION IN ADOLESCENTS

Summary: The article examines the actual problem of self-harming behavior in adolescence. The problem of self-injurious behavior in adolescents has become widespread in recent years, and therefore is of interest to researchers, psychologists and educators. The characteristics of self-injurious behavior as a self-destructive behavioral phenomenon, the causes and mechanisms of occurrence, the main types

and manifestations in adolescents are given. The ways of providing psychological assistance to adolescents, the use of behavioral techniques and the main directions of preventive work are described.

Key words: self-harming behavior, adolescent, self-destructive behavior, auto-aggression, psychological assistance, prevention.

Изучение аутодеструктивных поведенческих феноменов является одним из важных направлений в современных клиникопсихологических исследований. К аутодеструктивным поведенческим феноменам относят самоповреждающее поведение, которое является формой девиантного (отклоняющегося) поведения.

Самоповреждение неконтролируемый и непредсказуемый тип поведения, он является социально неодобряемым, но несмотря на это встречается довольно часто. Изучение данного вопроса актуально, это обуславливается частотой случаев и склонностью психически здоровых людей прибегать к самоповреждениям.

Тенденция самоповреждения встречается на каждом возрастном этапе, но самый высокий уровень самоповреждения наблюдается у подростков и юношей - в возрасте от 10 до 24 лет. Пик у девочек 13-16 лет, у мальчиков 12-18 лет. Это связанно с тем, что подростки в большинстве своем восприимчивы, внушаемы, импульсивны в принятии решений. Большое влияние на данные показатели оказывает романтизация и идеализация смерти, суицида и самоповреждающего поведения в подростковой культуре [1].

Исследования показывают, что подростки часто прибегают к различным видам самоповреждения. Высокий показатель самоповреждений часто связан с обширным спектром измеряемых самоповреждений (в том числе сильно расчесывать кожу и вмешательство в заживление ран):

- 18% причиняли себе вред более 10 раз в прошлом,
- 10% причиняли себе вред более 100 раз в прошлом,
- 38% в прошлом причиняли себе осознанные самоповреждения [5].

Исследование, проведенное в США, показало, что одна из двухсот девочек, в возрасте между 12 и 19 годами, каждый день прибегает к самоповреждению в форме порезов, данная форма самоповреждения более распространена и составляет 70% от всех случаев самоповреждения. Особую тревогу вызывает в практике несуицидальной аутодеструкции подростком то, что тенденция к применению самоповреждения растет и есть вероятность сохранения данной модели поведения в зрелом возрасте [8].

Многие подростки, прибегающие к несуицидальной аутоагрессии, впоследствии пытаются покончить жизнь самоубийством. С учетом того, что попытки суицида совершаются гораздо чаще, чем завершенные самоубийства, исследование самоповреждения приобретает особую значимость.

В толковом словаре психиатрических терминов понятие «самоповреждение» трактуется так: «Самоповреждение – это нанесение самому себе телесных повреждений, умышленно или по неосторожности, случайно. Умышленное самоповреждение – частый признак психических заболеваний, особенно протекающих с депрессией, истерией» [2].

Самоповреждающее поведение имеет следующие признаки: характер сознательный и привычный, отсутствуют прямые суицидальные намерения, самостоятельное причинение себе повреждений и элемент физического насилия.

Механизмы самоповреждающего поведения можно объяснить с точки зрения психодинамической и когнитивно-поведенческой моделей [3].

Направление психодинамики считает, что самоповреждающее поведение возникает вследствие раннего травматического опыта (неправильно выстроенные эмоциональные отношения с родителями, нарушение на первых этапах социализации), что служит основой для появления низкого потенциала социальной адаптации подростка. Из-за неумения адаптироваться к социуму у личности формируется самоповреждающее поведение по диссоциативному (самоповреждения являются демонстративными) или недиссоциативному типу (с помощью самоповреждения выражаются негативные эмоции).

Самоповреждения при наличии у личности нарциссического расстройства могут носить бессознательное желание сохранить контроль над окружающим при помощи возникновения у них чувства вины.

Самоповреждающее поведение в когнитивно-поведенческом подходе связано с переживанием подростка стрессового события и путями его преодоления. Для того чтобы пережить угнетающие переживания, негативные эмоции, чувство внутреннего оцепенения человек наносит себе вред. При таком разрешении проблем подросток начинает зависеть от самоповреждения, так как выстраивается определенная модель поведения, которую со временем трудно изменить [3].

Причиняя себе вред подросток таким образом пытается адаптироваться к явлениям внешнего мира или пережить тяжелое потрясение, при неумении справится с этим другими формами поведения. Ведущей ролью при появлении самоповреждающего поведения некоторые ученые признают влияние микросоциальных факторов и личностных особенностей человека [6].

Несуицидальное самоповреждающее поведение возникает при неспособности подростка установить с социумом комфортные отношения, неумении решить внутриличностные конфликты, которые возникают при столкновении с непониманием, отсутствием признания со стороны важных для него людей.

К самоповреждению относят: нанесение вреда своему телу нарушениями пищевого поведения (анорексия и булимия); кусание частей тела (рук, губ, языка,); расцарапывание кожи; самопорезывание; самоизбиение, удары головой и кулаками о предметы; укалывание; нанесение себе ожогов; неполное удушение себя (без желания усиления полового возбуждения или достижения сексуального удовлетворения); отравление и передозировка алкоголя, лекарственными средствами и наркотиками без желания убить себя; обкусывание ногтей и губ.

Диагностика самоповреждающего поведения строится следующим образом: внешней осмотр подростка (наличие порезов, ушибов или каких-либо

физических деформаций). При дальнейшем исследовании используются методы:

– клиническая беседа с самим подростком или с его родителями, либо лицами их замещающими, если подросток не готов говорить о своей склонности причинять себе вред;

– психодиагностические опросники, которые выявляют предрасположенность подростка к самоповреждающему поведению.

Психологическая помощь подростку с самоповреждающим поведением подразумевает определение причины данного поведения, изменение мнения ребенка о себе и мире, выработку более эффективных путей борьбы с негативными эмоциями. Медикаментозные препараты используются не всегда, лишь при невротических расстройствах и расстройствах личности.

При оказании помощи психотерапевт объясняет подростку механизмы саморазрушительного поведения и предлагает продуктивные способы разрешения проблем. Использование в терапии поведенческих техник развивает навыки, которые служат препятствием аутоагрессии (расслабление, автоматическое обучение). Проведение психотерапии с членами семьи и подростком направленно на изменение неадаптивных стратегий выживания, которые сформировались из-за влияния семейных конфликтов, отсутствия эмоциональной близости между подростком и родителями, психологического и физического насилия. Целью работы является построение доверительных отношений, устранение ситуаций, провоцирующих автоматическую агрессию.

Насколько помощь окажется эффективной зависит от того, как долго подросток проявляет аутоагрессию, а также от частоты приступов. При более позднем обращении к специалисту риск рецидива высок.

Профилактическая работа должна проходить на трех уровнях. На первом уровне распространяются знания и обучение навыкам, которые касаются общих вопросов охраны здоровья. Второй уровень профилактики направлен на выявление подростков, которые находятся в зоне риска, посредством предоставления им медицинской и психотерапевтической помощи. На третьем

уровне предпринимаются меры, предотвращающие рецидивы у подростков с нарушениями поведения.

Педагогу при обнаружении у учащегося следы самоповреждений не следует давать видимой эмоциональной реакции. Его основной целью должна стать мотивация подростка к обращению к специалисту. Беседуя с подростком, который наносил себе самоповреждения, педагогу необходимо быть спокойным, избежать чувства паники и напряженности, сфокусировать внимание только на нем. Педагогу следует контролировать свою интонацию, уговоры и назидание не помогут. А наоборот, дадут подросту еще большую уверенность, что его не понимают. Не рекомендуется критиковать и перебивать ребенка, необходимо дать ему возможность высказаться до конца [1].

Таким образом, целью самоповреждающего поведения является высвобождение или притупление невыносимых негативных эмоций эмоций, когда человек хочет преодолеть эмоциональную боль, либо ощущение невозможности действовать или чувствовать, эмоциональным онемением. Самоповреждение является сигналом о том, что у подростка есть глубокие внутренние проблемы, которые не могут быть проигнорированными.

Литература

1. Бебчук М.А., Басова А.Я., Безменов П.В., Рытик Э.Г., Северина Ю.В., Залманова С.Л. Особенности суицидального поведения подростков: в помощь работнику образовательной организации. Методические рекомендации / ГБУЗ «НПЦ ПЗДП им. Г.Е. Сухаревой ДЗМ». М.: 2020 г. 56 с.

2. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. — Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 640 с.

3. Ефремов А. Г. Системы субъективных значений улиц юношеского возраста с аутоагрессивными попытками. Автореферат диссертации / А. Г. Ефремов. - М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006.

4. Зайченко А.А Самоповреждающее поведение/ Психология телесности: теоретические и практические исследования: сборник статей II

международной научно-практической конференции. Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского. - 2009.

5. Самоповреждения: основные факты / Психологические аспекты // Дорога к свободе. Портал о проблеме насилия [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.dorogaksvobode.ru. – (lata доступа: 31.10.2021).

6. Тормосина Н.Г. Аутодеструктивное поведение и подростковые субкультуры: фактор риска или ресурс профилактики. // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2010. N 211.

7. Чуева Е.Н. Самоповреждающее поведение детей и подростков // Вестник Краунц. – № 1 (29) - 2017.

8. Cutting Statistics and Self-Injury Treatment / Teen Health // Teen Help [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.teenhelp.com. - Дата доступа: 31.10.2021.

References

1. Bebchuk M.A., Basova A.Ja., Bezmenov P.V., Rytik Je.G., Severina Ju.V., Zalmanova S.L. Osobennosti suicidal'nogo povedenija podrostkov: v pomoshh' rabotniku obrazovatel'noj organizacii. Metodicheskie rekomendacii *(Features of suicidal behavior of adolescents: to help an employee of an educational organization. Methodological recommendations)* / GBUZ «NPC PZDP im. G.E. Suharevoj DZM». M.: 2020 g. 56 p.

2. Blejher V.M., Kruk I.V. Tolkovyj slovar' psihiatricheskih terminov *(Explanatory dictionary of psychiatric terms).* – Voronezh: NPO "MODJeK", 1995. – 640 p.

3. Efremov A. G. Sistemy sub#ektivnyh znachenij ulic junosheskogo vozrasta s autoagressivnymi popytkami. Avtoreferat dissertacii *(Systems of subjective values of adolescent streets with autoaggressive attempts. Abstract of the dissertation)* / A. G. Efremov. - M.: MGU im. M. V. Lomonosova, 2006.

4. Zajchenko A.A Samopovrezhdajushhee povedenie/ Psihologija telesnosti: teoreticheskie i prakticheskie issledovanija: sbornik statej II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii *(Self-harming behavior/ Psychology of*

physicality: theoretical and practical research: collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference). Penza: PGPU im. V. G. Belinskogo. - 2009.

5. Samopovrezhdenija: osnovnye fakty *(Self-harm: basic facts)* / Psihologicheskie aspekty // Doroga k svobode. Portal o probleme nasilija [Jelektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: http://www.dorogaksvobode.ru.- (data dostupa: 31.10.2021).

6. Tormosina N. G. Autodestruktivnoe povedenie i podrostkovye subkul'tury: faktor riska ili resurs profilaktiki *(Autodestructive behavior and adolescent subcultures: a risk factor or a prevention resource)* // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz: jelektron. nauch. zhurn. 2010. N 211.

7. Chueva E. N. Samopovrezhdajushhee povedenie detej i podrostkov *(Self-harming behavior of children and adolescents)* // Vestnik Kraunc. – № 1 (29) - 2017.

8. Cutting Statistics and Self-Injury Treatment / Teen Health // Teen Help [Jelektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: http://www.teenhelp.com. - Data dostupa: 31.10.2021.

УДК 159.942

О.В. Стецюра

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье представлен анализ проблемы страхов в подростковом возрасте. Особое внимание уделено исследованию экзистенциальных страхов подростков как одной из ведущих групп страхов в данном возрасте. Рассмотрена суть и разновидности экзистенциальных страхов, а также факторы, способствующие их возникновению в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подросток, экзистенциальные страхи, страх смерти.

O.V. Stetsyura

EXISTENTIAL FEARS IN ADOLESCENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Summary: the article presents an analysis of the problem of fears in adolescence. Particular attention is paid to the study of existential fears of adolescents as one of the leading groups of fears at a given age. The essence and types of existential fears, as well as the factors contributing to their occurrence in adolescence, are considered.

Key words: teenager, existential fears, fear of death.

Происходящие изменения в обществе и образовании оказывают непосредственное влияние на повседневную жизнь подростков, негативно отражаясь на их планах, целях и качестве жизни.

Образовательная среда, повседневная жизнь школы наполнены множеством противоречивых и травмирующих ситуаций, способствующих возникновению страхов в подростковом возрасте, которые могут нанести ущерб психологическому развитию и психическому здоровью. По мнению Л.М. Аболина, А.Д. Андреевой. И.А. Баевой, Д.Н. Исаева, Р.В. Овчаровой, А.М. Прихожан, Т.В. Черниковой школьная жизнь дает достаточно поводов для того, чтобы ощущать состояние беспокойства, напряжения, стресса. Подросток испытывает эмоциональный дискомфорт не только при ответе у доски и написании контрольной работы, его учебная жизнь с годами стала гораздо сложнее [6].

И.А. Баева замечает, что успешное проектирование социальных и образовательных программ, выстраивание эффективной системы психолого-педагогического сопровождения подростков, организация безопасных развивающих образовательных условий невозможны без информации о социально-психологическом состоянии подростков [1].

С точки зрения науки в целом, школьная пора – важнейший этап в жизни человека, в течение которого принципиально меняется его психологический облик, характер тревожных переживаний и экзистенциальных страхов.

Проведенные психологические исследования А.М. Прихожан указывают на факт возрастания более чем в два раза тревоги и страхов в период от первого к одиннадцатому классу [7]. Сказанное позволяет сделать вывод, что в ситуациях, «пограничных» между жизнью и смертью, человек может отдаться либо движению к смерти (самоубийство), либо проявить волю к жизни. Как замечает Ю.Р. Вагин, суициды вышли на третье место среди причин смерти у подростков после несчастных случаев и убийств [3].

По данным Всемирной психиатрической ассоциации наиболее уязвимой в отношении самоубийства возрастной группой являются старшие подростки и юношество в возрасте от 15 до 19 лет. Считается, что на каждое законченное самоубийство у подростков приходится до 100–200 суицидальных попыток, т.е. частота завершенных суицидов по сравнению с покушениями – 1 %. Такой процент попыток самоубийств подростков заканчивается смертью. Число относительно невелико, однако суицидальные попытки, как правило, содержат реальную угрозу для жизни подростка [4].

Э. Эриксон основной задачей личности в подростковом возрасте видит переход от одного жизненного этапа к другому и обретение позитивной самоидентификации. Анализируя общие закономерности развития, автор приходит к выводу, что типичной психопатологией для подростка является расстройство временной перспективы, тесно связанное с кризисом идентичности.

Образовательная среда школы, являясь частью жизненной среды подростка, не была защищена от неблагоприятных тенденций общества. Субъекты образовательного пространства школы подвержены как внутренним, так и внешним негативным воздействиям. К основным внутренним воздействиям на личностном уровне относятся внутренняя неуравновешенность и психологическое напряжение человека, нарушение и нестабильность его психического здоровья и развития, а к внешним - нестабильность к психологическим воздействиям со стороны других людей и условий образовательной среды.

Наблюдения показали, что подростки испытывают субъективные трудности в определении своих жизненных целей и перспектив, что усугубляется современной сложной социальной ситуацией. По словам Р.М. Шамионова, «личное находится в поиске, но при этом есть некоторая напряженность» [8].

Подростка отягощает конкретное, его начинают интересовать философские вопросы (проблемы происхождения мира, человека, смерти). Также было отмечено, что впервые внимание подростка привлекают другие лица. С развитием мышления приходит интенсивное самовосприятие, самонаблюдение, познание мира собственных переживаний, закладываются основы личности и мировоззрения старшего подростка.

В подростковом возрасте, как период бурных внутренних переживаний и эмоциональных трудностей, школьные фобии проявляются в измененной форме. Преобладают социальные и экзистенциальные страхи. Экзистенциальный страх смерти настолько парализует социальную жизнь подростка, что он отказывается от большинства форм групповой деятельности.

В. Франкл один из первых обратил внимание на то, что отсутствие у подростков осмысленной цели в жизни приводит к распространению феномена «экзистенциального вакуума»; проявляющегося, прежде всего, в скуке и апатии, во внутренней пустоте. Следовательно, проблема поиска смысла своего существования, ценности жизни важны для сохранения психического и психологического здоровья старшего подростка.

Ф. Райе отмечает, что подросток, которому не удалось достичь самоидентичности, испытывает сомнения в себе, ролевую размытость, может увлечься саморазрушительной односторонней деятельностью [6].

В контексте нашего исследования мы придерживаемся классификации Ю.В. Щербатых, которая отражает три группы страхов: биологические, социальные и экзистенциальные. К первой группе относятся страхи, непосредственно связанные с угрозой жизни человеку (страх природных явлений, животных, болезней, смерти, войны). Вторая группа представляет

боязни и опасения за изменение своего социального статуса (страх ответственности, начальства, публичных выступлений, краха карьеры, бедности). Третья группа связана с самой сущностью человека, характерна для всех людей (страх перед будущим, страх смерти, страх пространства, страх перед свободой) [8].

Для понимания целостной картины экзистенциальных страхов обратимся к понятию экзистенциального страха. Экзистенциализм (от лат. existentia – существование) – философско-психологическая концепция положения человека в мире, смысла его бытия. Подлинным бытием признается переживание человеком своего существования в мире. В экзистенциальной психологии ставится цель сделать существование человека, т.е. его экзистенцию благополучной [6].

Современная психологическая наука трактует экзистенциальные страхи как особую группу страхов, обладающих рядом особенностей: они присущи всем людям; вытесняются глубоко в подсознание и поэтому не всегда осознаются человеком; из-за глубины и неконкретности экзистенциальные страхи не поддаются полной коррекции.

Некоторые подростки смешивают экзистенциальный страх смерти с ужасом перед злом, покинутостью, исчезновением. При этом подростков потрясает пространство вечности, им страшно исчезнуть навсегда. Другим подросткам невыносима мысль о небытии, они мучительно размышляют, где окажутся после смерти. Примечательно, что кто-то приходит в ужас от того, что исчезнет весь их мир. В связи с этим экзистенциальный страх смерти носит вполне конкретный, телесный характер и не позволяет человеку в полной мере наслаждаться жизнью. Следует заметить, что Д.А. Леонтьев считает экзистенциальный страх и ужас элементами жизненного процесса.

Для понимания целостной внутренней картины экзистенциального страха смерти как одного из самых глобальных и вечных страхов человечества, обратимся к схеме Ю.В. Щербатых. Автор условно разделил экзистенциальные страхи на четыре основные группы [9].

Таблица 1

Классификация экзистенциальных страхов (по Ю.В. Щербатых)

Страх перед пространством	Страхи перед временем	Страхи перед жизнью	Страхи перед собой
Страх перед замкнутым или открытым пространством	Страх будущего Страх смерти	Страх непонятного Страх таинственного Страх перед бессмысленностью жизни	Страх потери контроля Страх сойти с ума

Некоторые типологические свойства высшей нервной деятельности способствуют возникновению экзистенциальных страхов у подростков. Прежде всего, это тесно связанная с ней эмоциональная чувствительность и впечатлительность, которая, как и эмоциональная память, приводит к яркому, образному запечатлению тех или иных жизненных событий. Кроме того, склонные к страху подростки не склонны к внешнему, открытому выражению своих чувств и переживаний, что свидетельствует об отсутствии эмоциональной адаптации старшего подростка к определенным социальным ситуациям. Экзистенциальный страх как состояние оказывает в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности данного возраста. Следует учитывать, что экзистенциальные страхи у подростков не столь редкое явление, но они обычно тщательно ими скрываются.

Согласно мнению Ф.Б. Березина, тревога и страх представляют собой разные уровни явлений тревожного ряда, причем тревога предшествует иррациональному страху [2].

В подростковом возрасте, когда «Я-система» быстро развивается и возникает сильное чувство собственной ценности, у многих подростков тревожность и страх существенно усиливаются, что связано с новой мотивацией [6]. Стремление к реализации «идеализированного Я», создавая

эгоцентрическую установку, углубляет и обостряет внутренний конфликт, что, по закону «замкнутого психологического круга», еще более увеличивает тревожность и страх.

Следует отметить, что подавляющее большинство подростков не относят тревогу и страх к социально неодобряемым переживаниям. Примечательно, что тревога иногда оценивается ими и как позитивное переживание, говорящее о душевном богатстве человека, его неравнодушии к окружающему.

В исследованиях А.И. Захарова, В.Р. Кисловской выделен ряд тревог и страхов, типичных для подростков. Подростки более всего опасаются насмешек, собственных неудач, а также войны, болезни и смерти родителей [5].

Переживания экзистенциального страха в подростковом возрасте характеризуются наличием определенного объекта страха и распространяющейся тревоги. При этом иррациональность страха в основном отчетливо осознается подростками.

Необходимо иметь в виду, что устойчивая тревожность и экзистенциальные страхи подростков, как показывают многочисленные исследования, во многом препятствуют «здоровым силам Я», блокируют личностную активность, мешают правильно воспринимать отношение других людей, ограничивают жизнь человека и заставляют создавать иллюзорный мир представлений и жизненных ценностей.

Таким образом, переживания экзистенциального страха в подростковом возрасте характеризуются наличием определенного объекта страха. Природный страх смерти основан на инстинкте самосохранения. Экзистенциальные страхи обладают рядом особенностей, часто вытесняются глубоко в подсознание и поэтому не всегда осознаются. Возникновению экзистенциального страха у подростков способствуют некоторые типологические свойства высшей нервной деятельности. Экзистенциальный страх парализует социальную жизнь подростка, лишая их большинства форм групповой активности. Наличие экзистенциальных страхов у подростков понижает уверенность в себе, без которой невозможна адекватная самооценка.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб. , 2002.

2. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л.: Медицина, 2008.

3. Вагин, Ю.Р. Психология жизни и смерти / Ю.Р. Вагин. – СПб.: Питер, 2001.

4. Вихристюк О.В. Оказание кризисной психологической помощи по телефону доверия подросткам с суицидальными намерениями [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №4. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Vikhristuk.phtml (дата обращения: 08.11.2021).

5. Захаров, А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А.И. Захаров. – СПб.: Гиппократ, 2005. – 125 с.

6. Кормушина, Н.Г. Коррекция страха смерти у старших подростков. Монография / Н.Г. Кормушина, В.И. Долгова. – Челябинск: ООО РЕКПОЛ, 2009. – 324 с.

7. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304с.

8. Шамионов Р.М. Психология социального поведения личности: Учеб. пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 186 с.

9. Щербатых, Ю.В., Ивлева Е.И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий / Ю.В. Щербатых, Е.И. Ивлева. – Воронеж, 2008. – 238 с.

References

1. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii *(Psychological safety in education)*. – SPb., 2002.

2. Berezin, F.B. Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka *(Mental and psychophysiological adaptation of a person)* / F. B. Berezin. – L.: Meditsina, 2008.

3. Vagin, Yu.R. Psikhologiya zhizni i smerti *(The psychology of life and death)* / Yu.R. Vagin. – SPb.: Piter, 2001.

4. Vikhristyuk O.V. Okazanie krizisnoi psikhologicheskoi pomoshchi po telefonu doveriya podrostkam s suitsidal'nymi namereniyami *(Providing crisis psychological assistance via the helpline to adolescents with suicidal intentions)* [Elektronnyi resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2013. №4. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Vikhristuk.phtml (data obrashcheniya: 08.11.2021).

5. Zakharov, A.I. Kak pomoch' nashim detyam izbavit'sya ot strakha *(How to help our children get rid of fear)* /A.I. Zakharov. - SPb.: Gippokrat, 2005. – 125 p.

6. Kormushina, N.G. Korrektsiya strakha smerti u starshikh podrostkov. Monografiya *(Correction of fear of death in older adolescents. Monograph)*/N.G. Kormushina, V.I. Dolgova. – Chelyabinsk: OOO REKPOL, 2009. – 324 p.

7. Prikhozhan, A.M. Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika *(Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics)* / A.M. Prikhozhan. – M.: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: NPO «MODEK», 2000. – 304 p.

8. Shamionov R.M. Psikhologiya sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Ucheb. Posobie *(Psychology of social behavior of a person)*. – Saratov: Izdatel'skii tsentr «Nauka», 2009. – 186 p.

9. Shcherbatykh, Yu.V., Ivleva E.I. Psikhofiziologicheskie i klinicheskie aspekty strakha, trevogi i fobii *(Psychophysiological and clinical aspects of fear, anxiety and phobias)* /Yu.V. Shcherbatykh, E.I. Ivleva. – Voronezh, 2008. – 238 p.

УДК 159.99

В.В. Филимонова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ ИЗ СОЦИАЛЬНО-НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация: статья содержит теоретический анализ современных исследований, посвященных одним из самых серьезных социальных проблем – неблагополучным семьям и детям, которые воспитываются в данных семьях. Практика показывает, что большая часть детей из неблагополучных семей в подростковом возрасте проявляет склонность к девиантному поведению. На сегодняшний день существует ряд методик по оказанию социально-психологической помощи подросткам из неблагополучной семьи. В статье приведены основные аспекты по данному вопросу.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, социально-психологическая помощь, неблагополучная семья, помощь подросткам.

V.V. Filimonova

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO ADOLESCENTS FROM SOCIALLY DISADVANTAGED FAMILIES

Summary: This article contains a theoretical analysis of modern research on one of the most serious social problems – dysfunctional families and children who are brought up in these families. Practice shows that most of the children from dysfunctional families in adolescence show a tendency to deviant behavior. To date, there are a number of methods for providing socio-psychological assistance to adolescents from a dysfunctional family. The article presents the main aspects on this issue.

Keywords: adolescents, deviant behavior, socio-psychological assistance, dysfunctional family, assistance to adolescents.

Современный мир помимо постоянных достижений в области науки, технологий и общесоциального роста и развития имеет ряд проблем, которые существенно влияют на общую картину. Одной из таких проблем мы можем считать неблагополучные семьи, которые по своей сути являются основанием

для роста еще одной проблемы – девиантного поведения подростков, которые воспитываются в неблагополучных семьях.

Актуальность данной статьи следующего характера: вопросы и методики оказания своевременной социально-психологической помощи подросткам из неблагополучных семей – это крайне острые темы, так как без правильной и квалифицированной коррекции и социально-психологической помощи подросток не сможет пройти все процессы социализации нормально. Чем старше подросток, тем сильнее у него проявляются девиации, соответственно, тем сложнее становится процесс оказания помощи и коррекции поведения.

Современные исследователи говорят о том, что базой позитивного социального и нравственного поведения человека закладываются в семье с самого раннего возраста ребенка. Гуманные отношения родителей и совместная деятельность с ребенком вызывают у него положительные эмоциональные переживания, сопровождают возникновение эмпатии [4, с. 22].

Целью данной работы является изучение и анализ социально-психологической помощи подросткам из социально неблагополучных семей.

Объектом исследования являются подростки из социально неблагополучных семей.

Предметом исследования является социально-психологическая помощь подросткам из социально неблагополучных семей.

Проблема влияния семьи на личность и поведение детей находилась в сфере интересов многих исследователей и теоретиков, которая рассматривалась в разных аспектах. Наиболее известные классификации стилей семейного воспитания предложены А.И. Захаровым, В.И. Гарбузовым, Е.Г. Эйдемиллером, И.В. Добряковым, И.М. Никольской. Важность эмоциональных отношений в детско-родительских отношениях подчеркивается в работах Е.И. Захаровой, А.С. Спиваковской, Ю.Б. Гиппенрейтер. Характер взаимоотношений родителей и детей, их психологическое здоровье зависят от многих взаимодействующих факторов, говорит Н.Ю. Синягина.

Одной из наиболее острых социальных проблем, как мы уже упомянули выше, сегодня является неблагополучная семья. Проблема семейного неблагополучия изучалась в работах ряда исследователей: Н. Ивановой, В.М. Целуйко, Л.Я. Олиференко, М.А. Галагузовой, Т.И. Шульги и многих других, что свидетельствует об интересе научного сообщества к данному вопросу и ее важности [2, с. 39-45].

Исследователи также дали разные определения термину «неблагополучная семья». Связь между финансовым неблагополучием и общим семейным неблагополучием также доподлинно была установлена. Не стоит забывать, что факторов, согласно которым семья может признаться неблагополучной, достаточно много.

М.А. Галагузова характеризует неблагополучную семью как семью с низким социальным статусом, в какой-либо из сфер жизни или нескольких одновременно, неспособную справляться с возложенными на нее функциями. Адаптационные возможности такой семьи значительно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, с небольшим результатом.

Это очень интересное определение, поскольку оно подразумевает, что такая семья в силу своего неблагополучия не справляется со своими функциями воспитания достойного члена общества. В результате в таких семьях нарушается психологическая связь между членами, дети склонны к побегам, криминализации, самоубийствам и различным психосоматическим расстройствам.

Обосновывая актуальность проблемы исследования, обратимся к данным официальной федеральной статистики. Так, по данным федеральной статистики, несовершеннолетние в России ежегодно совершают или участвуют в более чем 40 тысячах преступлений. В 2019 году более 83 % несовершеннолетних совершили преступления против собственности, более 8 % совершили преступления против жизни и здоровья и более 4 % совершили преступления, связанные с незаконным оборотом наркотиков [7, с. 21].

О серьезности ситуации свидетельствует также тот факт, что в 2020 году в подразделениях по делам несовершеннолетних было зарегистрировано почти 145 тысяч подростков, из которых более 70 тысяч несовершеннолетних совершили административные правонарушения до достижения 16-летнего возраста.

Несмотря на то, что за последние 10 лет количество преступлений, совершенных подростками, снизилось более чем в 2 раза, тем не менее, процент подростковой преступности остается достаточно высоким. Так, в 2019 году несовершеннолетними было совершено 41,5 тыс. уголовно наказуемых деяний. По итогам первого квартала 2020 года количество таких преступлений снизилось на 5,1 % – с 9 тыс. до 8,6 тыс. В то же время несовершеннолетние все чаще совершают деяния насильственного характера, тяжкие и особо тяжкие преступления.

В состоянии алкогольного опьянения на территории Российской Федерации в 2021 году было совершено 12,6 % от общего числа преступлений, совершенных несовершеннолетними. Доля преступлений, совершенных несовершеннолетними в состоянии наркотического опьянения, относительно невелика, всего 0,81 %, в то время как сам факт наличия наркотического опьянения у несовершеннолетних вызывает беспокойство и тревогу.

Еще одной острой проблемой является рост «групп смерти» в социальных сетях, в которых зарегистрировано около 41 601 возможного участника, большинство из которых являются несовершеннолетними. Суицидальное поведение молодежи в возрасте от 15 до 30 лет занимает вторую строчку как причина смерти после несчастного случая. По словам Уполномоченного по правам ребенка при Президенте Российской Федерации А.Ю. Кузнецовой, в 2021 году было зарегистрировано 692 детских самоубийства, в 2021 году – 788. И эти данные свидетельствуют о том, что «дети предоставлены самим себе, они не слышат, их не слышат, их не слышат».

Основываясь на результатах изучения причин и условий, способствовавших совершению подростками преступлений в группах, можно

сделать вывод, что основными причинами и условиями являются: отсутствие или слабый контроль за поведением детей со стороны родителей или лиц, их заменяющих; нарушение детско-родительских отношений; уверенность подростков в собственной безнаказанности; равнодушное и безответственное отношение к последствиям своих действий; моральный и правовой нигилизм подростков. Соответственно, большинство несовершеннолетних правонарушителей – это дети из социально неблагополучных семей [4, с. 38].

Основываясь на современных исследованиях, можно дать следующее определение девиантного поведения – это устойчивое поведение человека, отклоняющегося от важнейших социальных норм, наносящее реальный ущерб обществу или самому индивиду, а также сопровождающееся дезадаптацией.

Рассмотрим более подробно момент социализации подростка в современном мире. В социальном плане подростковая фаза является продолжением первичной социализации. Психологически этот возраст крайне противоречив. Он характеризуется диспропорциями в формировании и темпах развития, которые в значительной степени определяются биологически. Быстрое неравномерное развитие организма сопровождает процесс полового созревания подростка. Следствием этого является эмоциональная нестабильность, повышенная возбудимость, неуравновешенность, неадекватность реакции, приводящая к неоправданной резкости и усилению конфликтности, что само по себе может осложнить его отношения с окружающими [6, с. 351-353].

А.Е. Личко отмечает, что подростковый возраст с его бурными нейроэндокринными сдвигами долгое время считался фактором, способствующим развитию девиантного поведения. Это один из кризисных этапов в формировании личности человека.

В свою очередь, сложность социально-психологической работы с «трудными» подростками заключается главным образом в проблемах их воспитания и социально-психологической реабилитации. Основными

принципами эффективной социально-педагогической и психологической работы с подростками с девиантным поведением являются:

1) создание системы физической и психологической защиты воспитанников специализированных учреждений от влияния лидеров с криминальными наклонностями;

2) учитывая характерную для подростков потребность в смене впечатлений, повышенную импульсивность и когнитивные способности, лучше мотивировать их к участию в интеллектуальной, творческой, интересной для них деятельности. Это будет способствовать развитию положительных черт личности и преодолению дезадаптивных процессов, а также социально-психологической реабилитации;

3) сотрудникам, работающим в специализированных учреждениях с «трудными» подростками, необходимо в определенной степени абстрагироваться от того факта, что объектом их внимания и воспитания является вор, наркоман, убийца и т.д. Другими словами, сотрудникам нужно постараться принять подростка и попытаться установить с ним доверительные отношения [3, с. 198-201].

В современной социально-психологической работе с несовершеннолетними, имеющими девиантное поведение, выделяются следующие методы работы:

– в частности, психотерапевт В.А. Гиляровский практически обосновал идею социальной терапии пациентов с неврозами, работая над сочетанием командной работы, физической активности, ритмичных тренировок и соответствующего образования;

– методы вторичной профилактики были разработаны М.М. Кабановым, который считает, что между реабилитацией подростка и его лечением нет границ, либо они условны.

Психотерапевты выделяют следующие основные принципы реабилитации:

– единство биологических и психосоциальных методов воздействия;

– разнообразие всех возможных воздействий для осуществления реабилитационной лечебно-профилактической работы;

– доверительные отношения и партнерство между пациентом и врачом;

– постепенность или действие в соответствии с этапами предпринимаемых усилий и осуществляемых мероприятий [5, с. 134-137].

Технология социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних предполагает восстановление их способностей к социально одобряемой деятельности, адекватному поведению и общению в обществе, при этом необходимо, чтобы направленность их деятельности соответствовала ожиданиям общества. В ходе социальной реабилитации несовершеннолетних детей из неблагополучных семей, им возвращается социальное достоинство, т.е. они начинают осознавать свою ценность, значимость, признают эту ценность в другом человеке. На этой основе формируются требования человека к самому себе, к своим действиям, поведению в целом.

Рассмотрим ключевые этапы, которые определяются в процессе оказания помощи подросткам, живущим в неблагополучных семьях и проявляющих девиантное поведение.

На диагностическом этапе используются различные методы: наблюдение; беседа, собеседование, устное собеседование (по заранее подготовленному плану); анкетирование (письменный опрос); психолого-педагогические тесты (стандартизированный набор заданий, позволяющий определить любые параметры).

На профилактическом этапе социально-педагогическая работа направлена на предотвращение негативных явлений и их последствий в семьях учащихся. Например, при работе с семьей, где в воспитании ребенка используются физические наказания, необходимо объяснить членам семьи катастрофические последствия физического наказания детей и объяснить, что такое гуманистические методы воспитания [8, с. 271-273].

Уровень реабилитации является наиболее важным уровнем в системе работы с несовершеннолетними и с неблагополучной семьей в целом, поскольку он осуществляется на всех этапах общения. Исследователи (С.В. Бобрышов, Л.А. Саенко, Л.В. Суменко, А.А. Швец и др.) выделяют ряд эффективных социальных технологий в реабилитационной работе с несовершеннолетними:

– консультирование – проводится с использованием метода беседы, убеждения, активного слушания;

– консультация по телефону. Особенностью данной технологии является то, что общение происходит с помощью посредника – телефонного устройства, при этом отсутствует визуальный контакт, невозможно использовать невербальные средства общения;

– «апелляционное письмо». Способ общения с листом бумаги, с задержкой обратной связи или без нее. Целью апелляционного письма является ходатайство, защита прав ребенка, передача информации или просьба о ее предоставлении. В своей работе вы можете использовать письмо поддержки, поздравительное письмо и т.д.;

– социальный патронаж (поддержка) – это универсальная форма работы, которая заключается в оказании различной помощи. В процессе патронажа (поддержки) возможно оказание различных видов помощи – психологической, материальной, образовательной, педагогической и т.д. [1, с. 3-8].

Таким образом, социально-педагогическая работа по реабилитации несовершеннолетних в общеобразовательном учреждении направлена на восстановление их физического, социального и психического здоровья. Компонент, связанный с образованием и воспитанием несовершеннолетних, является важнейшим компонентом социально-педагогической помощи.

Основными средствами оказания социально-педагогической помощи несовершеннолетним из неблагополучных семей, вовлеченным в процесс социальной реабилитации, являются разработка и реализация программ, направленных на снижение и устранение отклонений, а также создание условий

для последовательной социальной интеграции несовершеннолетних в среду сверстников.

Литература

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Свобода и достоинство как аксиологические детерминанты процессов воспитания и социализации личности // Журнал гуманитарных наук. 2016. № 13. С. 3-8.

2. Голубков, Г.В. Причины возникновения кризиса в подростковом возрасте / Г.В. Голубков, Я.А. Лычагина // Скиф. 2019. – №5-1(33). С. 39-45

3. Кондрашков, Н.Н. Причины и последствия семейного неблагополучия / Н.Н. Кондрашков. М: Академия. 2016. 204 с.

4. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. М.: Юрайт, 2017. 136 с.

5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. М.: «Академия», 2017. 200 с.

6. Мустафаева, Ф.А. Усиление помощи семье в воспитании детей как одно из направлений государственной семейной политики / Ф.А. Мустафаева // Семья в современном обществе: мат. Всеросс. науч.-практич. конф. / под ред. Ф.А. Мустафаева и др. Магнитогорск: МаГУ, 2018. 481 с.

7. Устюгова, И.А. Работа с подростками девиантного поведения / И.А. Устюгова, И.Г. Сухогузова, Л.А. Басуева, И.В. Комылятова. Волгоград: Учитель, 2019. 21 с.

8. Фирсов, М.В. Технология социальной работы: учебник / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. М.: КНОРУС, 2016. 344 с.

References

1. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Svoboda i dostoinstvo kak aksiologicheskie determinanty processov vospitanija i socializacii lichnosti *(Freedom and dignity as axiological determinants of the processes of personal upbringing and socialization)* // Zhurnal gumanitarnyh nauk. 2016. № 13. P. 3-8.

2. Golubkov, G.V. Prichiny vozniknovenija krizisa v podrostkovom vozraste *(Causes of the crisis in adolescence)* / G.V. Golubkov, Ja.A. Lychagina // Skif. 2019. – №5-1(33). P. 39-45

3. Kondrashkov, N.N. Prichiny i posledstvija semejnogo neblagopoluchija *(Causes and consequences of family problems)* / N.N. Kondrashkov. M: Akademija. 2016. 204 p.

4. Mardahaev, L.V. Social'naja pedagogika *(Social pedagogy)* / L.V. Mardahaev. M.: Jurajt, 2017. - 136 p.

5. Mudrik, A.V. Social'naja pedagogika *(Social pedagogy)* / A.V. Mudrik; pod red. V.A. Slastenina. M.: «Akademija», 2017. - 200 p.

6. Mustafaeva, F.A. Usilenie pomoshhi sem'e v vospitanii detej kak odno iz napravlenij gosudarstvennoj semejnoj politiki *(Strengthening assistance to the family in raising children as one of the directions of the state family policy)* / F.A. Mustafaeva // Sem'ja v sovremennom obshhestve: mat. Vseross. nauch.-praktich. konf. / pod red. F.A. Mustafaeva i dr. Magnitogorsk: MaGU, 2018. - 481 p.

7. Ustjugova, I.A. Rabota s podrostkami deviantnogo povedenija *(Working with teenagers of deviant behavior)* / I.A. Ustjugova, I.G. Suhoguzova, L.A. Basueva, I.V. Komyljatova. Volgograd: Uchitel', 2019. - 21 p.

8. Firsov, M.V. Tehnologija social'noj raboty: uchebnik *(Technology of social work: textbook)* / M.V. Firsov, E.G. Studenova. M.: KNORUS, 2016. - 344 p.

УДК 159.922.6:316.77

Л.Б. Хакимова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ УВАЖЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Аннотация: Актуальность исследования становления уважения подростков «группы риска» к родителям определяется недостаточным количеством теоретических и эмпирических исследований в этой области и имеющимся практическим запросом. Проанализированы взгляды педагогов и

психологов на исследуемую проблему. Обосновывается выбор для исследования данной проблематики именно подросткового возраста. В представленной статье рассматривается возрастная специфика уважения подростков к родителям. Определено содержание компонентов уважения к родителям подростков «группы риска» (когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческо-деятельностный).

Ключевые слова: уважение; уважительное отношение; родители; отношение к родителям; подростки «группы риска».

L.B. Hakimova

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE FORMATION OF RESPECT FOR PARENTS AMONG ADOLESCENTS OF THE "RISK GROUP"

Abstract: The relevance of the study of the formation of respect for adolescents of the "risk group" for parents is determined by the insufficient number of theoretical and empirical studies in this area and the available practical request. The views of teachers and psychologists on the problem under study are analyzed. The choice of adolescence for the study of this problem is justified. The presented article examines the age-specific respect of adolescents for their parents. The content of the components of respect for the parents of adolescents of the "risk group" (cognitive, emotional-motivational, behavioral-activity) is determined.

Keywords: respect; respectful attitude; parents; attitude towards parents; adolescents of the "risk group".

В условиях снижения престижа семьи и семейных ценностей, преобладания материальных ценностей над духовными, ослабления влияния родителей на личностное развитие ребенка проблема формирования уважительного отношения к родителям как основы нравственного развития, определяющего характер отношения ребенка к другим людям и окружающей действительности, является актуальной. Важность решения этой проблемы подчеркивается в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания

гражданина Российской Федерации, Программе развития воспитательной составляющей в общеобразовательных учреждениях, авторских концепциях и образовательных программах.

Проблема становления уважительного отношения детей к родителям, любви к матери рассматривается в работах отечественных педагогов (Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, П.Ф. Каптерев, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). Влияние родительского авторитета на процесс социализации личности ребенка изучается современными исследователями (А.В. Иващенко, А.В. Мудрик, Г.П. Савкина, И.П. Подласый, Л.М. Фридман, Н.Е. Щуркова и др.) в рамках проблем нравственного воспитания, семьи и семейного воспитания.

В исследованиях О.С.Тимофеевой уважительное отношение к родителям рассматривается как интегративная характеристика, отражающая формирование когнитивного (знание содержания понятия «уважительное отношение»), эмоционального (умение различать эмоциональное состояние родителей и адекватно реагировать на него; проявление сочувствия, сострадания к родителям), деятельностного (действия, действия, направленные на помощь родителям, заботу о них) компонентов [1].

Понятие «уважение» широко применяется в различных научных областях: философия, этика, педагогика, психология. В психологической науке данная категория используется в эмпирических исследованиях в области детско-родительских отношений, социальной психологии групп, психологии лидерства и психологии конфликтов. Понятия «уважение» и «уважение к родителям» часто используются без какого-либо описания и/или определения и часто используют как синоним понятий «любовь», «авторитет» [5].

Психолог Э. Берн в своих трудах рассматривал уважение, связывая его с надежностью, приверженностью и доверием. Уважение, по его мнению, представляет собой в системе «взрослый-взрослый», оно базируется «на прямом взаимодействии и выполнении различных соглашений без оправданий и оговорок. Уважение подразумевает надежность, взаимные обязательства и

доверие, в то время как доверие является основой для уважения». Также Э. Берн полагал уважение одним из обязательных элементов любви: любовь включает в себя уважение, восхищение, дружбу и близость. Э. Фромм считал уважение обязательной составляющей любви.

Отечественные психологи А.С. Спиваковская и Л.М. Панкова рассматривают представление об уважении также в соотношение с понятием любовь: Л.М. Панкова – с интимной, А.С. Спиваковская – с родительской. В свою очередь, А.С. Спиваковской предложена трехмерная модель родительской любви, согласно которой «тип любви определяется сочетанием трех признаков: симпатия/антипатия родителя к ребенку; уважение/презрение к ребенку; близость/дистанция» [2].

Проанализировав различные точки зрения педагогов и психологов, мы определили, что уважительное отношение к родителям проявляется в:

- необходимости внимательно относиться к старшим членам семьи, любить их, помогать им, выполнять их просьбы и т.д.);

- заботе о родителях, знаниях проблем родителей, умении слышать, слушать и понимать, что говорят родители, соблюдать традиции и нормы семьи, прислушиваться к их мнению, не говорить грубых слов.

Таким образом, на основе вышеизложенного мы определяем «уважение к родителям» как воспитание личности, которое включает в себя понимание принадлежности к семье и роду, выраженное через почтение к родителям, предкам; осознание моральных ценностей – любви, дружбы, верности, уважения – как основы семьи; эмоциональную отзывчивость на чувства, заботы и переживания членов семьи; моральное удовлетворение от принятия и любви родителей, необходимость принимать активное участие в семейной жизни.

Результаты исследований, полученные Д.И. Фельдштейном, свидетельствуют о том, что старшие подростки уже способны испытывать полное уважение к взрослым. Л.И. Божович также указывает, что уважение формируется в период обучения в школе. О.А. Карабанова, говоря об

авторитете родителя (понятие, несколько похожее на «уважение» родителя), также обращает внимание на подростковый возраст [4].

Многие авторы (Э. Берн, Л.И. Божович, Я. Корчак, Д.И. Фельдштейн и др.) сходятся во мнении, что истоки уважения надо искать в подростковом возрасте [8].

Подростковый возраст является периодом существенных изменений в психическом развитии. И его полноценное проживание ребенком возможно лишь при определяющей и активной роли взрослых (учителей, родителей, психологов). В данном возрасте происходит интенсивное формирование моральных качеств, нравственное развитие личности. Это благоприятный период для развития сопереживания, сочувствия, отзывчивости. Данные качества – основа формирования уважительного и заботливого отношения к родителям [7].

Подросток рассматривает родителя как личность с определенными индивидуально-психологическими особенностями. Это дает ему возможность относиться к родителю не только как к близкому взрослому, но и как к социальному, оценивать его достоинства более объективно и полно [6].

В подростковом возрасте родители становятся объектом не только любви, но и оценки, так как развитие самосознания, возникновение чувства взрослости, формирование собственной системы ценностей происходят в процессе сравнения себя с другими, попытки отделить себя от других, а иногда даже противопоставления. Развитие подросткового возраста – это достижение автономии и эмоциональной дифференциации личности в семье, процесс перестройки детско-родительских отношений на качественно иной основе как отношения взаимного уважения и равенства.

Отношения подростка со взрослыми (родителями, учителями) претерпевают серьезные изменения. Подросток, в первую очередь, распространяет свои претензии на новые права, на сферу отношений с ними. Изменяются интересы, взгляды на окружающий мир и на себя. Меняется мировоззрение. Он начинает сопротивляться категорическим требованиям со

стороны взрослых, протестует против ограничения его самостоятельности, всевозможной опеки, мелочного контроля, обращения с ним как с маленьким. Подросток требует учитывать его интересы, взгляды, мнения, хотя они не всегда разумны и достаточно зрелы, проявляет повышенное чувство собственного достоинства.

Причинами неуважения у подростков «группы риска» являются: их чрезмерное внимание к себе, повышенная самостоятельность, гнев. Подростки «группы риска» проявляют эгоизм, они склонны к нарциссизму. Они не обращают внимания на то, что говорят им родители, подростки больше прислушиваются к себе и своим сверстникам, которым они поклоняются. Стремление к независимости заставляет их отвергать любого взрослого человека, обладающего определенной властью или авторитетом. Они хотят быть самими себе хозяевами, ни перед кем не отчитываясь.

Причины проявления неуважения к родителям подростков «группы риска»:

- демонстрация собственной идеальности со стороны родителей;
- систематические обвинения и «макания носом»;
- непризнание подростковой «экспертности»;
- неуважение к собственным родственникам;
- недоверие к ребенку.

В настоящее время на подростков также оказывают влияние популярные телесериалы о жизни различных семей. Подростки постоянно наблюдают неуважение и дерзость медийных персонажей по отношению к своим родителям. Большинство телешоу ясно показывают, что дети, как правило, умнее своих родителей.

Данный возрастной период выбран нами, основываясь не только на выводах, к которым мы пришли в ходе анализа теоретических представлений педагогов и психологов по данному вопросу, но и учета специфики подросткового возраста. В подростковом возрасте родители становятся объектом не только любви к ребенку, но и оценки, поскольку развитие

самосознания, феномен чувства взрослости, формирование собственной системы ценностей происходят в процессе сравнения себя с другими, попыток отделить себя от других, а иногда и противостояния. Важнейшими задачами развития в подростковом возрасте являются достижение автономии и эмоциональной дифференциации личности в семье и перестройка детско-родительских отношений на качественно иной основе, как отношений взаимного уважения и равенства (Р. Хевигхерст). В связи с этим, мы приходим к выводу, что именно в подростковом возрасте у детей «группы риска» формируется уважительное или неуважительное отношение к своим родителям [4].

На основе вышеизложенного мы выделили компоненты понятия «уважительное отношение к родителям»:

Когнитивный компонент предполагает:

• знания об интересах, желаниях родителей;

• оперирование понятиями «семья», «родители», «уважение»;

• знание норм уважительного общения со старшими (приветствовать при встрече, прощаться, уступать место, не повышать голоса и т.д.);

• знание способов проявления уважения к родителям (помощь, забота, сюрпризные моменты).

Эмоционально-мотивационный компонент предполагает:

• чувство гордости за свою семью, родителей, положительные эмоции по отношению к ним;

• внимательное отношение к родителям, членам семьи (братья, сестры) и прародителям, проявление заботы, помощь, сочувствие, положительные эмоции при встрече с родителями;

• радость от общения с родителями, сочувствие, сопереживание, умение замечать изменения в настроение.

Поведенческо-деятельностный компонент предполагает:

• бережно относиться к родителям;

• соблюдать нормы уважительного отношения к родителям при общении, прислушиваться к их советам, ценить их авторитет, опыт, мудрость;

• соблюдать уважительные правила общения с родителями (высказывать «волшебные слова»), оказывать необходимую помощь с желанием выполнять поручение родителей [3].

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводам: особенности семейного воспитания влияют на становление чувства уважения к родителям в подростковом возрасте; подростки «группы риска» осознают и адекватно оценивают участие родителей в их жизни, поэтому проявляют уважение/неуважение к родителям; неуважительное отношение подростков «группы риска» к родителям» способствует формированию различных форм девиантного поведения; при организации психолого-педагогической работы по формированию уважительного отношения подростков «группы риска» к родителям необходимо учитывать компоненты данного феномена (когнитвиный, эмоционально-мотивационный, поведенческо-деятельностный).

Литература

1. Андронова В.А. Формирование уважительного отношения младших школьников к родителям на основе традиций народной педагогики / Приоритетные научные направления в XXI веке. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции [Электронный ресурс] / Под общей редакцией А.И. Вострецова. Нефтекамск: издательство: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов А.И.), 2016. С. 204-206

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2015. 592 с

3. Биктагирова Г.Ф. Изучение формирования уважительного отношения к родителям у дошкольников средствами сказки // Научный Татарстан. 2018. №3. С. 61-67.

4. Коновалова А.М. Особенности уважения к родителям в младшем и старшем подростковом возрасте // Вестник Московского государственного

областного университета (электронный журнал). 2017. № 1. URL: www.evestnik-mgou.ru

5. Коновалова А.М., Захарова Е.И. Особенности родительского воспитания как условия становления уважения к родителям в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. 2017. №1 (25). С. 91-96.

6. Педагогика и психология родительства и семейного воспитания: учебное пособие / С.В. Бобрышов, Л.В. Суменко, И.В. Кольцова [и др.]; под общ. ред. С.В. Бобрышова. М.: Знание-М, 2020. 368 с.

7. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / ред. Е. Г. Силяева. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 192 с.

8. Хакимова Л.Б. Стиль родительского воспитания как условие формирования уважения подростка к родителям // Наука и образование: тенденции, проблемы и перспективы развития: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (12 февраля 2021 г., г. Железноводск) / под ред. И.В. Иванченко – Железноводск: Филиал СГПИ в г. Железноводске; М.: «ЗнаниеМ», 2021. С. 264-267.

References

1. Andronova V.A. Formirovanie uvazhitel'nogo otnoshenija mladshih shkol'nikov k roditeljam na osnove tradicij narodnoj pedagogiki *(Formation of a respectful attitude of younger schoolchildren to their parents based on the traditions of folk pedagogy)* / Prioritetnye nauchnye napravlenija v XXI veke. Materialy Mezhdunarodnoj (zaochnoj) nauchno-prakticheskoj konferencii [Jelektronnyj resurs] / Pod obshhej redakciej A.I. Vostrecova. Neftekamsk: izdatel'stvo: Nauchno-izdatel'skij centr «Mir nauki» (IP Vostrecov A.I.), 2016. P. 204-206.

2. Bern Je. Igry, v kotorye igrajut ljudi. Ljudi, kotorye igrajut v igry *(Games that people play. People who play games).* M.: Jeksmo, 2015. - 592 p.

3. Biktagirova G.F. Izuchenie formirovanija uvazhitel'nogo otnoshenija k roditeljam u doshkol'nikov sredstvami skazki *(The study of the formation of a*

respectful attitude to parents in preschoolers by means of a fairy tale) // Nauchnyj Tatarstan. 2018. №3. P. 61-67.

4. Konovalova A.M. Osobennosti uvazhenija k roditeljam v mladshem i starshem podrostkovom vozraste *(Features of respect for parents in younger and older adolescence)* // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (jelektronnyj zhurnal). 2017. № 1. URL: www.evestnik-mgou.ru

5. Konovalova A.M., Zaharova E.I. Osobennosti roditel'skogo vospitanija kak uslovija stanovlenija uvazhenija k roditeljam v podrostkovom vozraste *(Features of parental education as a condition for the formation of respect for parents in adolescence)* // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2017. №1 (25). P. 91-96.

6. Pedagogika i psihologija roditel'stva i semejnogo vospitanija: uchebnoe posobie *(Pedagogy and psychology of parenthood and family education: textbook)* / S.V. Bobryshov, L.V. Sumenko, I.V. Kol'cova [i dr.]; pod obshh. red. S.V. Bobryshova. M.: Znanie-M, 2020. - 368 p.

7. Psihologija semejnyh otnoshenij s osnovami semejnogo konsul'tirovanija *(Psychology of family relations with the basics of family counseling)* / red. E. G. Siljaeva. M.: Izd. centr «Akademija», 2002. - 192 p.

8. Hakimova L.B. Stil' roditel'skogo vospitanija kak uslovie formirovanija uvazhenija podrostka k roditeljam *(The style of parenting as a condition for the formation of a teenager's respect for parents)* // Nauka i obrazovanie: tendencii, problemy i perspektivy razvitija: sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov i molodyh uchenyh (12 fevralja 2021 g., g. Zheleznovodsk) / pod red. I.V. Ivanchenko – Zheleznovodsk: Filial SGPI v g. Zheleznovodske; M.: Znanie-M, 2021. P. 264-267.

УДК 159.99

А.С. Чижикова,

В.А. Поспелова

ВАНДАЛИЗМ И ГРАФФИТИ КАК ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАЦИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в данной статье авторами представлены такие формы диванного поведения как вандализм и граффити. В статье описываются основные мотивы проявления вандализма, а также причины, побуждающие подростков к занятиям граффити. В завершении статьи авторами представлены некоторые рекомендации для родителей, дети которых начали проявлять склонность к граффити или вандализму.

Ключевые слова: девиантное поведение, отклоняющееся поведение, вандализм, граффити, подросток, правонарушения.

V.A. Pospelova,

A.S. Chizhikova

VANDALISM AND GRAFFITI AS MANIFESTATIONS OF DEVIATION AMONG ADOLESCENTS

Summary: in this article, the authors present such forms of sofa behavior as vandalism and graffiti. The article describes the main motives for vandalism, as well as the reasons that encourage teenagers to engage in graffiti. At the end of the article, the authors present some recommendations for parents whose children have begun to show a tendency to graffiti or vandalism.

Key words: deviant behavior, deviant behavior, vandalism, graffiti, teenager, offenses.

Когда поведение человека отступает от принятых в обществе или группе норм, правилам поведения, идеям, ожиданиям, установкам, ценностям, то справедливо говорить, что данное поведение девиантно.

Ввел понятие аномалии и именно этим положил начало исследованиям девиантного поведения Э. Дюркгейм. Аномалия по Э. Дюркгейму это состояние разрушенной или ослабленной нормативной системы общества, вызывное быстрыми изменениями, скачками, именуемые социальной дезорганизацией [2].

А. Коэн отклоняющим считал поведение, которое противоречит институционализированным ожиданиям, то есть тем ожиданиям, которые разделяют и признают законными внутри социальной системы.

Подросток податлив влиянию как социально-позитивного, так и к социально-негативного свойства. В подростковом возрасте личность особо впечатлительна к тому, что делает человека взрослым.

Исходя из этого К. Мак Кэгни, Д. Миллер, С. Смит, Р. Мейер разделяют девиантное поведение на «первичную» и «вторичную» девиацию. Первичной девиацией является само ненормативное поведение, которое имеет разнообразные причины (протест подростка; желание достичь самореализации, чего подросток по какой-либо причине не способен осуществить социально-приемлемым способом). Под вторичной девиацией понимается подтверждающее поведение того стереотипа, которое общество назвало поведение личности в прошлом [7].

В нашей статье, мы рассмотрим такие формы дивиантного поведения как вандализм и граффити.

В законодательстве Российской Федерации под вандализмом понимается осквернение зданий или иных сооружений, порча имущества на общественном транспорте или в иных общественных местах [4]. Некоторые авторы считают, что вандализмом, являются различные виды поведения, которые носят разрушительный характер, к ним относится также бросание мусора на улицы, вытаптывание газонов, разгром магазинов во время массовых беспорядков и пр. [6].

Мотивы вандализма различны, их классификацию предложил Д. Кантер. Он выделяет следующие причины совершения данных правонарушений:

1. Чувство гнева, неспособность личности совладать со стрессом, досадой, что приводит к разрушительным действиям.

2. Чувство скуки. Вандализм дает заскучавшим подросткам новые впечатления, острые ощущения, вызванные разными запретами и небезопасностью в данных действиях.

3. Желание исследовать черту допустимого, испытать силу общественных норм и авторитетность взрослых.

4. Эстетическое наслаждение процессом разрушения предмета. При разрушении предмета у подростка создаются новые визуальные структуры, при этом издаются звуки, которые для ребенка могут быть приятны.

5. Экзистенциальное исследование. В этом случае подросток прибегает к вандализму для самоутверждения, для изучения возможности повлиять на общество, для того, чтобы обратить на себя внимания, заявить о себе. Когда человек идет на вандализм исходя из этих мотивов он как правило не старается избежать ареста и пытается сделать свой поступок публичным [3].

Для совершения вандализма подростку важно, чтобы с ним были сообщники. Обычно около 3-4 сверстников. Исследование подросткового вандализма Л. Шэннон показало, что задержанные за вандализм от 6 до 17 лет, к 21 году имели более серьезную преступную карьеру [3].

Для того, чтобы избежать данного исхода следует вовремя осуществлять профилактические мероприятия, привлекая родителей и педагогов. Главной задачей данной работы должно стать направление действий подростка в социально приемлемый контекст.

Исходя из вышеизложенного, предлагаем ознакомиться с некоторыми рекомендациями для родителей по предотвращению подросткового вандализма:

1. Обязательно проговаривать с подростком его действия. При этом учитывать, что уговоры и назидание не помогут при диалоге, а наоборот, вселят уверенность, в том, что его не понимают. Не рекомендуется критиковать и перебивать ребенка, необходимо дать ему возможность высказаться до конца. Если разговорить подростка или нужных слов найти не получается можно обратиться к психологу. Так как разрушительные действия – это проявление эмоций, которые подросток не может сказать, психолог поможет настроить связь между вами.

2. Проанализировать свое поведение. Есть вероятность, что вандализм – это копирование деструктивной реакции родителя на какие-либо ситуации. Поэтому если вашей моделью поведения родителей являются скандалы в магазинах, крик на ребенка, при небольших оплошностях, следует произвести работу над собой.

3. Показать варианты выражения чувств конструктивными способами. Подросток переживает вихрь ему непонятных и неизвестных чувств и эмоций, не зная, как с ними справится может совершать ошибки. Следует помощь ребенку выплеснуть их безопасным для него и окружающих способом.

4. Меньше контролировать ребенка. Возможно вандализм является бунтом против гиперопеки родителей. Поэтому не следует контролировать каждый шаг ребенка, заставлять отчитываться о каждом шаге. Вместо этого обговорите действия подростка в неприятной ситуации и дайте ему понять, что в любом случае поможете ему.

5. Показать работу людей, которые будут исправлять за ним результат его действий. Можно принять участие в городском субботнике. Покраска лавочки, уборка мусора самим подростком, заставит его задуматься при возникновении желания испортить государственную или частную собственность.

Кроме того, в качестве еще одной формы вандализма является граффити. Данная форма воспринимается подростками в качестве возможности проявления индивидуального и группового самовыражения. Граффити – это надписи и рисунки, которые имеют не легитимированный характер и служат средством выражения психосоциальной идентичности, а также способом решения индивидуальных психологических проблем [1].

По данным исследователей субкультура граффити по большей части состоит из мужчин. Н. Макдональд [8] связывает это с тем что, участвуя в противоправной субкультуре подросток достигает мускулинную идентичность. По концепции Мессершмитта маскулинность проявляется рисковым, храбрым, безрассудным поведением, противостоянием с соперниками и властью.

К созданию граффити подростка подталкивает ряд причин:

1. Желание утвердить идентичность, как личную, так и групповую. С помощью граффити человек оставляет след, сообщает о себе, выражает свою сопричастность к определенной общности.

2. Способ достижения признания и уважения.

3. Протест против социальных и культурных норм. Если граффити нелегальны то, их нанесений является нарушением социальных запретов.

4. Выплеск негативных эмоций. Некоторые надписи выражают недовольство, оскорбление конкретных людей, политических, этнических и других социальных групп, субкультур, социальных институтов.

5. Творческое самовыражение. Существуют граффити изящные, сложные по стилю, носящие эстетическую ценность

6. Способ исследовать поведение, соответствующее сексуальным ролям.

7. Граффити может быть частью игры и приносить удовольствие.

Средства, методы, способы нанесения граффити. Это может быть краска, баллончик, фломастер, острые предметы.

Граффити условно можно поделить на два направления:

1. Тэгинг данное направление граффити официально, разрешено. К нему относят рисунки, которые используются в рекламе, видеотрансляции, дизайне и т. п.

2. Бомбинг это направление граффити нелегально, исходя из этого рисуется ночью и быстро [5].

Что же делать родителям, если их ребенок пристрастился к рисованию граффити?

1. Попытаться понять, чем мотивированна данная деятельность, что интересует ребенка в культуре уличного искусства.

2. Ознакомить ребенка с возможным наказанием. Следует дать понять, что за действия, которые переступают закон предусмотрена ответственность. Также важно объяснить подростку, что порча чужого имущества, культурных объектов это плохо с моральной точки зрения.

3. Если ребенок проявляет к граффити творческий интерес, то следует его ознакомить с историей искусств, познакомить с другими направлениям художественного творчества.

4. Направить на путь развития в художественной деятельности. Например, предложить обучение в художественной школе или на курсах компьютерной графики, живописи и скульптуры

5. Интересоваться, поддерживать, хвалить подростка, без агрессии относится к его увлечению, ведь это очень важно для ребенка, а негативная реакция на то, что ему дорого закроет ребёнка на долго.

В заключении хочется отметить, что подростковое увлечение граффити при правильном подходе может стать призванием, большое разнообразие профессий могут быть продолжением опыта граффити художника: дизайн, архитектура, мода, режиссёрская и операторская работа. Одним словом, всё, что связано с искусством.

Литература:

1. Граффити [Электронный ресурс] // Википедия; режим доступа: http://ru.wikipedia.org/ wiki/graffiti / (дата обращения: 04.11.2021).

2. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 290 с. 2

3. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 290 с. 7

4. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях [интернет ресурс] /http://www.consultant.ru/document/cons (дата обращения: 04.11.2021).

5. Райнер Кёте; ил. Йорна Хеннига, Франка Климта; [пер. с нем. Е.Ю. Жирновой] Первобытный человек / – Москва: Мир кн., 2006 (Ярославль : Ярославский полиграфкомбинат). – 47 с.

6. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. - 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 1633 с.

7. Шнейдер Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков: учеб. пособие для СПО. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 219 с.

8. Macdonald, N. The Graffiti Subculture: Youth, Masculinity and Identity in London and New York. NY: Palgrave Macmillan, 2002

References

1. Graffiti *(Graffiti)* [Jelektronnyj resurs] // Vikipedija; rezhim dostupa: http://ru.wikipedia.org/ wiki/graffiti / (data obrashhenija: 04.11.2021).

2. Klejberg Ju. A. Psihologija deviantnogo povedenija: uchebnik i praktikum dlja vuzov *(Psychology of deviant behavior: textbook and workshop for universities)* – 5-e izd., pererab. i dop. – M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2016. – 290 p. 2

3. Klejberg, Ju. A. Psihologija deviantnogo povedenija: uchebnik i praktikum dlja vuzov *(Psychology of deviant behavior: textbook and workshop for universities)* – 5-e izd., pererab. i dop. – Moskva : Izdatel'stvo Jurajt, 2021. – 290 p. 7

4. Kodeks Rossijskoj Federacii ob administrativnyh pravonarushenijah *(The Code of Administrative Offences of the Russian Federation)* [internet resurs] /http://www.consultant.ru/document/cons (data obrashhenija: 04.11.2021).

5. Rajner Kjote; il. Jorna Henniga, Franka Klimta; [per. s nem. E.Ju. Zhirnovoj] Pervobytnyj chelovek *(Primitive man)* / – Moskva: Mir kn., 2006 (Jaroslavl': Jaroslavskij poligrafkombinat). – 47 p.

6. Sovetskij jenciklopedicheskij slovar' *(Soviet Encyclopedic Dictionary)* [Tekst] / gl. red. A. M. Prohorov. - 4-e izd., ispr. i dop. – Moskva: Sovetskaja jenciklopedija, 1989. – 1633 p.

7. Shnejder L. B. Psihologija deviantnogo i addiktivnogo povedenija detej i podrostkov: ucheb. posobie dlja SPO *(Psychology of deviant and addictive behavior of children and adolescents: studies. manual for PDF.).* – 2-e izd., ispr. i dop. – M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2019. – 219 p.

8. Macdonald, N. The Graffiti Subculture: Youth, Masculinity and Identity in London and New York. NY: Palgrave Macmillan, 2002.

СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.

УДК 376.1

Е.Н. Анашкина

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИНКВЕЙНА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация: в целях оптимизации коррекционной работы в логопедической практике широко используются разнообразные как традиционные, так и новые для дидактики образовательные технологии, применяются различные адаптированные их вариации, успешность которых определяется грамотным целенаправленным их использованием и сочетанием входящих в их состав методов и приёмов работы. В данной статье рассматривается такой современный приём развития речи детей как синквейн, который способствует не только организации эффективного взаимодействия взрослого и ребёнка, развитию речи последнего, но и созданию оптимальной эмоциональной атмосферы между участниками учебного процесса, привнесению в него духа новизны. При этом в фокусе нашего внимания находится коррекционно-развивающий и коррекционно-обучающий потенциал синквейна при его использовании в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с дизартрией, целесообразность которого объясняется тем, что у данной категории обучающихся наряду с ведущими расстройствами фонетической стороны речи часто наблюдается также недоразвитие лексико-грамматического строя речи и связной речи. В соответствии с темой и целью проводимого исследования нами проанализировано понятие «дизартрия»,

описаны основные признаки данного речевого расстройства, конкретизированы этапы работы по освоению детьми написания синквейна, рассмотрен конкретный пример, иллюстрирующий технику его построения, выявлена педагогическая ценность использования в работе с детьми с дизартрией данного методического приёма.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), дизартрия, развитие речи дошкольников, коррекция речи детей дошкольного возраста, педагогическая технология, образовательная технология, синквейн.

E.N. Anashkina

SINQUWINE'S DIDACTIC POTENTIAL WHEN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTRIA

Summary: in order to optimize corrective work in speech therapy practice, various educational technologies, both traditional and new for didactics, are widely used, various adapted variations of them are used, the success of which is determined by their competent purposeful use and a combination of their constituent methods and techniques of work. This article examines such a modern method for the development of children's speech as syncwine, which contributes not only to the organization of effective interaction between an adult and a child, the development of the latter's speech, but also to the creation of an optimal emotional atmosphere between the participants in the educational process, introducing a spirit of novelty into it. At the same time, the focus of our attention is on the correctional-developmental and correctional-educational potential of syncwine when it is used in speech therapy work with preschool children with dysarthria, the expediency of which is explained by the fact that this category of students, along with the leading disorders of the phonetic side of speech, often also has underdevelopment. lexical and grammatical structure of speech and coherent speech. In accordance with the topic and purpose of the study, we analyzed the concept of "dysarthria", described the main signs of this speech disorder, concretized the stages of work on mastering the writing of syncwine by children, considered a specific example illustrating the technique of its construction,

revealed the pedagogical value of use in work with children with dysarthria of this methodical reception.

Key words: general speech underdevelopment (OHP), dysarthria, speech development of preschoolers, speech correction of preschool children, pedagogical technology, educational technology, syncwine.

В настоящее время, по данным Всемирной организации здравоохранения примерно у трети детей встречаются нарушения речи различного генеза [9]. Самым распространенным нарушением речи является дизартрия. Так, по данным Е.Ф. Архиповой, 65% учащихся дошкольных учреждений страдают дизартрией [3]. Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Термин «дизартрия» образован от греческих слов arthson – сочленение и dys – частица, означающая расстройство. Основные признаки речевого расстройства проявляются в нарушениях звукопроизношения, нарушениях голосообразования, а также в изменениях темпа, ритма и интонации речи [8].

Однако такие авторы как Г.В. Гуровец, Л.В. Лопатина, С.И. Маевская, Р.И. Мартынова отмечают, что у детей с дизартрией, наряду с ведущими расстройствами фонетической стороны речи часто наблюдается также недоразвитие лексико-грамматического строя речи и связной речи.

Так, по мнению Р.И. Лалаевой, выраженной отличительной чертой речи детей с дизартрией является расхождение в объеме активного и пассивного словаря: дети понимают значение многих слов, объем их пассивного словаря достаточен, но использование слов в речи сильно осложнено [7].

Н. С. Жукова высказывала точку зрения, согласно которой обучающиеся с дизартрией в устном речевом общении стремятся «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить их в условия, когда требуется использование разных слов и грамматических категорий, недостатки в речевом развитии выступают довольно четко [6].

Дети с анализируемым нарушением речи хотя и используют развернутую фразовую речь, но при самостоятельном составлении предложений испытывают гораздо большие затруднения, чем их сверстники с нормальным речевым развитием.

Исходя из этого, можно утверждать, что при организации системы развития и коррекции речи детей с дизартрией целенаправленная работа должна вестись не только над произносительной стороной речи, но и над её развитием на лексико-грамматическом уровне и уровне связной речи.

Для оптимизации коррекционной работы в логопедической практике широко используются разнообразные традиционные и нетрадиционные методы и приёмы, применяются различные адаптированные технологии, эффективность которых определяется практикой. Эти методы и приёмы способны создать условия для организации полноценного дидактического взаимодействия взрослого и ребёнка, создать оптимальную эмоциональную атмосферу, привнести дух новизны в учебный процесс. Одним из таких приёмов развития и коррекции речи является синквейн.

С французского языка «синквейн» переводится как «пять строк», то есть пятистрочная строфа стихотворения, особенностью которой является то, что строки не рифмуются. Для написания синквейна необходимо не просто придумать любые пять строк, а подобрать и выстроить их по определенным и довольно сложным правилам. При этом в нём умещаются в достаточно краткой форме знания, ассоциации и чувства, мнения о каком-то явлении, событии или предмете, которое будет являться темой синквейна. Таким образом, синквейн – это краткая, но при этом емкая и разносторонняя характеристика какого-то явления или предмета, включающая личностную рефлексию ребенка.

Работа по составлению синквейнов является источником неиссякаемого творчества для детей и взрослых. Составление синквейна на занятиях воспринимается детьми как интересная игра, в которой можно выразить свое мнение, согласиться или нет с мнением других, вступить в учебное сотрудничество, найти компромисс и т.д.

Работа по освоению детьми дидактического синквейна проводится в несколько этапов [5].

Сначала ведется предварительная работа по уточнению, расширению и совершенствованию словаря. Дети знакомятся с такими понятиями как «слово, обозначающее предмет», «слово, обозначающее действие предмета», «слово, обозначающее признак предмета». Все это, с одной стороны, является пропедевтикой для формирования морфологических представлений у детей дошкольного возраста, а с другой, готовит их к будущей работе над предложением.

Обучающиеся знакомятся со словами, обозначающими неживые и живые предметы, учатся правильно ставить вопросы к словам, обозначающим предметы, действия и признаки предмета, изображать их графически. Схемы помогают детям наглядно ощутить начало и конец предложения, границы слов, входящие в это предложение, фокусируют внимание ребенка на раздельном написании слов. На этом этапе работы можно использовать различные картинки и предметы (камешки, игрушки и т.п.).

В случае, когда педагог предлагает ребенку рассмотреть различные тематически связанные предметные картинки и требует от него обозначить одним словом изображенный на каждой из них объект, предмет, а ребенок, всему дает одно название (например, «тётя»), то логопеду необходимо спросить, как еще, по-другому можно его назвать (например, «мама», «женщина», «воспитатель» и т.д.), то есть вести работу по расширению и уточнению значения слова. Дальнейшую работу можно построить по следующему плану:

– ребенку предлагается сначала выбрать слова, которые будут обозначать живые предметы, а только затем неживые (с вопросом); после этого называть предметы по порядку и к каждому ставить соответствующий вопрос;

– педагог добивается от обучающихся названий нескольких действий, которые могут производить изображенные предметы (трава растет, засыхает, зеленеет, желтеет и т.д.);

– дети учатся называть действия по простейшим сюжетным картинкам (плывет, бежит, падает, поднимается и т.д.);

– обучающиеся называют то, что изображено на картинках, составляя, по сути, простые нераспространённые предложения (собака бежит; мальчик идет, собака плывет);

– педагог загадывает предмет (не называя его) и даёт описание этого слова; даётся несколько характерных его признаков (круглый, зеленый, полосатый, сладкий), по которым дети, узнав, называют предмет (арбуз);

– предлагается нахождение слов, подходящих к графическим изображениям (лампочка, костер – светит, горит; яркая, яркий, жаркая, жаркий).

Все эти формы работ способствуют формированию у ребенка лексической системности, закреплению представлений о семантической и грамматической связи слов между собой. После того, как у детей сформировалось представление о словах, обозначающих предмет и действия предмета (грамматическое значение слова), их необходимо подвести к понятию «предложение», организовать наблюдение над его структурой и грамматическим оформлением.

Дети учатся составлять простые нераспространенные предложения, соединяя слова, обозначающие предмет и действие предмета.

На данном этапе учащиеся составляют по картинкам простые нераспространенные предложения разной структуры: подлежащее и сказуемое; сказуемое и подлежащее, а также простые нераспространенные предложения с однородными подлежащими и сказуемыми.

Далее структура предложения усложняется за счёт распространения грамматической основы. В предложения вводятся определения, выраженные прилагательными, и/или дополнения, выраженные существительными в винительном, родительном, дательном и творительном падежах без предлога. После этого дети знакомятся с понятием «предлоги», учатся правильно употреблять их в речи.

В конце подготовительной работы у детей формируется умение строить распространенные предложения разных структур с опорой на сюжетные картинки, схемы, вопросы и т.д. Помимо этого педагогом даются задания, с помощью которых у детей формируется умение сокращать предложения до простого двусоставного нераспространенного предложения, благодаря чему ещё раз закрепляются представления о том, что в предложении есть главные слова, без которых построить его невозможно. Эти слова необходимы для написания синквейна, в котором содержатся знания, чувства ребёнка, оценка явлений и событий, а также выражен личный взгляд на тот или иной предмет.

Основной этап освоения техники синквейна представляет собой непосредственное обучение составлению пятистиший. Работа может проводиться на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях. Дети дошкольного возраста, как правило, создают свой синквейн в виде устных сочинений. Опорой при этом могут служить специальные символы, пиктограммы и т.п.

Тема синквейна, как правило, соответствуют теме занятия по развитию речи, предусмотренного программой.

Рассмотрим пример составления синквейна, на тему «Осень». Предварительная возможная работа для детей с дизартрией – беседа во время прогулки, работа с картинами, изображающими осеннюю природу, заучивание наизусть небольших стихотворений, посвященных данному времени года, нахождение пар слов по их значению и грамматическому соответствию (листья – шелестят, дождь – льёт; погода – осенняя; температура – холодная; небо – дождливое и т.д.) и другие подобные приёмы. Всё это обеспечит необходимую лексическую и семантическую базу для написания синквейна.

Примерный готовый вариант может звучать следующим образом.

1. Осень.
2. Дождливая, холодная.
3. Шелестит, грустит, очаровывает.
4. Красивое время года.

5. Ноябрь.

Приветствуются синквейны, которые содержат характеристики темы с разных сторон. Предлагаемые обучающимся слова помогают логопеду увидеть предмет глазами детей, что, в свою очередь, даёт педагогу возможность скорректировать представления воспитанников об этом понятии, в том числе с фактической стороны

Далее, когда дети освоят написание синквейнов, работу можно усложнить. Например:

– дети могут составить синквейн по прослушанному рассказу или наоборот, составить рассказ по готовому синквейну, что будет способствовать совершенствованию такого вида речевой деятельности как слушание или, наоборот, развитию связной монологической речи ребенка;

– найти ошибки в готовом синквейне, переделать его или усовершенствовать, что, несомненно, будет способствовать развитию аналитических и синтетических мыслительных операций;

– детям дается неполный синквейн, в котором они должны определить отсутствующие части (например, в синквейне нет первой строки, и обучающемуся необходимо на основе известных данных её определить); данная форма работы, несомненно, полезна и для формирования понятийной сферы дошкольника.

Таким образом, педагогическая ценность технологии дидактического синквейн в работе у детей с дизартрией заключается в том, что она:

– не нарушает общепринятую систему воздействия на речевую патологию и обеспечивает её логическую завершенность, воздействуя не только на первичные, но и вторичные нарушения;

– способствует активизации и актуализации имеющихся у ребёнка лексико-грамматических представлений и формирования собственного речевого высказывания;

– создаёт условия для облегчения процесса усвоения понятий и их содержания, формирования понятийной сферы дошкольника;

– закладывает предпосылки развития связной речи ребенка;

– носит характер комплексного воздействия, поскольку способствует не только развитию речи на различных её уровнях, но высших психических функций (памяти, внимания, мышления), становлению мыслительных операций анализа, синтеза, сопоставления и т.д.;

– позволяет ребёнку быть активным, творческим участником образовательного процесса, легко включаться в него благодаря игровой форме организации речевой работы;

– позволяет педагогу оценить глубину и прочность усвоения детьми пройденного материала с наименьшими временными затратами.

Таким образом, целесообразность использования синквейна в логопедической практике при работе с детьми с дизартрией объясняется тем, что эта технология позволяет плодотворно взаимодействовать с ребёнком, гармонично вписывается в работу по развитию речи, носит характер комплексного воздействия, является неиссякаемым источником для творчества детей.

Литература

1. Акименко В.М. Новые педагогические технологии: Учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008.

2. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 109 с.

3. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель, 2007. 331 с.

4. Гин А. Приемы педагогической техники. М.: Вита-Пресс, 2003.

5. Душка Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников // Логопед. 2005. №5.

6. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. М.: Астрель, 1994.

7. Лалаева Р.И. О психолингвистическом анализе речевой готовности к овладению грамотой и орфографией у дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием. М.: Астрель, 2001.

8. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009.

9. Нестерова Т.В. Проблемы состояния здоровья дошкольников с нарушением речевого развития // UNIVERSUM: Медицина и фармакология. 2014. №2.

10. Терентьева Н. Синквейн по «Котловану» // Первое сентября. 2006. №4.

11. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. М.: Эксмо, 2017.

References

1. Akimenko V.M. Novye pedagogicheskie tehnologii: Uchebno-metod. posobie (*New pedagogical technologies: Educational and methodical manual*). Rostov n/D: Feniks, 2008.

2. Akimenko V.M. Razvivajushhie tehnologii v logopedii (*Developing technologies in speech therapy*). Rostov n/D: Feniks, 2011. 109 p.

3. Arhipova E.F. Stertaja dizartrija u detej *(Erased dysarthria in children)*. Moscow: AST: Astrel', 2007. 331p.

4. Gin A. Priemy pedagogicheskoj tehniki *(Methods of pedagogical technique)*. Moscow: Vita-Press, 2003.

5. Dushka N. Sinkvejn v rabote po razvitiju rechi doshkol'nikov *(Sinkwein in the work on the development of speech of preschoolers)* // Logoped. 2005. №5.

6. Zhukova N.S. Preodolenie nedorazvitija rechi u detej *(Overcoming speech underdevelopment in children)*. Moscow: Astrel', 1994.

7. Lalaeva R.I. O psiholingvisticheskom analize rechevoj gotovnosti k ovladeniju gramotoj i orfografiej u doshkol'nikov s normal'nym i narushennym rechevym razvitiem *(On the psycholinguistic analysis of speech readiness for*

mastering literacy and spelling in preschoolers with normal and impaired speech development). Moscow: Astrel', 2001.

8. Logopedija: uchebnik dlja stud. defektol. fak. ped. vyssh. ucheb. zavedenij *(Speech therapy)* / Pod red. L.S. Volkovoj. Moscow: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2009.

9. Nesterova T.V. Problemy sostojanija zdorov'ja doshkol'nikov s narusheniem rechevogo razvitija *(Health problems of preschoolers with speech disorders)* // UNIVERSUM: Medicina i farmakologija. 2014. №2.

10. Terent'eva N. Sinkvejn po «Kotlovanu» *(Sinkwein based on The Foundation Pit. Literature)* // Pervoe sentjabrja. 2006. №4.

11. Tkachenko T.A. Esli doshkol'nik ploho govorit. Sistema korrekcii obshhego nedorazvitija rechi u detej 5 let *(If the preschooler speaks badly. System of correction of general speech underdevelopment in children 5 years old)*. Moscow: Jeksmo, 2017.

УДК 376.4

Е.Е. Борсук

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: проанализированы имеющиеся в психологической литературе исследования, дающие основания обобщить на теоретическом уровне положения, связанные с проблемой самовосприятия субъекта. Описаны сущностные аспекты самовосприятия младших школьников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: развитие личности, младшие школьники с нарушениями интеллекта, самовосприятие, Я-концепция.

E.E. Borsuk

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-PERCEPTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary: the studies available in the psychological literature are analyzed, which give grounds to generalize at the theoretical level the provisions related to the problem of self-perception of the subject. The essential aspects of self-perception of younger schoolchildren with intellectual disabilities are described.

Key words: personality development, junior schoolchildren with intellectual disabilities, self-perception, self-concept.

В научной литературе понятие «самовосприятие» появилось в связи с актуализацией изучений психологических структур личности. Анализ зарубежных подходов к изучению самовосприятия (Д. Бем, Р. Мейли и др.) показал, что оно рассматривается как источник самопознания, как элемент поведения, как когнитивная составляющая «Я-образа» и структурный компонент Я-концепции. В отечественной психологии (В.С. Мерлин, В.В. Столин и др.) самовосприятие определяется как механизм самопознания и развития апперцептивного комплекса у субъектов восприятия, как компонент самосознания, влияющий на идентификацию личности и формирование «Я-концепции». Изучение феномена «самовосприятие» в зарубежных и отечественных исследованиях позволяет заключить, что позитивный образ самого себя является основным механизмом в самоактуализации личности во всех сферах жизнедеятельности.

В своих действиях дети младшего школьного возраста руководствуются самовосприятием, содержанием которого выступают биологическая принадлежность, физические характеристики, индивидуально-психологические особенности, характеристики деятельности, внешности и другие проявления. Опираясь на представления о себе, ребенок не только планирует поведение, но и анализирует личную неповторимость. Итоговым показателем процесса самовосприятия выступает Я-концепция, которая является устойчивым системным образованием, охватывающим представления субъекта о себе и связанное с их оценкой (Р. Берне).

Проблема формирования самовосприятия у детей с нарушениями выступает гораздо более актуальной, так как итоговым целевым вектором коррекционно-развивающего процесса является их адаптация к непосредственным условиям жизнедеятельности и интеграция в общественное пространство, что предполагает необходимый уровень развития личностных структурных образований, среди которых важное место отводится Я-концепции. При интеллектуальных нарушениях затруднено естественное становление самовосприятия, что непосредственно сказывается на личностном потенциале общения с окружающими людьми, адекватности формирования самооценочных тенденций и форм поведенческой активности, обуславливающих возможности социально-психологической адаптации и интеграционных процессах [4, С. 44].

Процесс самовосприятия, осознания собственного «Я», как физического и духовного имеет выраженные специфические характеристики, без осознания которых крайне проблемно постичь их субъективный мир (П.А. Чубаров). Знания специфики становления самовосприятия младших школьников с интеллектуальной недостаточностью предоставляют возможность спроектировать эффективную психологическую коррекционно-развивающую работу, ориентированную на формирование коммуникативной культуры, навыков социальной поведенческой активности, самообслуживания, развитие уверенности в собственных силах, самоуважения личности.

Характерной особенностью умственно отсталых детей является наличие у них сочетанных дефектов психического и физического развития, обусловленных органическими поражениями центральной нервной системы различной этиологии. Исаев Д.Н. анализирует умственную отсталость как совокупность этиологически различных наследственных, врождённых или рано приобретённых стойких не прогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющейся в затруднении социальной адаптации, из-за преобладающего интеллектуального дефекта [3, С. 237].

Нарушение высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов накладывает отпечаток на структуру личности при умственном недоразвитии. Направленность личности с нарушением интеллекта включает систему мотивов, потребностей и интересов, но с существенными особенностями. Для младших школьников с нарушениями интеллекта характерны низкий уровень осознанности мотивов, неустойчивость ведущих мотивов, объясняющаяся зависимостью мотива от ситуации, затруднённость процесса опосредования мотивов, коррелирующая с проблемами постановки и осознания цели, нарушение смыслообразования мотивов. Отмечаются трудности формирования социальных мотивов, так как требуется высокий уровень обобщения [2, С. 21].

Недоразвитие мотивационной сферы вызывает трудности в формировании потребностей и интересов. Это проявляется в том, что у детей с нарушением интеллекта недоразвита любознательность, нет потребности в приобретении знаний, слабо выражены побуждения к различным видам деятельности. Свойственная слабость регулирующей функции мышления часто обусловливает их не критичность по отношению к своим и чужим поступкам и действиям. Низкий уровень самосознания приводит к тому, что они начинают обдумывать свои действия не до, а после их непосредственного выполнения. Это имеет следствием недостаточный уровень развития умений планировать предстоящую деятельность [6, С. 41].

В силу сниженного уровня самосознания возникает, неумение адекватно оценить результаты работы, проанализировать собственную деятельность, что приводит к своеобразию процесса формирования самооценки. Самооценка непрерывно подвергается резким и контрастным воздействиям. В известной степени это обусловлено противоречиями между оценкой способностей окружающими и их самооценкой, а также частом несовпадении уровня достижений и притязаний [3, С. 239].

Рассматривается следующий ряд особенностей, которые свойственны системе отношений младших школьников с нарушениями интеллекта: низкий

уровень активности межличностных отношений, затруднённость процесса формирования отношений из-за недоразвития активной познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, сравнительно элементарная мотивация отношений, недостаточно осознанный характер отношений и их регуляции, нарушение избирательности отношений [1, С. 115].

С.Я. Рубинштейн подчеркивает следующие особенности отношений младших школьников с нарушением интеллекта [6, С. 93]. Во-первых, их чувства недостаточно дифференцированы, переживания примитивны, полюсны. Во-вторых, чувства непропорциональны воздействиям по своей динамике. У одних можно наблюдать чрезмерную лёгкость и поверхностность переживаний серьёзных событий, у других наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным аспектам. В-третьих, на оценочные суждения влияние оказывают эгоцентрические эмоции. Наиболее высоко они оценивают тех, кто ближе к ним. В-четвёртых, им свойственна слабость интеллектуальной регуляции чувств.

Ряд исследователей подчеркивает своеобразие социально-эмоционального развития данных детей. У них не выражена потребность познать окружающую действительность, снижена реакция на действия раздражителей, проявляется равнодушие, общая патологическая инертность психических явлений (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева). Несформированность эмоционально-положительного общения не создаёт предпосылок для познания ребёнком собственных личностных проявлений.

На пути формирования положительной Я-концепции могут встречаться существенные преграды, детерминированные внутренними или внешними условиями. Причины подобных затруднений Р. Шекспир соотносит с ранними этапами становления ребенка, когда формируются основы самопознания. На первом полугодии жизни в процессе наблюдения за движениями ребенок начинает различать «Я». Ребенку с отклонениями гораздо сложнее аккумулировать подобный опыт [5, С. 92]. Вместе с тем, важным фактором

положительного формирования «Я» выступает ощущение ребенком базовой безопасности и чувства доверия.

Существенным для формирования образа Я выступает период, когда ребёнок овладевает языком. Дети с нарушением интеллекта с собственным именем знакомятся гораздо позднее, а переход от имени к местоимению «я» отмечается после трехлетнего возраста.

В дошкольном возрасте базовое содержание в образе «Я» отводится компетентности в реализации поведенческой активности. В этот период исследуемые дети отмечают трудности, развитие данных умений и навыков существенно отстаёт от нормативного развития (И.И. Мамайчук, Б.П. Пузанов).

Дальнейшим этапом в развитии самовосприятия выступает формирование образа собственного тела, включающего представление об идеальном образе и реальную оценку. Для детей с нарушениями эти составляющие оказываются трудно сопоставимыми, что осложняет развитие телесного образа «Я».

Позднее ребенок знакомится со свойствами характера, обнаруживая их в других, а затем переносит на себя. К этому моменту ребенок с нарушение интеллекта уже значительно отстаёт в развитии, и если не начать работу по развитию самовосприятия как можно раньше, сензитивный период будет упущен, и изменить сформировавшуюся Я-концепцию будет проблематично.

Нарушения Я-концепции из-за неполноценности процесса самовосприятия младших школьников с легкой степенью умственной отсталости приводят к снижению самоуважения, трудностям саморегуляции, неосознанному беспокойству, чувству собственной неполноценности, малозначимости, что может повлечь за собой девиации поведения [5, С. 93].

Таким образом, отмечается выраженное своеобразие личностного развития младших школьников с нарушениями интеллекта. В отличие от детей с нормативным развитием у них отсутствует стремление познать окружающий мир, снижена реакция на внешние раздражители, отмечается безразличие, общая патологическая инертность психических процессов. Снижение интеллектуальной регуляции эмоциональных реакций существенно

осложняется затруднениями в адекватном отражении окружающих, их действий, ситуаций, связанных с общением. Умственно отсталые школьники испытывают затруднения в понимании эмоциональных состояний других людей, не выделяют причинно-следственных связей между испытываемыми чувствами и явлениями окружающей действительности.

Неумение представить себе то, как они оцениваются другими, слабость рефлексивных проявлений у данных детей не генерирует условий для познания ребенком своих личностных особенностей. У них не складываются положительное самоощущение, переживание личностной значимости для окружающих людей.

Проявление интеллектуального дефекта выступает условием, затрудняющим развитие самовосприятия, но зависимость умственно отсталых младших школьников от оценочных суждений взрослых предоставляет возможность коррекционного воздействия на развитие внутренней картины «Я».

Литература

1. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учебное пособие / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. М.: Просвещение, 1985. 144 с.

2. Забрамная С.Д., Фоменко О.Е. Об изучении личностных особенностей умственно отсталых детей / Учитель-дефектолог: проблемы подготовки / Под ред. В.А. Лапшина, В.И. Селиверстова. М., 1989. С. 20 – 22.

3. Исаев Д.Н. Наиболее важные направления в изучении проблемы умственной отсталости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 4. С. 236 – 240.

4. Кожалиева Ч.Б. Особенности содержания образа «Я» у младших умственно отсталых учащихся школьного возраста // Дефектология. 1995. № 1. С. 42 – 46.

5. Морозова Н.Л. Социально-адаптивная роль самовосприятия при интеллектуальной недостаточности // Проблемы социальной защиты населения: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. Пенза, 2007. С. 91 – 93.

6. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 176 с.

References

1. Vinogradova A.D. Praktikum po psikhologii umstvenno otstalogo rebenka: ucheb. Posobie *(Workshop on the Psychology of a Mentally Retarded Child: A Study Guide)* / A.D. Vinogradova, E.I. Lipetskaya, Yu.T. Matasov, I.P. Ushakova; Sost. A.D. Vinogradova. Moskow: Prosveshchenie, 1985. 144 p.

2. Zabramnaya S.D., Fomenko O.E. Ob izuchenii lichnostnykh osobennostey umstvenno otstalykh detey *(On the study of the personality traits of mentally retarded children)* / Uchitel'-defektolog: problemy podgotovki / Pod red. V.A. Lapshina, V.I. Seliverstova. Moskow, 1989. P. 20 – 22.

3. Isaev D.N. Naibolee vazhnye napravleniya v izuchenii problemy umstvennoy otstalosti *(The most important directions in the study of the problem of mental retardation)* // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. 2009. № 4. P. 236 – 240.

4. Kozhalieva Ch.B. Osobennosti soderzhaniya obraza «Ya» u mladshikh umstvenno otstalykh uchashchikhsya shkol'nogo vozrasta *(Features of the content of the image of "I" in younger mentally retarded schoolchildren)* // Defektologiya. 1995. № 1. P. 42 – 46.

5. Morozova N.L. Sotsial'no-adaptivnaya rol' samovospriyatiya pri intellektual'noy nedostatochnosti *(Socio-adaptive role of self-perception in intellectual disability)* // Problemy sotsial'noy zashchity naseleniya: sbornik materialov II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Penza, 2007. P. 91 – 93.

6. Rubinshteyn S.Ya. Psikhologiya umstvenno otstalogo shkol'nika *(The Psychology of the Mentally Retarded Schoolchildren)*. Moskow: Prosveshchenie, 1986. 176 p.

УДК: 159.9

А.В. Бусенко

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: представленная статья посвящена одной из важнейших проблем современного общества – мышлению детей младшего школьного возраста. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся особенностей развития мышления у детей с расстройствами аутистического спектра. Особого внимания заслуживают проблемы коммуникации в силу специфичности проявлений познавательной активности, понимания обращенной речи и способностей к вербализации собственных самостоятельных высказываний.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра (РАС), особенности мышления, психические процессы, речь.

A.V. Busenko

THE DEVELOPMENT OF THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary: the presented article is devoted to one of the most important problems of modern society – the thinking of primary school children. The article discusses issues concerning the peculiarities of the development of thinking in children with autism spectrum disorders. The problems of communication deserve special attention due to the specificity of the manifestations of cognitive activity, the understanding of the addressed speech and the ability to verbalize their own independent statements.

Key words: autism, autism spectrum disorders (ASD), peculiarities of thinking, mental processes, speech.

Изучение мышления представляет собой большой теоретический и практический интерес в наше время. Ученые разных научных направлений стремятся изучать человеческий мозг, в том числе мышление: как оно развивается, насколько развито у каждого человека, что происходит с мышлением при повреждении головного мозга.

Мышление – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующейся обобщённым и опосредованным отражением действительности [3]. Мышление рассматривается как деятельность, имеющая свои особенности, свою структуру, формы и виды. Успех решения задачи, проблемы, ситуации или вопроса зависит также от того, насколько правильно и последовательно осуществляются мыслительные операции, как используются человеком различные формы и виды мышления.

Особую роль мышление занимает в младшем школьном возрасте. Обычно в этот период происходят существенные изменения в психике: дети начинают усваивать новые знания и представления об окружающем мире; у них перестраиваются сложившиеся ранее житейские понятия, а школьное обучение способствует развитию теоретического мышления в доступных учащимся этого возраста формах. Расстройство аутистического спектра в течение последних десятилетий привлекает все большее внимание специалистов различного профиля. Одной из основных причин является достаточно высокая распространённость детей с расстройством аутистического спектра: 6–10 на 1000 детей в мире. Изучением детей с РАС занимались многие исследователи у нас в стране и за рубежом, такие как С.Я. Рубинштейн, Г.Ю. Сухарева, Н.В. Зверева, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, Ж. Пиаже, О.С. Никольская и др. [4].

Расстройства аутистического спектра (РАС) – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [1].

Аутизм как самостоятельное расстройство был выделен из ряда психических заболеваний в прошлом веке и за недостаточностью исследований трактовался однозначно как интеллектуальное нарушение. Исследователями были выделены такие проблемы как: трудности в понимании развития ситуации во времени, сложности переноса навыков из одной ситуации в другую, затруднения при установлении причинно-следственных связей [3]. К особенностям мышления при расстройствах аутистического спектра О.С. Никольская относит: нецеленаправленность, затруднения при символизации, сложности произвольного обучения, невозможность переноса навыков с одной ситуации на другую, трудности обобщения [4]. С.Я. Рубинштейн писала о том, что для детей с детским аутизмом характерны: искажение процесса обобщения, непоследовательность в суждениях, разноплановость мышления и нарушения его целенаправленности [2].

Известный британский клинический психолог С. Барон-Коэн полагал, что именно интеллектуальные нарушения различной степени являются ключевыми в патогенезе РАС [6]. Последние нейрофизиологические обследования детей с разными формами аутизма показывают, что на формирование интеллекта у детей с РАС однозначно влияют сопутствующие ему психические расстройства [7].

Исследованиями отечественных специалистов (К.С. Лебединской, В.В. Лебединским, О.С. Никольской) были выявлены следующие особенности мышления у детей с РАС: диффузный характер связи слово-предмет, автономная речь, недоразвитие обобщений. Дети с аутизм оказались не способны решить задачу с расхождением зрительно воспринимаемой информации и смысловой составляющей, т. к. именно аутистические установки не дают ребенку всесторонне исследовать предмет и его свойства. На первом месте для таких детей оказывают перцептивные впечатления, а не функциональные свойства и контекст заданного. Причем, все вышеперечисленные нарушения проявляются вне зависимости от уровня умственного развития ребенка. Таким детям нужна четкая схема действий,

поэтому гибкость мышления ограничена, им очень трудно реагировать на меняющиеся обстоятельства, «смотреть на вещи» с разных сторон. Восприятие и переработка информации у детей с аутизмом происходит особым образом. Новую информацию они воспринимают целиком и воспроизводят ее так, как усвоили, а в другой ситуации используют знания с трудом или вообще не могут ими пользоваться. Не умеют сопоставлять усвоенные знания, связывать их со своим жизненным опытом. Знания и опыт лежат как будто в разных ячейках сознания и не взаимодействуют друг с другом. Это касается не только восприятия нового: всё восприятие мира у них фрагментарно, состоит из отдельных картин, образов, ситуаций. Таким образом, было обоснованно доказано, что на формирование мышления и речи детей с аутизмом влияют нарушения в области взаимодействия психических функций.

У. Фрит и А. Шех в результате проведенных исследований ввели такое понятие, как фрагментарность восприятия и внимания, неспособность к синтезу, целостному восприятию [8]. По их утверждению, эти нарушения обусловлены некоммуникабельностью, немотивированностью, нарушениями в эмоциональной сфере, слабой концентрацией внимания, речевым недоразвитием. Швейцарский психолог Ж. Пиаже, исследовавший мыслительные процессы детей с аутизмом, отметил, что у ребенка с РАС мысль не социальна, нецелесообразна, направлена на удовлетворение органических потребностей и не выражена речью. Поскольку речь – это формулирование мыслей языковыми средствами, то мыслительные процессы детей с РАС удобно наблюдать, проводя эксперименты в области речи [5].

Нарушения в коммуникативной сфере у детей с РАС, обуславливающие частичное или полное отсутствие коммуникативной речи, являются одним из основных признаков детского аутизма. Также было выявлено расхождение внешнего выражения и его смыслового наполнения, что приводит к появлению такого характерного явления, как «автономная речь», или «речь для себя». У ребенка с аутизмом наблюдаются эхолалии, некое жеманство в произнесении слов, скандирование; характерные интонационные и звуковые нарушения.

Ребенок с РАС, как правило, называет себя в третьем лице, а для близких людей наименование отсутствует [2]. Еще одна особенность аутистического расстройства: на ранних этапах речь такого ребенка не отличается от нормы и может даже опережать ее. Однако примерно к трем годам происходит полная или частичная утрата коммуникативной речи, хотя функция собственно речи остается сохранной. С потерей коммуникативной речи сокращается количеств жестов и имитаций.

Вариабельные речевые расстройства были экспериментально исследованы известными отечественными психологами, психиатрами и педагогами: К.С. Лебединской, Е.М. Мастюковой, С.С. Морозовой, О.С. Никольской и др.

Обобщая вышесказанное, можно обозначить следующие особенности развития мышления детей с аутизмом: перцептивные обобщения, задержка в освоении глобального чтения, обобщения предметов только по аффективным признакам, трудности с выполнением вербальных заданий, сниженная мотивация в выполнении заданий, зацикленность интеллектуальных интересов, стереотипии и аффективная ригидность. Характерные речевые нарушения тоже относятся к особенностям мыслительной деятельности детей с аутизмом: эхолалии, мутизм, отсутствие коммуникативной речи, преобладание внутренней речи и др.

Практическая значимость проведенных отечественными и зарубежными учеными многочисленных исследований огромна. Результаты этих исследований позволяют сделать вывод о том, что, несмотря на наличие типологических нарушений мышления у детей с аутизмом, при диагностике и анализе состояния ребенка нужен персонифицированный подход. Только на основе индивидуально-дифференцированного подхода может быть осуществлена разработка адекватных методов клинической, психологической и педагогической коррекции.

Литература

1. Башина В.М. Общие нарушения психического развития. Атипичные аутистические расстройства // Детский аутизм: исследования и практика. 2008. С. 75 – 93.

2. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. URL:http://pedlib.ru/Books/6/0192/6_0192-1.shtml (дата обращения 25.10.2021).

3. Давыдов В.В. Психологический словарь. М.: Педагогика, 1986. 250 с.

4. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология. 1988. № 2. С.10 – 15.

5. Пиаже Ж. Психология интеллекта: монография. М.: Директ-Медиа, 2008. 351 с.

6. Тишина Л.А., Денисова И.А. Системный анализ проблемы понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Мир специальной педагогики и психологии: Научно-практический альманах. Москва, 2018. С. 138 – 142.

7. Зверева Н. Когнитивный дизонтогенез при расстройствах аутистического спектра и эндогенной психической патологии у детей и подростков / Н.В. Зверева, А.А. Коваль-Зайцев // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2016. № 2 (13). С. 12 – 19. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnyy-dizontogenez-pri-rasstroystvah-autisticheskogospektra-i-endogennoy-psihicheskoy-patologii-u-detey-i-podrostkov (дата обращения: 28.10.2021).

8. Frith U.A Very short introduction to autism. Oxford, England: Oxford University Press, 2008. 144 p.

References

1. Bashina V.M. Obshchie narusheniya psikhicheskogo razvitiya. Atipichnye autisticheskie rasstroistva (*General disorders of mental development. Atypical autistic disorders*) // Detskii autizm: issledovaniya i praktika. 2008. P. 75 – 93.

2. Vlasova T.A. O detyakh s otkloneniyami v razvitii (*About children with developmental disabilities*). URL:http://pedlib.ru/Books/6/0192/6_0192-1.shtml (data obrashcheniya 25.10.2021).

3. Davydov V.V. Psikhologicheskii slovar' (*Psychological dictionary) /* Moscow: Pedagogika, 1986. 250 p.

4. Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S. Defektologicheskie problem rannego detskogo autizma (*Defectological problems of early childhood autism*) // Defektologiya. 1988. № 2. P. 10 – 15.

5. Piazhe Zh. Psikhologiya intellekta: monografiya (*Psychology of intelligence: monograph*). Moscow: Direkt-Media, 2008. 351 p.

6. Tishina L.A., Denisova I.A. Sistemnyi analiz problem ponimaniya rechi u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra (*System analysis of the problem of understanding speech in children with autism spectrum disorders*) // Mir spetsial'noi pedagogiki i psikhologii: Nauchno-prakticheskii al'manakh. Moscow, 2018. P. 138 – 142.

7. Zvereva N. Kognitivnyi dizontogenez pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra i endogennoi psikhicheskoi patologii u detei i podrostkov *(Cognitive dysontogenesis in autism spectrum disorders and endogenous mental pathology in children and adolescent*) / N.V. Zvereva, A.A. Koval'-Zaitsev // Vestnik Soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoi oblasti. 2016. № 2 (13). P. 12 – 19. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnyy-dizontogenez-pri-rasstroystvah-autisticheskogospektra-i-endogennoypsihicheskoy-patologii-u-detey-i-podrostkov (data obrashcheniya: 28.10.2021).

8. Frith U.A Very short introduction to autism. Oxford, England: Oxford University Press, 2008. 144 p.

УДК 376.37

В.В. Вершкова,

В.А. Начинюхина

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Аннотация: в данной статье рассматривается с разных позиций процесс социализации детей дошкольного возраста, в частности его особенности, применительно к категории лиц с нарушениями речи. В современном обществе на первый план выдвигается вопрос о социализации личности ребенка, то есть усвоение им с раннего возраста ценностей того общества, в котором он будет жить. Благополучие ребенка в дальнейшей жизни во многом зависит от того, насколько эффективным оказался его ранний социальный опыт. Дошкольный возраст является активным периодом усвоения социальных норм, так как ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него идет период формирования определенного отношения к людям, к труду, складывается характер. Высокий темп психического и личностного развития ребенка дошкольника, его открытость миру создают благоприятную психологическую основу для вступления в общественную жизнь. Именно в дошкольный период складываются первые стандарты правильного общественного поведения. В дошкольном возрасте ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Ему хочется включиться в эту взрослую жизнь и активно в ней участвовать. Кроме того, он стремиться к самостоятельности.

При этом в статье обоснована роль сюжетно-ролевой игры в социализации детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Описано изучение особенностей сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте, а также ее актуальность в работе с детьми, имеющими нарушения речи. Основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра, являющаяся своеобразным способом усвоения общественного опыта. В ней формируются все стороны личности ребенка, его психика. В игре ребёнок начинает чувствовать себя членом коллектива, он может справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные. Особую роль следует отводить играм, которые дети создают сами, т.е. сюжетно-ролевые игры. В сюжетно-ролевых играх имеются особые правила, которые воспитывают у детей умение контролировать свое поведение; дети учатся

общению, умению учитывать свои желания и желания своих сверстников, самостоятельно решать конфликтные ситуации.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, нарушения речи, социализация, игра, игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра.

V.V. Vershkova,

V.A. Nachinyukhina

FEATURES OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS THROUGH STORY-ROLE PLAY

Summary: this article examines from different perspectives the process of socialization of preschool children, in particular its features in relation to the category of persons with speech disorders. In modern society, the question of the socialization of the child's personality is brought to the fore, that is, his assimilation from an early age of the values of the society in which he will live. The well-being of a child in later life largely depends on how effective his early social experience turned out to be. Preschool age is an active period of assimilation of social norms since the child acquires initial knowledge about the surrounding life, he has a period of formation of a certain attitude to people, to work, the character begins to develop. The high rate of mental and personal development of a preschool child, his openness to the world create a favorable psychological basis for entering public life. It is during the preschool period that the first standards of correct social behavior are formed. At preschool age, a child discovers the world of human relations, different types of activities, and the social functions of people. He wants to get involved in this adult life and actively participate in it. In addition, he strives for independence.

At the same time, the article substantiates the role of plot-role play in the socialization of preschool children with speech disorders. The article describes the study of the features of the plot-role-playing game as a leading activity in preschool age, as well as its relevance in working with children with speech disorders. The main activity of preschool children is a game, which is a kind of way of assimilating social experience. It forms all sides of the child's personality, his psyche. In the game, the child begins to feel like a member of the team, he can fairly evaluate the actions

and deeds of his comrades and his own. A special role should be given to games that children create themselves, i.e. story-role-playing games. In story-role-playing games, there are special rules that educate children to control their behavior; children learn communication, the ability to take into account their desires and the desires of their peers, independently solve conflict situations.

Key words: preschool children, speech disorders, socialization, play, play activity, story-role-playing game.

На сегодняшний день в мире количество лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) существенно возросло. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) более 1 миллиарда людей имеют какую-либо форму инвалидности. Это соответствует примерно 15% населения мира [3]. Наибольшее количество в этой популяции выражается в нозологии нарушения речи. Согласно данным международной статистики, нарушения речи присутствуют у 17,5% детей в возрасте до 7 лет [3]. Наибольшей группой риска выступают дети дошкольного возраста, потому что именно в этот период чаще всего проявляются различные нарушения речи, и этот же возраст является наиболее подходящим для устранения таковых.

При этом следует понимать, что период дошкольного возраста подразумевает не только развитие речи, но и всех психических процессов и функций, личности, её характерологических составляющих, и, формирующихся на их базе, социальных отношений (Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, Д.Д. Давидов и др.) [14]. В этот период дети учатся владеть своими эмоциями, поведением и обретают опыт практического мышления в образном и предметном плане. К 6 годам у детей закрепляется такая позиция, как «Я и общество». Взрослея, дети учатся ориентироваться в пространственно-временных явлениях, понимать причинно-следственные связи событий; осознавать себя и окружающий мир [11, С. 108].

Дошкольный возраст является периодом интенсивного развития личности ребенка. В работах Л.С. Выготского, М.М. Алексеевой, С.Л. Рубинштейна,

Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой, Б.И. Яшиной, Е.В. Савушкиной указывается, что общее развитие личности дошкольника во многом обусловлено уровнем развития его речи [10]. Если же у ребенка имеются определенные нарушения речевой деятельности, его взаимодействие с социальной средой значительно затруднено. А как писал Л.С. Выготский: «…социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья» [7]. Большинство детей, имеющих нарушения речи, испытывают трудности в установлении контакта со сверстниками, чувствуют себя некомфортно в коллективе, не могут найти себе друзей и т.д. Исходя из этого, очень важное значение имеет успешная социализация этих детей.

Процесс социализации происходит на протяжении всей жизни человека в процессе общения и самосознания, и представляет собой совокупность всех социальных процессов, с помощью которых человек может усваивать и воспроизводить систему знаний, норм и ценностей, в будущем они позволят ему функционировать как полноправный член общества [2, С. 34]. Социализация детей, имеющих нарушения речи, имеет свои характерные особенности. В зависимости от типа речевого расстройства и его тяжести дети испытывают затруднения в усвоении социальных и культурных норм, образцов поведения в обществе.

Ретроспективный анализ литературы по проблеме исследования позволяет отметить, что вопросами социализации детей с нарушениями речи занимались отечественные ученые Т.В. Пятница, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев и др. [9]. Современные исследователи продолжают рассматривать проблему социализации детей дошкольного возраста с нарушениями речи: М. А. Черемисина, В.М. Хохлова, Г.С. Шалагина, С.М. Рузанова и т.д. [1; 12].

Также ведущим нормативно-правовым документом, регламентирующим современное образование (в том числе лиц с нарушениями речи) является ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, на базе

которого сформированы Федеральные Государственные Образовательные Стандарты для каждой ступени образования [13]. В свою очередь, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования определяет социально-коммуникативное развитие дошкольника как процесс усвоения детьми норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками [4, С. 184].

В этой связи следует отметить, что формирование устойчивых и гармоничных социальных отношений является одной из приоритетных задач в воспитательной работе с детьми дошкольного возраста. При этом ведущим видом деятельности у данной группы детей является игровая [8]. В ней формируются и развиваются такие качества личности как внимание, память и воображение, приобретаются знания об окружающем мире, вырабатываются навыки поведения, общения. Вопросами исследования сюжетно-ролевой игры занимались многие ученые в области психологии и педагогики: А.В. Запорожец, Р.И. Жуковская, Д.В. Менжерицкая, А.П. Усова, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова, Н.Ф. Тарловская, Е.О. Смирнова, Л. Лидак, Д.Б. Эльконин, Л.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.С. Мухина и др. [6]. Несмотря на разноаспектность исследуемой проблемы, на сегодняшний день вопросы об особенностях социализации детей дошкольного возраста с нарушениями речи посредством сюжетно-ролевой игры остаются актуальными.

Особое внимание стоит обратить на сюжетно-ролевую игру, как инструмент социализации детей дошкольного возраста, поскольку в ее основе лежит воображаемая ситуация, заключающаяся в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в построенной им самим игровой обстановке [5].

Сюжетно-ролевая игра является свободным видом совместной деятельности детей, поскольку одной из ее характерных черт является самостоятельность. Ведь дети сами выбирают тему игры, определяют маршруты ее развития, решают, как будут раскрывать роли и т.д. А самое главное, что в игре ребенок воплощает свой взгляд, свои представления, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает. Со стороны логопеда (педагога, воспитателя) важно построить игру детей так, чтобы у них возникла необходимость обратиться за помощью к другим людям. Именно так, на собственном опыте, они и поймут, насколько важно налаживать контакты с окружающими людьми.

Также значительную роль в развитии игр выполняет наличие знаний, полученных дошкольниками в процессе ознакомления с художественной литературой, например: чтение сказок, рассказов и стихотворений, разгадывание загадок, осуществление творческой деятельности (рисунки, аппликации, поделки, подготовка атрибутики и места для игры и т.д.). Сюжетно-ролевые игры становятся основой развития мышления, имеют важное воспитательное значение и включают в себя не только все свойства обучения, но и развитие умственного труда. При таком отношении, творчество и фантазия проявляются как эволюция мыслительного процесса, помогающего в воспитании гармоничной личности ребёнка [8, С. 196]. Также они полезны тем, что в их процессе у них развивается мышление, память, координация движений, умение прорабатывать свои страхи и способы борьбы с ними, приобретаются новые знания.

В частности, развитие речи в процессе реализации сюжетно-ролевой игры включает: в первую очередь, развитие звуковой стороны речи; развитие фонетического слуха, интонационной выразительности речи при чтении стихов в повседневной жизни и в сюжетно-ролевой игре; совершенствование грамматического строя речи; развитие активного словаря, связной речи; использование предлогов; совершенствование вербальной коммуникации.

При этом следует отметить прямую зависимость социализации от уровня развития речи, в частности – её коммуникативной функции и вербальной формы. Чем совершеннее речевые навыки, тем успешнее процесс социализации ребенка, так как в данном случае важную роль играет достаточно сформированная речевая компетентность (способность ребенка самостоятельно, свободно и с желанием приобретать знания, умения и навыки, способствующие формированию полноценной фонетической системы языка, и, применять их для успешной социализации в обществе).

Таким образом, как показало наше теоретическое исследование, сюжетно-ролевая игра как инструмент социализации детей дошкольного возраста с нарушениями речи, является наиболее эффективной, продуктивной и необходимой, т.к. именно в игре детям легче всего установить коммуникативный контакт.

Литература

1. Биктимирова Ю.Д, Сальникова О.Д. Особенности сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития / Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы II Международного интернет-симпозиума // Издательство: Северо-Кавказский федеральный университет. Ставрополь, 2016. С. 233 – 234. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29169242

2. Володина А..С, Ботиева С.Д. К проблеме социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в детском лагере / Научные исследования в современном мире. Теория и практика. Сборник избранных статей сероссийской (национальной) научно-практической конференции // Санкт-Петербург, 2021. С. 33 – 36. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46329212

3. Всемирная организация здравоохранения. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health (Дата обращения: 01.12.2020)

4. Галиуллина А.Р. Развитие коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста / Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации. Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. В трех частях // Ответственные редакторы Андреева А.А, Смолярчук И.В. Тамбов, 2020. С. 184 – 186. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44262461

5. Гусарова Е.Г. Психолого-педагогическая характеристика сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста / Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения»: в 3-х томах // Москва, 2020. С. 111 – 116. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42991939

6. Дехант М.Я, Наумова М.В, Рябова Ю.И. Сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте / Педагогика и психология: перспективы развития. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. // Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». Чебоксары, 2020. С. 18 – 19. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44466560

7. Дубровина И.В. Л.С. Выготский и современная детская практическая психология (к 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского) / Вестник практической психологии образования. Общероссийская общественная организация Федерация Психологов Образования России, Московский государственный психолого-педагогический университет // Москва, 2016. № 2(47). С. 3 – 9. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36961992

8. Митина Р.М, Жидова Л.А, Исаева Н.Н. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности ребёнка / Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции // Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары, 2017. С. 194 – 196. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32264467

9. Омарова М.О. Социализация детей с нарушением речи в условиях современного образовательного процесса // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. URL: https://scienceforum.ru/2016/article/2016026568 (Дата обращения: 27.10.2021)

10. Паникарова Д.В. Изучение уровня развития образной речи детей старшего дошкольного возраста / NovaUm.Ru. Учредители: Ситников Евгений Сергеевич // Казань, 2019. № 18. С. 390 – 392. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38206377

11. Раткина О.С. Нарушение речи детей дошкольного возраста и его влияние на их социализацию / Инклюзивная образовательная среда и ее развитие. Сборник научных трудов. Российский государственный социальный университет // Под редакцией Мардахаева Л.В. Москва, 2018. С. 108 – 112. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32568116

12. Сальникова О.Д. К вопросу о социализации детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования / Образование и наука в современных условиях. Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» // Чебоксары, 2015. № 1(2). С. 131 – 132. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24918042

13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/

14. Хижняк И.Н. Опыт обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: трудности и достижения / Учебный год. Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования "Волгоградская государственная академия последипломного образования" // Волгоград, 2020. № 3(61). С. 37 – 38. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43992200

References

1. Biktimirova Yu.D, Sal'nikova O.D. Osobennosti syuzhetno-rolevoy igry u starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya *(Features of the plot-role-playing game in older preschoolers with mental retardation)* / Inklyuzivnye protsessy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve. Materialy II Mezhdunarodnogo internet-simpoziuma // Izdatel'stvo: Severo-Kavkazskiy federal'nyy universitet. Stavropol'. 2016. P. 233 – 234. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29169242.

2. Volodina A.S, Botieva S.D. K probleme sotsializatsii mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v detskom lagere *(On the problem of socialization of younger schoolchildren with disabilities in a children's camp)* / Nauchnye issledovaniya v sovremennom mire. Teoriya i praktika. Sbornik izbrannykh statey Vserossiyskoy (natsional'noy) nauchno-prakticheskoy konferentsii // Sankt-Peterburg. 2021. P. 33 – 36. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46329212.

3. Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya. Ofitsial'nyy sayt. [Elektronnyy resurs] *(World Health Organization.Official website. [Electronic resource])*. URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health (Data obrashcheniya: 1.12.2020).

4. Galiullina A.R. Razvitie kommunikativnykh kompetentsiy u detey starshego doshkol'nogo vozrasta *(Development of communicative competencies in older preschool children)* / Sotsializatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: opyt, problemy, innovatsii. Materialy XIV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. V trekh chastyakh // Otvetstvennye redaktory Andreeva A.A, Smolyarchuk I.V. Tambov. 2020. P. 184 – 186. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44262461

5. Gusarova E.G. Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika syuzhetno-rolevoy igry detey doshkol'nogo vozrasta *(Psychological and pedagogical characteristics of the plot-role-playing game of preschool children)* / Aktual'nye problemy teorii i praktiki psikhologicheskikh, psikhologo-pedagogicheskikh i pedagogicheskikh issledovaniy. Sbornik trudov Mezhdunarodnoy nauchno-

prakticheskoy konferentsii «XV Levitovskie chteniya»: v 3-kh tomakh. Moscow. 2020. P. 111 – 116. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42991939.

6. Dekhant M.Ya, Naumova M.V, Ryabova Yu.I. Syuzhetno-rolevaya igra v doshkol'nom vozraste *(Plot-role-playing game in preschool age)* / Pedagogika i psikhologiya: perspektivy razvitiya. Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii // Izdatel'stvo:Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu «Tsentr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plyus». Cheboksary. 2020 P. 18 – 19. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44466560.

7. Dubrovina I.V. L.S. Vygotskiy i sovremennaya detskaya prakticheskaya psikhologiya (k 120-letiyu so dnya rozhdeniya L.S. Vygotskogo) *(L.S. Vygotsky and modern children's practical psychology (to the 120th anniversary of the birth of L.S. Vygotsky)* / Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. Obshcherossiyskaya obshchestvennaya organizatsiya Federatsiya Psikhologov Obrazovaniya Rossii, Moskovskiy gosudarstvennyy psikhologo-pedagogicheskiy universitet. Moscow: 2016. № 2(47). P. 3 – 9.https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36961992.

8. Mitina R.M, Zhidova L.A, Isaeva N.N. Syuzhetno-rolevaya igra kak vedushchiy vid deyatel'nosti rebenka *(Plot-role-playing as the leading activity of the child)* / Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika. Sbornik materialov XI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii // Redkollegiya: O.N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary. 2017. P. 194 – 196. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32264467.

9. Omarova M.O. Sotsializatsiya detey s narusheniem rechi v usloviyakh sovremennogo obrazovatel'nogo protsessa *(Socialization of children with speech disorders in the conditions of modern educational process)* // Materialy VIII Mezhdunarodnoy studencheskoy nauchnoy konferentsii «Studencheskiy nauchnyy forum». [Elektronnyy resurs]. URL: https://scienceforum.ru/2016/article/2016026568 (Data obrashcheniya: 27.10.2021).

10. Panikarova D.V. Izuchenie urovnya razvitiya obraznoy rechi detey starshego doshkol'nogo vozrasta *(Studying the level of development of figurative speech of older preschool children)* / NovaUm.Ru.Uchrediteli: Sitnikov Evgeniy

Sergeevich // Kazan'. 2019. № 18. P. 390-392.https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38206377

11. Ratkina O.S. Narushenie rechi detey doshkol'nogo vozrasta i ego vliyanie na ikh sotsializatsiyu *(Speech impairment of preschool children and its impact on their socialization)* / Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda i ee razvitie. Sbornik nauchnykh trudov. Rossiyskiy gosudarstvennyy sotsial'nyy universitet // Pod redaktsiey Mardakhaeva L.V. Moscow. 2018. P. 108 – 112. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32568116.

12. Sal'nikova O.D. K voprosu o sotsializatsii detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya *(On the issue of socialization of children with special educational needs in inclusive education)* / Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyakh. Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu «Tsentr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plyus» // Cheboksary. 2015. № 1(2). P. 131 – 132. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24918042.

13. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyy resurs] *(Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 N 273-FZ (latest edition) [Electronic resource])* URL: https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/.

14. Khizhnyak I.N. Opyt obucheniya po sisteme D.B. El'konina – V.V. Davydova: trudnosti i dostizheniya *(The experience of studying under the D.B. Elkonin - V.V. Davydov system: difficulties and achievements)* / Uchebnyy god. Gosudarstvennoe avtonomnoe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya "Volgogradskaya gosudarstvennaya akademiya posldiplomnogo obrazovaniya" // Volgograd. 2020. № 3 (61). P. 37 – 38. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43992200

УДК 159.9

В.В. Вытяжкова

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ В СОВМЕСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования межличностных отношений младших школьников в инклюзивной образовательной среде. Диагностика проводилась с использованием следующих методик: «Анкета отношения учащихся к классному руководителю», «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды», «Секрет».

Ключевые слова: межличностные отношения, инклюзивная среда, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

V.V. Vytyazhkova

STUDYING THE INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN INCLUDED IN COEDUCATION

Summary: the article presents the results of a study of interpersonal relations of primary schoolchildren in an inclusive educational environment. Diagnostics was carried out using the following methods: "Questionnaire of students' attitude to the class teacher", "Psychological diagnostics of the safety of the educational environment", "Secret".

Key words: interpersonal relationships, inclusive environment, inclusive education, children with disabilities.

Теоретический анализ научной и научно-методической литературы показывает, что в настоящее время проблема межличностных отношений субъектов инклюзивной образовательной среды еще недостаточно изучена и является достаточно актуальной. Категория «межличностные отношения» является междисциплинарной и изучается в социологии, психологии, педагогике и других областях научного знания.

В психологическом словаре межличностные отношения рассматриваются как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно

проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения; это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга [7].

Педагогический словарь рассматривает межличностные отношения как отношения, возникающие между людьми в процессе совместной общественной деятельности или в общении в классе, группе или коллективе, проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга [6].

Для нас определяющим является понимание межличностных отношений каквзаимодействия, которое реализует отношение человека к другому человеку как к субъекту, у которого есть свой собственный мир; такие отношения строятся на основе общения людей и в процессе совместной деятельности.

Лисина М. И., рассматривая общение детей со сверстниками, говорила о том, что потребность ребенка в данном общении определяется как стремление к самопознанию и познанию через другого ребенка и с его помощью [5].

Младший школьный возраст является началом нового этапа в жизни ребенка. В этот период у школьника закладывается характер, ребенок получает не только умения, знания и навыки в рамках учебного процесса, но и происходит становление личности, формирование внутренней позиции ребенка. Важнейшая задача развития ребенка на данном возрастном этапе – приобретение социальных навыков взаимодействия со сверстниками и умение заводить друзей [2].

Отношения ребенка со сверстниками могут быть товарищескими и приятельскими. Товарищеское общение реализуется в классе, в основном со своим полом, и оно эмоционально менее глубокое. Приятельское же реализуется как в классе, так и вне его и тоже в основном со своим полом.

В начальных классах у ребенка уже есть стремление занять определенное положение в системе личных взаимоотношений и в структуре коллектива, что определяется как социометрический статус. Данный статус отражает то,

насколько симпатична или малопривлекательна личность для других членов социальной группы.

Характер межличностных отношений влияет на психологическую безопасность младшего школьников во взаимодействии, определяет уровень удовлетворенности взаимодействиями в образовательной среде, формирует отношение (отрицательное, нейтральное, положительное) к образовательной среде в целом [9].

Установление межличностных отношений детей в инклюзивной образовательной среде встречает ряд трудностей, к которым относятся отсутствие у нормативно типичных детей мотивации к общению с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, нежелание принять их в свой коллектив, низкая осведомленность детей друг о друге, преобладание критического стереотипа восприятия детей с ОВЗ, а также трудности в установлении взаимоотношений со здоровыми сверстниками у детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Уже с младшего школьного возраста дети с инвалидностью подвергаются негативному воздействию со стороны здоровых сверстников, что является для них сильным травмирующим фактором и создает барьеры на пути формирования позитивных взаимоотношений в детской среде [4]. Более того, нередко возникают кризисные ситуации во взаимоотношениях между условно здоровыми детьми и их сверстниками с инвалидностью, что приводит к нарушению развития личности как нормотипичных школьников, так и учеников с ограниченными возможностями здоровья, что является достаточно распространённой проблемой [3]. Исследования Е.С.Слюсаревой показывают, что отношения младших школьников в инклюзивной образовательной среде варьируются от предсубъектного уровня взаимодействия до полисубъектного, причем отмечается отчетливая динамика во взаимодействии от первого к четвертому классу [8].

На основе работ отечественных и зарубежных исследований нами была проведена экспериментальная работа, целью которой являлось изучение

межличностных отношений младших школьников в инклюзивной образовательной среде. В исследовании принимало участие 93 младших школьника с разными образовательными возможностями.

В качестве критериев оценки межличностных отношений нами были определены следующие: выявление степени позитивности отношения учащихся к своему классному руководителю, выявление угроз во взаимодействии, выявления положения (социометрического статуса) ребенка младшего школьного возраста в классе, его отношения к сверстникам, а также представления об отношении одноклассников к нему

В соответствии с критериями были подобраны методики диагностики межличностных отношений субъектов инклюзивной образовательной среды: Анкета отношения учащихся к классному руководителю (авт. Т.А. Огнева), Методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учеников начальной школы (авт. И.А. Баева, адаптация Л.С. Рещиковой), Методика «Секрет» («Подарок») (авт. Т.А. Репина).

Для выявления отношения младших школьников к классному руководителю мы использовали методику «Анкета отношения учащихся к классному руководителю» Т.А. Огневой.

Анализ результатов по данной методике показал, что общее отношение учащихся со 2 по 4 класс к своему классному руководителю и классу высоко положительное – общее среднее значение для всех классов равно 0,99 балла из максимально возможного 1,0 балла. Младшие школьники высоко оценивают личностные качества классного руководителя, к которым относятся заботливость, доброта, справедливость и чуткость.

Отношение младших школьников к инклюзивной образовательной среде, удовлетворенность взаимоотношениями и отсутствие психологического насилия в инклюзивной образовательной среде изучалось при помощи методики «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» И.А. Баевой, в адаптации Л.С. Рещиковой.

Нами было отмечено, что у учащихся, в большинстве случаев, превалирует высокий уровень отношения к образовательной среде, а также присутствует очень высокий уровень. Низкий, ниже среднего и средний уровни у младших школьников отсутствовали.

Чтобы выявитьсоциометрический статус младшего школьника в классе, его отношение к сверстникам, а также представления об отношении одноклассников к нему, нами была использована методика «Секрет», автором которой является Т.А. Репина.

По результатам социометрического исследования выяснилось, что учащиеся 3 и 4 классов чувствуют себя среди сверстников достаточно комфортно, так как большинство детей, в том числе и ученики с ограниченными возможностями здоровья, относятся к группе «принятых» (47%). Малая доля приходится на такие группы, как «звезды» (18%) и «непринятые» (14%). Также было выявлено, что к категории «изолированных» относятся 21% учеников. Качественный анализ результатов показал, что к числу «изолированных» младшими школьниками были отнесены те учащиеся, которые находятся на семейной форме обучения, в связи с чем опыт совместного взаимодействия детей очень мал.

Таким образом, в ходе проведенного исследования, нами было выявлено, что у большинства младших школьников наблюдается высокий и очень высокий уровни положительного отношения к инклюзивной образовательной среде, большая часть учеников с ограниченными возможностями здоровья, включенных в совместное обучение, находится в группе «принятых», что подтверждает теоретические положения о том, что на социометрический статус ребенка прямое влияние оказывает окружающая его среда.

Литература

1. Белова Е.А. Особенности отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки

Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14. № 2(129). С. 5 – 11.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. СПб.: Питер, 2008. 398 с.

3. Гребенникова Г.С. Отношение детей младшего школьного возраста к сверстникам с нарушениями интеллектуального развития в инклюзивной образовательной среде // Психологические науки: теория и практика: материалы IV Международной научной конференции/ Москва: Буки Веди, 2015. С. 6 – 8. Режим доступа: https://moluch.ru/conf/psy/archive/196/8895/ (дата обращения: 06.04.2019)

4. Дуда И.В., Петрик Н.А. Особенности межличностных отношений в инклюзивном классе начальной школы [Электрон. ресурс] // Молодой ученый. 2018. №14. С. 49 – 52. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/200/49132/ (дата обращения: 06.04.2019)

5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения: монография / М.И. Лисина. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.

6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. М.: Высш. шк., 2004. 511 с.

7. Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Когито-Центр, 2015. 671 с.

8. Слюсарева Е.С. Толерантное отношение как показатель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды / Е.С. Слюсарева // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 320 – 323.

9. Slusareva E. Psychological Safety of an Inclusive Educational Environment: Criteria, Content and Assessment Methods / E. Slusareva, A. Dontsov // 2019 2nd International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2019), Beijing, 26–27 октября 2019 года. Beijing: Clausius Scientific Press Inc, 2019. P. 236 – 242.

References

1. Belova E. A. Osobennosti otnosheniya mladshikh shkol'nikov k sverstnikam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (*Features of the attitude of younger schoolchildren to their peers with disabilities*) // Uchenye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta. 2015. T. 14. № 2(129). P. 5 – 11.

2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste (*Personality and its formation in childhood*) / L.I. Bozhovich SPb.: Piter, 2008. 398 p.

3. Grebennikova G.S. Otnoshenie detey mladshego shkol'nogo vozrasta k sverstnikam s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya v inklyuzivnoy obrazovatel'noy srede (*Attitude of primary school children to their peers with intellectual disabilities in an inclusive educational environment*) // Psikhologicheskie nauki: teoriya i praktika: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii/ Moscow: Buki Vedi, 2015. P. 6 – 8. Rezhim dostupa: https://moluch.ru/conf/psy/archive/196/8895/ (data obrashcheniya: 06.04.2019)

4. Duda I.V., Petrik N.A. Osobennosti mezhlichnostnykh otnosheniy v inklyuzivnom klasse nachal'noy shkoly [Elektron. resurs] (*Features of interpersonal relationships in an inclusive primary school classroom*) // Molodoy uchenyy. 2018. №14. P. 49 – 52. Rezhim dostupa: https://moluch.ru/archive/200/49132/ (data obrashcheniya: 06.04.2019).

5. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya *(Problems of ontogenesis of communication)*: monografiya / M.I. Lisina. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p.

6. Polonskiy V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike (*Dictionary of Education and Pedagogy*) / V.M. Polonskiy. Moscow: Vyssh. shk., 2004. 511 p.

7. Psikhologiya obshcheniya: entsiklopedicheskiy slovar' (*Psychology of communication: an encyclopedic dictionary*) / pod obshch. red. A.A. Bodaleva. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: Kogito-Tsentr, 2015. 671 p.

8. Slyusareva E.S. Tolerantnoe otnoshenie kak pokazatel' psikhologicheskoy bezopasnosti inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy (*Tolerant attitude as an indicator of psychological safety of an inclusive educational environment*) / E.S. Slyusareva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 70-3. P. 320 – 323.

9. Slusareva E. Psychological Safety of an Inclusive Educational Environment: Criteria, Content and Assessment Methods / E. Slusareva, A. Dontsov // 2019 2nd International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2019), Beijing, 26–27 oktyabrya 2019 goda. Beijing: Clausius Scientific Press Inc, 2019. P. 236 – 242.

УДК 159.92

А.Р. Гоева

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЛАБИЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация: в современном обществе большой проблемой является обучение и воспитание детей, имеющих интеллектуальную недостаточность, их активное включение в образовательный процесс и социум. Поскольку эмоциональная лабильность затрудняет воспитание, обучение и социализации данной категории, актуальной становится проблема ее предупреждения, профилактики и коррекции. В статье рассматриваются особенности эмоциональной лабильности школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: эмоциональная лабильность, школьники с интеллектуальной недостаточностью, умственная отсталость.

A.R. Goeva

EMOTIONAL LABILITY OF SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Summary: in modern society, a big problem is the education and upbringing of children with intellectual disabilities, their active inclusion in the educational process and society. Since emotional lability complicates the upbringing, training and socialization of this category, the problem of its prevention, prevention and correction becomes urgent. The article discusses the features of emotional lability of schoolchildren with intellectual disability.

Key words: emotional lability, schoolchildren with intellectual disability, mental retardation.

Проблема эмоциональной лабильности у школьников с нарушениями интеллекта актуальна на сегодняшний день по ряду причин и заключается в определении средств предупреждения, своевременной профилактики и коррекции нарушений поведения.

Данные статистики свидетельствуют об увеличении количества умственно отсталых детей. За период с 1991 до 2000 года число впервые выявленных умственно отсталых детей и подростков возросло с 77,6 до 139,8 на 100 тыс. населения, т. е. увеличилось на 80,2%. Амбулаторный контингент умственно отсталых детей и подростков за это же время увеличился на 18,1% (Гурович И.Я., Волошин В.М., Голланд В.Б., 2002). Наблюдается рост расстройств поведения среди детей рассматриваемой категории [6].

Неустойчивость эмоциональных состояний у детей с нарушениями интеллекта затрудняет их обучение и воспитание, и, как следствие, процесс социальной адаптации лиц с нарушениями интеллекта, а так же формирование межличностных отношений со сверстниками и взрослыми.

Эмоциональная лабильность - неустойчивость проявления эмоции, частая немотивированная смена полярности эмоции. Входит в структуру психоорганических синдромов и характерна для невротических синдромов и пограничных состояний [8].

Начальный школьный период опасен для развития и закрепления эмоциональной лабильности. Именно в это время ребёнок обретает определённый статус среди сверстников и взрослых, который становится устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. В данный возрастной период дети стремятся к самостоятельности. Понятие самостоятельности у школьника часто выражается в желании освободиться от постоянного контроля со стороны родителей [9].

Дети стараются адаптироваться в мире, вне семьи; они хотят подражать сверстникам, хотят стать более самостоятельными, независимыми от родителей [7].

В последние годы в школах в начальных классах отмечают тенденцию к увеличению уровня агрессивности детей: они более шумные, крикливые, неусидчивые, «моторные», быстрее и легче вступают в конфликты, неуступчивы, драчливы, жестоки. Наиболее остро этот период протекает у мальчиков. Девочки более адаптивны, послушны, старательны, однако в стремлении достичь своей цели они манипулируют родителями [3].

У детей с интеллектуальными нарушениями имеются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Для эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллекта характерна незрелость и недоразвитие [1].

Научные исследования подтверждают, что возникновению агрессивных качеств, способствуют соматические заболевания и заболевания головного мозга, часто приводящие к интеллектуальным нарушениям.

Учеными и психологами выявлены существенные различия таких детей в сравнении с детьми, имеющими нормальный уровень интеллекта. Определено, что в младшем школьном возрасте у них внешние проявления эмоциональной лабильности выражены ярче, чем у детей с нормой интеллектуального развития [9].

Дети с умственной отсталостью отстают в способности регулировать как положительные, так и отрицательные эмоции. Осознанная мотивация в отношении агрессивных проявлений значительно снижена. Дети с интеллектуальными нарушениями больше склонны к примитивным проявлениям отрицательных эмоций, чем их нормально развивающиеся сверстники. В период «приподнятого настроения» они способны следовать инструкции учителя и выполнять задания. При повышенном эмоциональном

возбуждении не в состоянии самостоятельно успокоиться, наблюдается застревание.

Некоторыми учёными понятие эмоциональная лабильность заменяется на эмоциональную слабость или «слабодушие», которое проявляется в невозможности сдерживать проявления внешних эмоциональных реакций (смех, плач, вокализации) [2, 7].

Триггерными моментами для детей с нарушениями интеллекта являются неудовлетворение естественных потребностей, ситуация неуспешности и критики, угроза наказания [5].

Состояние снижения эмоциональной лабильности у детей в норме четко прослеживается к 7-8 годам, реже к подростковому возрасту. У детей с нарушениями интеллекта неустойчивость связана со слабостью самоконтроля и может сохраняться на протяжении всей жизни.

Особенностью проявления эмоциональных реакций является их непредсказуемость и разнообразие. Закрепляются те эмоциональные проявления, благодаря которым была достигнута цель, например, уход от занятия, привлечение внимания и т.д.

Первым этапом коррекции эмоциональной лабильности является предупреждение неадекватности эмоциональных реакций, проявления немотивированной и неуместной эмоции. Создается необходимость целенаправленного наблюдения за конкретным ребенком с целью предупреждения нежелательного поведения. Посредством наблюдения можно отследить какие особенности в поведении предшествуют нежелательному поведению. Например, ребенок характерно улыбается, занимает определенную позу, замирает [3].

Понимание цели внезапного изменения эмоции поможет педагогам и специалистам, работающим со школьниками с интеллектуальными нарушениями эффективно осуществлять образовательную и коррекционную программу.

У школьников с интеллектуальными нарушениями произвольная регуляция эмоций отстает в развитии. Внешне особенности эмоционально-волевой сферы детей с умственной отсталостью выражаются в хаотичном поведении, неадекватной оценке общения, негативизме. Поведение носит импульсивный характер, переживания неустойчивы. Отсюда и неспособность сдерживать чувства и влечения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что, ни одно из множества существующих определений эмоциональной лабильности не может быть признано исчерпывающим и общеупотребительным. Проблема нашла свое отражение во взглядах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Большинством авторов эмоциональная лабильность оценивается как негативное проявление.

Давая определение эмоциональной лабильности, ряд исследователей стремятся сделать это на основе изучения поддающихся объективному наблюдению и измерению явлений, чаще всего актов проявления [3; 6]. Таким образом, любые действия, приносящие нежелательные для жертвы последствия и нарушающие нормы поведения в обществе определяются как агрессивное поведение.

Литература

1. Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р. Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств у детей с нарушениями в развитии // Обучение и воспитание детей с нарушением в развитии. 2007. № 1. С. 68.

2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М.: Педагогика,1990. 140 с.

3. Дрокина О.С. особенности эмоционально-экспрессивного развития детей с интеллектуальными нарушениями // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 6. С.154 – 162.

4. Ениколопов С.Н. Психология агрессии: основные подходы // Вестник Псковского Вольного университета, 1994. С. 62 – 68.

5. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Жигорева. М.: Академия, 2006. 240 с.

6. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков: Руководство для врачей. СПб.: Речь, 2003. 391 с.

7. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность / популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1997. 240 с.

8. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: Академия развития, 1996. 208 с.

9. Махова В.М. Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации в школе // Дефектология. 2000. №6. С. 9 – 14.

10. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1997. 192 с.

11. Трунова Н.М. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М.: Новая школа, 1986.

References

1. Benilova S.Yu., Davidovich L.R. Korrektsiya emotsional'no-povedencheskikh rasstroystv u detey s narusheniyami v razvitii *(Correction of emotional and behavioral disorders in children with developmental disorders)* // Obuchenie i vospitanie detey s narusheniem v razvitii. 2007. № 1. P. 68.

2. Breslav G.M. Emotsional'nye osobennosti formirovaniya lichnosti v detstve *(Emotional features of personality formation in childhood: norm and deviations):* norma i otkloneniya. Moscow: Pedagogika, 1990. 140 p.

3. Drokina O.S. Osobennosti emotsional'no-ekspressivnogo razvitiya detey s intellektual'nymi narusheniyami *(Features of emotional and expressive development of children with intellectual disabilities)* // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2010. № 6. P. 154 – 162.

4. Enikolopov S.N. Psikhologiya agressii: osnovnye podkhody *(Psychology of aggression):* basic approaches // Vestnik Pskovskogo Vol'nogo universiteta, 1994. P. 62 – 68.

5. Zhigoreva M.V. Deti s kompleksnymi narusheniyami v razvitii: pedagogicheskaya pomoshch': ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy *(Children with complex developmental disorders: pedagogical assistance: studies. manual for students. higher. studies. Institutions)* / M.V. Zhigoreva. Moscow: Akademiya, 2006. 240 p.

6. Isaev D.N. Umstvennaya otstalost' u detey i podrostkov: Rukovodstvo dlya vrachey *(Mental retardation in children and adolescents: A guide for doctors).* SPb.: Rech', 2003. 391 p.

7. Klyueva N.V., Kasatkina Yu.V. Uchim detey obshcheniyu/kharakter, kommunikabel'nost' / populyarnoe posobie dlya roditeley i pedagogov *(Teaching children to communicate / character, sociability / popular manual for parents and teachers).* Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 1997. 240 p.

8. Kryazheva N.L. Razvitie emotsional'nogo mira detey *(Development of the emotional world of children).* Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 1996. 208 p.

9. Makhova V.M. Izuchenie lichnostnykh svoystv i osobennostey emotsional'nogo reagirovaniya detey s intellektual'noy nedostatochnost'yu v period ikh adaptatsii v shkole *(The study of personal properties and features of emotional response of children with intellectual disabilities during their adaptation at school)* // Defektologiya. 2000. №6. P. 9 – 14.

10. Rubinshteyn S.Ya., Psikhologiya umstvenno otstalogo shkol'nika. Moscow: Prosveshchenie (Psychology of a mentally retarded schoolboy), 1997. 192 p.

11. Trunova N.M. Razvitie sotsial'nykh emotsiy u detey doshkol'nogo vozrasta *(The development of social emotions in preschool children).* Moscow: Novaya shkola, 1986.

УДК 376.167.1

А.А. Демидова

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье приводятся практический материал по организации и проведению игр на развитие мелкой моторики. Обосновывается связь между развитием мелкой моторики и активизаций отделов коры головного мозга. Систематизированы принципы работы над развитием мелкой моторики у детей с ОВЗ. Статья предназначена для родителей и воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ младшего и старшего возраста.

Ключевые слова: дети, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, ребенок, мелкая моторика, развивающие занятия, имаготерапия.

A.A. Demidova

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Summary: The article provides practical material on the organization and conduct of games for the development of fine motor skills. The connection between the development of fine motor skills and the activation of the cerebral cortex is substantiated. The principles of work on the development of fine motor skills in children with disabilities are systematized. The article is intended for parents and educators working with children with disabilities of younger and older age.

Key words: children, disabilities, limited health opportunities, child, fine motor skills, developmental classes, imagotherapy.

Одним из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению является уровень развития мелкой моторики. Взрослым очень важно понимать, чем больше развиваются руки ребенка с особенностями здоровья, тем быстрее он начнет правильно разговаривать, аккуратно писать, осваивать необходимые для дальнейшей жизни трудовые навыки.

Анализ источников по теме исследования показал, что эмоциональное состояние детей с ОВЗ нестабильно у них часто обнаруживается сложное

сочетание нарушения речи и эмоциональной сферы. В связи с этим у детей наблюдаются трудности в общении со сверстниками, недостаточное развитие игровых умений, многие из них гиперактивны или наоборот зажаты [2; 3; 4; 6].

В качестве инструмента для обеспечения эмоционального благополучия и психолого-педагогической поддержки можно успешно использовать имаготерапию.

Имаготерапия – (от лат. imago – образ) занимает особое место среди видов арт–терапии. Ее основой является театрализация психотерапевтического процесса [7, С. 80]. Имаготерапия опирается на теоретические положения об образе, а также о единстве личности и образа. Сегодня имаготерапия, использует возможности театрального искусства для достижения положительных изменений в эмоциональном и личностном развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Развивает волевые качества, воображение, произвольное внимание, способность общаться, максимально адекватно реагировать на возникновение в жизни неблагоприятных ситуаций.

Анализ проведенных занятий показывает, что использование имаготерапии способствует:

– укреплению и обогащению эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей;

– воспитанию способности адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций, принимать адекватный образ и «уходить» таким путем от деформированного образа своего «Я»;

– развитию способности к творческому воспроизведению специально показанного «лечебного» образа – воспитание волевых качеств, способностей к саморегуляции.

По сути, развитие мелкой моторики у ребенка с ОВЗ – это массаж кистей и пальчиков рук. Под термином «мелкая моторика» понимается осмысленная последовательность манипуляций пальцами и кистями рук человека, выполняющими точечные и мелкие действия. Мелкая моторика ребенка напрямую взаимосвязана и с его речевым развитием [7, С. 11].

С.Е. Большакова [3], И. Светлова [7] рекомендуют родителям начать развивать и массировать пальчики малыша как можно раньше, с шести–восьми месяцев. В этом возрасте пальчики рук уже поддаются активным тренировкам, и взрослые могут применять пальчиковые игры, соответствующие возрасту ребенка. Для достижения этой цели мы выделили следующие упражнения:

- массаж с использованием специальных мячиков;
- растягивание мягких резинок для волос;
- массирование подушечек пальцев;
- перекладывание игрушек из руки в руку;
- «ладушки».

Подобные пальчиковые игры желательно сопровождать простыми стихотворными строчками. Так малышу легче концентрировать свое внимание на движениях.

С.Е. Большакова [3] подчеркивает, что естественным способом познания мира дошколятами является игра. И дети с ограниченными возможностями здоровья – не исключение. По мере взросления игрушки и содержание игр у них будет меняться. Чем ребенок становится старше, тем больше применяется игрушек меньшего размера, стимулирующих точечный захват. С.Е. Большакова [3], Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская [5] рекомендуют для развивающих занятий с ребенком с ОВЗ дома иметь следующие игрушки:

- пирамидки;
- мячики разных размеров и фактуры;
- пазлы;
- мозаики;
- кубики;
- конструкторы;
- глину;
- пластилин;

– разноцветный кинетический песочек;

– ударные музыкальные инструменты (барабан, ксилофон);

– принадлежности для рисования.

Мелкая моторика активно развивается в процессе специальных занятий. Для этой цели существует множество разнообразных игр в зависимости от возраста ребенка [2; 8]:

– «Ладушки» и постукивание по столу. Данная игра известна всем взрослым и детям. Родители могут применять ее для развивающих занятий с малышом 5–6 месяцев.

– Игра на ударных инструментах палочками. Для этой цели необходимо приобрести детский барабан или ксилофон. Ребенок 7–8 месяцев сможет с помощью пальчиков или палочек извлекать на них разнообразные ритмичные мелодии.

– Игры с пуговицами. Их можно просто перебирать, подбирать одинаковые по цвету или форме, складывать. Такой вариант подойдет для развивающих занятий для ребенка с 1,5 годика.

– Самомассаж с использованием мячика «ёжика» или кинетического песочка. Подойдет для двух–трех летних детей.

– Занятия с обычными бельевыми прищепками.

Чтобы достичь положительных результатов в развитии мелкой моторики у ребенка с ограниченными возможностями здоровья И. Галянт [4] советует придерживаться следующих рекомендаций по планированию занятий:

1. Пальчиковая гимнастика, массаж, упражнения и развивающие игры должны быть ежедневными не менее 3-х раз в день.

2. Обучение пользованию столовыми приборами во время приема пищи должно войти в привычку.

3. Обязательное приучение к ежедневному простейшему домашнему труду.

4. Постоянное использование навыков самообслуживания.

Мы разделяем мнение А.Е. Белой [2], С.Г. Рыбаковой [6], что все занятия должны планироваться так, чтобы не переутомлять ни малыша, ни взрослого. Практика показывает, что в противном случае интерес и желание быстро утрачиваются, положительного успеха достигнуть будет невозможно.

Итак, если ребенок имеет проблемы со здоровьем, то родителям необходимо уделять особое внимание развитию его мелкой моторики. Все игры, развивающие упражнения и творческие занятия в этой ситуации подбираются в соответствии с возрастом, физическими и умственными показателями малыша и степенью ограничения [5; 6; 7].

Мы пришли к выводу, чем раньше начинаются развивающие занятия с ребенком, имеющим ограничения по состоянию здоровья, тем легче будет достичь положительных результатов. Кроме того, упражнения должны быть ежедневными и регулярными.

Литература

1. «От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. 2 – е изд., испр, и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 304 с.

2. Белая А.Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. М.: Астрель, 2009. 143 с.

3. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. М: ТЦ Сфера, 2008. 64 с.

4. Галянт И. Пальчиковые игры // Дошкольное воспитание. 2011. №1. С. 50–53.

5. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. Заведений. М.: Academia, 2001. 246 с.

6. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития. СПб.: «Речь», 2007. 144 с.

7. Светлова И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. М.: «Олма–Пресс», 2005. 72 с.

8. Ткаченко Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие мелкой моторик. М.: «Эксмо», 2015. 120 с.

References

1. «Ot rozhdeniya do shkoly. Osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya» *(«From birth to school. The basic general education program of preschool education»*) / Pod red. N.E. Veraksy, T.S. Komarovoy, M.A. Vasil'evoy. 2 – e izd., ispr, i dop. Moscow: Mozaika-Sintez, 2011. 304 p.

2. Belaya A.E. Pal'chikovye igry dlya razvitiya rechi doshkol'nikov *(Finger games for speech development of preschoolers)*. Moscow: Astrel', 2009. 143 p.

3. Bol'shakova S.E. Formirovanie melkoy motoriki ruk: Igry i uprazhneniya *(The formation of fine motor skills of hands: Games and exercises)*. Moscow: TTs Sfera, 2008. 64 p.

4. Galyant I. Pal'chikovye igry *(Finger games)* // Doshkol'noe vospitanie. 2011. №1. P. 50–53.

5. Medvedeva E.A., Levchenko I.Yu., Komissarova L.N., Dobrovol'skaya T.A. Artpedagogika i artterapiya v spetsial'nom obrazovanii *(Artpedagogy and art therapy in special education)*: ucheb. dlya studentov sred. i vyssh. ped. ucheb. Zavedeniy. Moscow: Academia, 2001. 246 p.

6. Rybakova S.G. Art-terapiya dlya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya *(Art therapy for children with mental retardation)*. SPb.: «Rech'», 2007. 144 p.

7. Svetlova I. Razvivaem melkuyu motoriku i koordinatsiyu dvizheniy ruk *(Developing fine motor skills and coordination of hand movements)*. Moscow: «Olma–Press», 2005. 72 p.

8. Tkachenko T.A. Bol'shaya kniga zadaniy i uprazhneniy na razvitie melkoy motoric *(Big book of tasks and exercises for the development of fine motor skills)*. Moscow: «Eksmo», 2015. 120 p.

УДК 376.37

Т.Р. Дзюба

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены особенности творческого воображения у детей с общим недоразвитием речи, представлены принципы и мероприятия в рамках оказания психологической помощи детям с общим недоразвитием речи в развитии творческого воображения.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, психологическая помощь, творческое воображение.

T.R. Dzyuba

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION

Summary: the article examines the features of creative imagination in children with general speech underdevelopment, presents the principles and measures within the framework of providing psychological assistance to children with general speech underdevelopment in the development of creative imagination.

Key words: general underdevelopment of speech, psychological help, creative imagination.

В последнее время выявлен значительный рост числа детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, в частности, общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи (ОНР) относится к сложному речевому расстройству, при котором дети с нормальным слухом и первичным сохраненным интеллектом имеют позднее начало речевого развития, скудный словарный запас, аграмматизм, дефекты произношения и образования фонем [6].

Данное расстройство речи свидетельствует о системных нарушениях всех компонентов речевой деятельности. ОНР оказывает негативное влияние на развитие интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер у детейдошкольного возраста. Взаимосвязь между нарушениями речи и другими аспектами психического развития проявляется в наличии вторичных дефектов у дошкольников.

Дети дошкольного возраста с ОНР обладают несформированным творческим воображением. Их представления о предметах оказываются неточными и неполными, практический опыт недостаточно закреплен и обобщен в слове, в результате формирование понятий задерживается. Чем сложнее нарушения речи, тем более ограничена способность ребенка проявлять творческие способности, он оказывается беспомощным в создании новых образов [6].

При изучении формирования зрительной активности у детей дошкольного возрастас ОНР отмечается неустойчивость внимания, недостаточная информация об окружающей среде, психофизическая расторможенность, недостаточная координация пальцев, замедленность и неловкость движений, застревание в одном положении, отмечается быстрое истощение творческого воображения. Рисунки дошкольников с ОНР отличаются бедностью содержания, они не могут выполнить рисунок по плану, им трудно, если им нужно придумать новое ремесло или сооружение.

В связи с трудностями, возникающими у дошкольников с ОНР в процессе создания новых творческих образов, дети предпочитают в игре бытовые темы. Часто их игры стереотипны, сюжеты недостаточно обогащены. Идея игры оказывается нестабильной, и она распадается. Возможности общения друг с другом из-за дефекта речи ограничены. Детям недоступны творческие задания: воспроизвести рассказ педагога, рассказать о событиях из личного опыта. Дети плохо понимают переносное значение слов, метафор [6].

Таким образом, детидошкольного возраста с ОНР проявляют специфические особенности творческого воображения – отсутствие:

креативности, оригинальности (способности генерировать новые идеи) и вариативности (способности предлагать нестандартные идеи при решении творческих задач).

Развитие творческого воображения детей дошкольного возрастас ОНР возможно благодаря организации психологической помощи, принципами оказания которой являются:

– принцип гуманистической направленности социального воспитания, обеспечивающий отношение учителя к ребенку с нарушением речи как к ответственному субъекту собственного развития;

– принцип культурного соответствия, основанный на общечеловеческих ценностях, ценностях и нормах национальных и этнических культур и религиозных традиций, которые не противоречат общечеловеческим ценностям;

– принцип личностно значимой деятельности, предполагающий участие детей с ОНР в творческой деятельности в соответствии с личностными смыслами и жизненными установками;

– принцип коллективного воспитания, который проявляется во взаимодействии детей и взрослых в процессе совместного решения творческих задач по формированию у учащихся опыта самопознания, самоопределения, самореализации, совместного творчества;

– принцип дифференциации образования как учитывающий индивидуальные и возрастные особенности детей с ОНР;

– принцип целостности, обеспечивающий последовательность, непрерывность воспитания творческих способностей обучающихся с ОНР, взаимосвязанность всех его составляющих [4].

В научной литературе представлены различные мероприятия в рамках оказания психологической помощи детям дошкольного возрастас ОНР в развитии творческого воображения[5].

1. Создание условий для творческой игровой деятельности.

Детямдошкольного возрастас ОНР трудно создать и реализовать в игре собственную идею. Поэтому на начальных этапах работы педагог должен стать активным участником детских игр. В то же время вы он не должен превращать образовательную деятельность в игру.

По мере расширения круга представлений об окружающем мире возрастает способность ребенкадошкольного возрастас ОНР отражать эти представления в игре. Необходимо создавать условия для того, чтобы дети играли в самые разнообразные сюжеты, обогащать содержание детских игр. Творчество ребенка дошкольного возрастас ОНР связано с яркими эмоциональными переживаниями, поэтому в работе с детьми данной категории необходимо шире использовать элементы театрализации, чаще обращаться к музыке и движениям [5].

2. Использование специальных заданий, в процессе выполнения которых у ребенка дошкольного возрастас ОНР развивается наглядно-образное мышление, формируется умение преобразовывать готовые образы и создавать на этой основе новые.

Так, в ходе образовательной деятельности педагогу целесообразно предложить детям с ОНР изменить здание, поделку, рисунок, добавив или убрав некоторые детали, чтобы закончить незаконченное изображение. Большие возможности для развития творческого воображения дошкольников с ОНР заложены в заданиях, предполагающих действия с визуальными моделями: схемами, макетами, символическими изображениями.

3. Формирование способностей к словесному творчеству происходит благодаря проведению образовательной деятельности по рассказыванию историй, использованию специальных словесных игр, заданий и упражнений. Такие задания и упражнения являются самыми сложными для детей с ОНР. Они должны быть тщательно подобраны педагогом с учетом речевых возможностей детей и тяжести речевого дефекта.

4. Развитие творческого воображения у детей дошкольного возрастас ОНР происходит в ходе образовательной деятельности по изобразительной

деятельности, при конструировании и художественно-речевой деятельности. Их главное назначение заключается в образном отражении действительности.

В процессе рисования дошкольники с ОНР воспроизводят действительность, как они ее представляют и находят подходящие способы выразить свои фантазии, творческие умения и навыки. О.М. Дьяченко отмечает целесообразность внедрения в практику работы методики ознакомления детей с ОНР с нетрадиционными техниками рисовании «Рисунок пальцами», «Оттиск печатками», «Рисование мыльной пеной», «Кляксография», «Создание композиций свечой», «Волшебные нити», «Надбрызг», «Процарапывание узоров» (техника граттаж или цап-царапки) и др. [2].

Такие виды изобразительной деятельности, как лепка, аппликация и декоративное творчество обладают рядом достоинств. Дошкольники с ОНР осязательно воспринимают свойства предметов и стараются создать объемную проекцию [3].

В конструктивной деятельности творческое воображение детей с ОНР проявляется на этапе зарождения замысла и в процессе его реализации. Обучающихся увлекает сам процесс сборки конструкторов, особенно с использованием габаритных деталей конструктора «ЛЕГО». Соединяя детали, старшие дошкольники обнаруживают их похожесть с реальными предметами, они начинают обустраивать пространство для игры, иначе использовать уже знакомые художественные образы.

Развитие творческого воображения у дошкольников с ОНР в художественно-речевой деятельности происходит поэтапно. От пассивного слушания сказок и стихов ребенок переходит к активному включению в художественно-речевую деятельность [4].

Для развития творческого воображения целесообразно использовать вид художественно-речевой деятельности – театрализованные игры [2].

Театрализованные представления становятся совместной творческой деятельностью значимых взрослых и детей с ОНР. В процессе

театрализованной игры создается дружеская атмосфера, развивающая речевые способности, творческое воображение.

Е.С. Белова отмечает, что развитие творческого воображения у дошкольников с ОНР предполагает сочетание всех видов художественной деятельности, так как они интересны для восприятия детей и наиболее доступны для овладения. Автор считает, что в ходе ознакомления с видами художественной деятельности происходит подготовка детского восприятия к опосредованному знакомству с ними, создается творческая атмосфера, положительно влияющая на развитие творческого воображения детей с ОНР [1].

Таким образом, психологическая помощь детям с ОНР в развитии творческого воображения заключается в соблюдении педагогов ряда принципов, учитывающих индивидуальные и возрастные особенности дошкольников, а также реализации мероприятий, направленных на развитие у дошкольников с ОНР креативности, оригинальности (способности генерировать новые идеи) и вариативности (способности предлагать нестандартные идеи при решении творческих задач).

Литература

1. Белова М.П. Создание игровой мотивации на логопедических занятиях: игровые упражнения и приемы, способствующие поддержанию интереса к занятию // Дошкольная педагогика.2020. №5. С. 44 – 48.

2. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопр. психологии. 2016. №2. С. 107 – 114.

3. Калугин Ю.Е. Творческое воображение и его развитие. Челябинск, 2015. 569 с.

4. Косенко Н.Т. Формирование творческой активности в игре // Дошк. восп. 2002. №12. С. 41 – 43.

5. Садретдинова Г.Ф., Смирнова Н.В. Планирование и содержание занятий с детьми 5-6 лет, страдающими недоразвитием речи. СПб., 2007. 452 с.

6. Филичева Т.Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова // Логопедия. 2006. № 2. С. 57 – 68.

References

1. Belova M.P. Sozdanie igrovoy motivatsii na logopedicheskikh zanyatiyakh: igrovye uprazhneniya i priemy, sposobstvuyushchie podderzhaniyu interesa k zanyatiyu *(Creating game motivation in speech therapy classes: game exercises and techniques that help maintain interest in the lesson)* // Doshkol'naya pedagogika. 2020. №5. P. 44 – 48.

2. D'yachenko O.M., Kirillova A.I. O nekotorykh osobennostyakh razvitiya voobrazheniya u detey doshkol'nogo vozrasta *(About some features of the development of imagination in preschool children)* // Vopr. psikhologii. 2016. №2. P. 107 – 114.

3. Kalugin Yu.E. Tvorcheskoe voobrazhenie i ego razvitie *(Creative imagination and its development)*. Chelyabinsk, 2015. 569 p.

4. Kosenko N.T. Formirovanie tvorcheskoy aktivnosti v igre *(Formation of creative activity in the game)* // Doshk. vosp. 2002. №12. P. 41 – 43.

5. Sadretdinova G.F., Smirnova N.V. Planirovanie i soderzhanie zanyatiy s det'mi 5-6 let, stradayushchimi nedorazvitiem rechi *(Planning and content of classes with children 5-6 years old suffering from speech underdevelopment).* SPb., 2007. 452 p.

6. Filicheva T.B. Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey s obshchim nedorazvitiem rechi (*Psychological and pedagogical characteristics of children with general speech underdevelopment*) / T.B. Filicheva, T.V. Tumanova // Logopediya. 2006. № 2. P. 57 – 68.

УДК 376.37

Е.С. Егазарян

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье рассмотреныособенности психофизиологического развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, проанализированы педагогические арт-технологии в ходе оказания психологической помощи старшим дошкольникам с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: арт-технология, визуальная арт-технология, старший дошкольный возраст, имаготехнология, музыкальная арт-технология, нарративная арт-технология, психологическая помощь, тяжелые нарушения речи.

E.S. Egazaryan

FEATURES OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AND PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN THE APPLICATION OF PEDAGOGICAL ART TECHNOLOGIES

Summary: the article considers the features of the psychophysiological development of older preschool children with severe speech disorders, analyzes pedagogical art technologies in the course of providing psychological assistance to older preschoolers with severe speech disorders.

Key words: art technology, visual art technology, senior preschool age, imago technology, musical art technology, narrative art technology, psychological assistance, severe speech disorders.

В современном обществе наметилась негативная тенденция увеличения числа детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Дети с тяжелыми нарушениями речи относятся к категории лиц с

ограниченными возможностями здоровья и характеризуются стойкими специфическими отклонениями формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строяречи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте [3].

Из тяжелых речевых нарушений наиболее часто встречаются алалия, афазия, ринолалия, дизартрия. К тяжелому нарушению речи Л.И. Аксенова относит и некоторые из форм заикания (при условии, что из-за данного дефекта ребенок не может обучаться в обычной школе) – сочетающееся с общим недоразвитием речи, заикание [4].

Особенности детской речевой деятельности оказывают непосредственное воздействие сенсорную, интеллектуальную и аффективно-волевую сферы, а именно – на процесс их формирования. У детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи наблюдается недостаточный уровень устойчивости внимания и ограниченность возможностей для его распределения. Невысокая мнемическая активность способна сочетаться с замедленным развитием остальных психических процессов.

Особенности психофизического развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи выражаются также в виде соматической ослабленности и замедленного развития локомоторных функций. Для детей с тяжелыми нарушениями речи характерно и некоторое отставание развития двигательной сферы, выражающееся в недостаточной координации движений, низкой скорости и ловкости их выполнения. Наиболее трудным является выполнение движений в соответствии со словесной инструкцией из-за недостаточной координации пальцев кисти рук и уровня развития мелкой моторики.

У старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи заметны отклонения в эмоционально-волевой сфере: им свойственны частая смена интересов, ненаблюдательность, низкая мотивация, негативное восприятие, неуверенность в собственных возможностях, высокий уровень

раздражительности и агрессии, обидчивость, проблемы в общении и установлении контактов с окружающими. Подобные нарушения выражаются также в затрудненном формировании саморегуляции и самоконтроля.

В связи с отклонениями в психофизическом развитии у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, особую актуальность приобретает проблема применениянедагогом нетрадиционныхпедагогических технологийв ходе оказания психологической помощи детям данной категории на коррекционно-развивающих занятиях.

Е.А. Исаев подчеркивает, что использование в коррекционно-развивающей работе со старшимидошкольниками с тяжелыми нарушениями речипедагогической арт-технологииспособно решить обозначенные выше проблемы [2].

Данная педагогическая технология принадлежат к числу эффективных средств коррекции, все чаще применяемых в специальной педагогике и помогающих достижению максимально возможных успехов в преодолении психоречевыхнарушений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, способствует их дальнейшей социализации при поступлении в школу.

Использование в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи арт-технологии являет собой для педагогов не часть содержания логопедического воздействия, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в речевом развитии обучающихся.

Психологическая помощь детям старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи средствами педагогических арт-технологий имеет специфические особенности, которые характеризуются:

– активизацией речевой деятельности;

– повышением познавательной активности;

– вовлечением обучающихся в воспитательно-образовательный процесс;

– стимулированием самостоятельной деятельности;

– развитиемпсихологического базиса речи.

М.К. Бурлакова вкоррекционно-развивающей работе со старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи рекомендуетпедагогам применять следующие основные виды педагогических арт-технологий:

1) визуальную арт-технологию (нетрадиционные техники рисования);
2) музыкальную арт-технологию;
3) имаготехнологию;
4) нарративную арт-технологию (сказочную арт-технологию) [1].

И.В. Шаповаленко утверждает, что влияние представлений наформирование психических функций ребенка старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи проявляется в оптимизации процессов памяти, мышления, воображения, эстетических чувств и волевых действий. Поэтому, считает автор, занятия тематическим рисованием имеют особое значение в речевом развитии старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [5].

В ходе коррекционно-развивающих занятий с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи возможно использование различных материалов и техник, как простых, так и сложных.

На начальных этапах обучения старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, подчеркивает Л.И. Аксенова и соавт., необходимо избегать очень сложных техник рисунка, так как у детей много времени и энергии будет уходить на освоения самой техники, а не на создание выразительного образа. При дальнейшем обучении детей целесообразно усложнять техники рисования, вводить дополнительные элементы для создания образов [4].

Нетрадиционные техники рисования («Набрызг», «Оттиск печатками», «Кляксография», «Рисование нитками» и др.) благотворно сказываются на развитии у ребенка старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речимелкой моторики, формировании представлений о различиях между графическими элементами по их форме, положению и соотношению друг с другом, мыслительных операций.

Многообразие нетрадиционных техник рисования помогает ребенку создать свой неповторимый, непохожий ни на чей рисунок, создает у старшего дошкольника с тяжелыми нарушениями речи мотивацию к развитию творческого воображения, фантазии, активизируют мышление, внимание и память, способствуют проявлению самостоятельности, инициативности, индивидуальности.

Музыкальная арт-технология в коррекционно-развивающей работе со старшими дошкольникамис тяжелыми нарушениями речи используется педагогами и специалистами образовательной организации в форме релаксации под музыкуна занятиях логоритмикой, фронтальных логопедических занятиях, индивидуальных занятиях перед расслабляющим массажем артикуляционного аппарата.

Одним из видов музыкальной арт-технологии является вокалотехнология, включающаяся во фронтальные и подгрупповые занятия. Например, дети поют специально подобранные песни, в которых присутствует автоматизируемый звук или их содержание обогащает словарь, грамматику по определенной лексической теме [3].

Кинезитехнология как разновидность музыкальной арт-технологии реализуется посредством пения детьми песен и их сопровождения движениями, а также через выполнение этюдов психогимнастики, которые также подбираются также в связи с лексической темой.

Кинезитехнологию целесообразно сочетать с приемом мелодекламации (произношение логопедических стихов под музыку с выполнением соответствующих движений) [2].

Наряду с музыкальной и визуальной арт-технологиями, имаготехнологиятакже обладает потенциалом в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Имаготехнология основана на использовании пересказа драматического произведения, переходе рассказа в заранее запланированный диалог между взрослым и ребенком, развивающий ситуацию.

Имаготехнология используется на логопедических занятиях по развитию связной речи при пересказе, при работе над диалогом, при составлении описательных рассказов в виде элементов куклотехнологии (один из видов имаготехнологии, основанный на идентификации с образом любимого героя (сказки, мультфильма, игрушки) и литотехнологии – коррекции речи через специально подобранные произведения. Наиболее успешно эта педагогическая технология показала себя при снятии у детей речевого негативизма [4].

Нарративная арт-технология (сказочная арт-технология) предполагает использованиесказкотерапии в рамках логопедического занятия со старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи. Занятия со сказочным сюжетом позволяют педагогу решать разнообразные задачи: совершенствовать речь, слуховое и зрительное восприятие, развивать мелкую моторику, познавательную сферу ребенка старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушениями речи.

Таким образом, у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи наблюдается поражение центральной нервной системы (или проявления перинатальной энцефалопатии), что обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого расстройства с различными нарушениямипсихофизического развития.

Современные арт-технологии являются эффективным средствомоказания психологической помощи детям старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Коррекционно-развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи предполагает использование педагогом следующих видов педагогических арт-технологий: визуальной (нетрадиционных техник рисования) и музыкальной (вокалотехнологии, логоритмики, приема мелодекламации, кинезитехнологии)

арт-технологий, имаготехнологии (литотехнологии и куклотехнологии), нарративнойарт-технологии (сказочной арт-технологии).

Литература

1. Бурлакова М.К. Коррекция сложных речевых расстройств: сб. упражнений. М., 2007. 353 с.

2. Исаев Е.А. Педагогические технологии в работе с детьми с ОНР. М., 2014. 128 с.

3. Основы логопедической работы с детьми. Под ред. Г.В., Чиркиной. М.: АРКТИ, 2002. 240 с.

4. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Аксенова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. и др.; Под ред. Назаровой Н.М. М.: Издательский центр Академия, 2000. 400 с.

5. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология): учебник для студентов вузов. М.: Гардарики, 2007. 211 с.

References

1. Burlakova M.K. Korrekcijaslozhnyhrechevyhrasstrojstv: sb. uprazhnenij *(Correction of complex speech disorders: collection of exercises).* Moscow, 2007. 353 p.

2. Isaev E.A. Pedagogicheskie tehnologii v rabote s det'mi s ONR *(Pedagogical technologies in working with children with ONR).* Moscow, 2014. 128 p.

3. Osnovy logopedicheskoj raboty s det'mi *(Basics of speech therapy work with children).* Pod red. G.V., Chirkinoj. Moscow: ARKTI, 2002. 240 p.

4. Special'naja pedagogika: ucheb.posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij *(Special pedagogy: studies.manual for students. higher. ped. studies. institutions)* / Aksenova L.I., Arhipov B.A., Beljakova L.I. i dr.; Pod red. Nazarovoj N.M. Moscow: Izdatel'skij centr Akademija, 2000. 400 p.

5. Shapovalenko I.V. Vozrastnaja psihologija (psihologija razvitija i vozrastnaja psihologija): uchebnik dlja studentov vuzov *(Age psychology (developmental psychology and age psychology): textbook for university students).* Moscow: Gardariki, 2007. 211 p.

УДК 364.42/.44

А.В. Зубкова,

Е.А. Хамзатханова

ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ИМЕЮЩИМ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В РОССИИ

Аннотация: в данной статье рассмотрена система оказания специальной психологической помощи для семей, которые воспитываютдетей с отклонениями в развитии. Так же в статье говорится об актуальных проблемах, с которыми сталкиваются современные родители, имеющие детей с нарушениями слуха. Выделяются основные этапы специальной психологической помощи и их содержание.

Ключевые слова: нарушение слуха, специальная психологическая помощь, специальные (коррекционные) учреждения, реабилитационные центры, коррекционно-обучающая работа, этапы специальной психологической помощи.

A.V. Zubkova,

E.A. Khamzatkhanova

ORGANIZATION OF SPECIAL PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO FAMILIES WITH HEARING IMPAIRED CHILDREN IN RUSSIA

Summary: this article discusses the system of providing special psychological assistance for families who raise children with developmental disabilities. The article also talks about the current problems faced by modern

parents who have children with hearing impairments. The main stages of special psychological assistance and their content are highlighted.

Key words: hearing impairment, special psychological assistance, special (correctional) institutions, rehabilitation centers, correctional and educational work, stages of special psychological assistance.

В наши дни, вопросы, посвященныевоспитанию и обучению детей с нарушением слуха и организации специальной психологической помощи их семьям, приобретают все большую актуальность. По данным статистики, на территории Российской Федерации насчитывают около 14 миллионов людей, имеющих те или иные нарушения слуха, из них – более 1 миллиона детей. Исследователи отмечают, что на каждую тысячу новорожденных – рождается один ребенок с врождённой тугоухостью. Вследствие инфекций и различных осложнений, 2-3 ребенка ещё до года теряют слух [6].

Зачастую дети (80%), у которых обнаруживаются проблемы со слухом, рождаются в семьях со слышащими родителями. Надо отметить, что глухой ребенок может испытывать социальную депривацию по отношению к обществу слышащих людей, но все же, быть социально адаптированным. Источникомсущественного своеобразия в эмоциональных отношениях глухих детей с окружающими является обоюдное недопонимание в процессе социального взаимодействия. Однако, при рационально выстроенных отношениях к ребенку, как вне семьи, так и внутри нее, и при активной работе, можно добиться значительных успехов в социализации ребенка с различными нарушениями слуха. Таким образом, сегодня очень важно понимать важное значение психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими детей с нарушениями слуха [4].

Из-за большого количества числа различных трудностей, с которыми семьи встречаются изо дня в день, возникает очевидная потребность в оказании специальной психологической помощи. Создание благоприятной реабилитационной и коррекционно-обучающей среды в период пребывания

ребенка дома, имеет одно из центральных значений. Конечно же, от родителей требуется определенный объем знаний, который способствует пониманию возможностей и потребностей ребенка. Родителям также необходимо обладать практическими навыками, которые помогают правильно контактировать с детьми и правильно их воспитывать [3].

Трансформация самосознания родителей, то есть формирование у них позитивного восприятия и принятия личности ребенка, который имеет нарушения слуха, является главной целью оказания психологической помощи.

Нельзя не сказать об искажении социальных контактов семьи, в которой есть ребенок с нарушениями слуха, с окружающими людьми. Из-за огромной эмоциональной нагрузки и стресса, с которыми сталкиваются члены семьи, естественен тот факт, что будут наблюдаться те или иные коммуникативные нарушения с социумом. В сложившейся ситуации, многие родители оказываются беспомощными [7]. Выделяют несколько уровней качественных изменений, проявляющихся в таких семьях:

– соматический уровень (стресс, который возник в результате комплекса необратимых психических расстройств у ребенка, может способствовать развитию различных заболеваний у его матери, то есть являться как бы пусковым механизмом этого процесса);

– психологический уровень (вследствие рождения ребенка с особенностями в развитии, родители могут испытывать сильнейший стресс, истерики, депрессии, из-за чего могут возникнуть проблемы внутрисемейных отношений, а также произойти деформация система отношений членов семьи с окружающим социумом);

– социальный уровень (чаще всего, после рождения ребенка, имеющего проблемы в развитии, из-за возникновения большого количества трудностей, семья становится закрытой, малообщительной; портятся отношения с родственниками; меняются взаимоотношения между супругами, что, зачастую, приводит к распаду браков) [1, С. 61–62].

Выделяют две категории родителей, имеющих детей с нарушениями слуха:

– родители с нормальным слухом;

– родители, которые имеют нарушения слуховой функции (данная группа родителей, в силу идентификации нарушений ребенка с их собственными, не испытывает особых переживаний).

Практики отмечают, что не все слышащие родители в своем сознании формируютнеобходимость в усвоении специальных форм коммуникации (дактилологии и жестовой речи) с ребенком, имеющим расстройства слуха. Отсутствие данных навыков может стать ограничением в коммуникации ребенка с окружающим миром и родителями, возникаеткоммуникативный барьер [5].

Благодаря интенсивной работе родителей соспециальными службами помощи (психологической, сурдологической, педагогической), возможно эффективное преодоление разнообразных многочисленных проблем.

Специальная психологическая помощь может быть оказана в таких учреждениях как:

– Массовый детский сад;
– Дошкольное учреждение комбинированного вида;
– Общеобразовательная школа;
– Специальное коррекционное учреждение;
– Реабилитационный центр и др. [2].

Для правильной организации специальной психологической помощи семьям, имеющим детей с нарушением слуха необходимо работать в следующих направлениях:

– психолого-педагогическом;

– семейном;

– профориентированном.

Говоря о практической работе с семьями, воспитывающими детей с нарушениями слуха, выделяют следующие этапы работы:

На первом этапе происходит установление контакта и приобретение желательного уровня взаимопонимания и доверия. Именно первое впечатление о психологе имеет важное значение, и говорит о том, как будет выглядеть и проходить последующая работа над достижением положительного результата [3].

В ходе второго этапа со слов родителей или лиц, их замещающих, определяются проблемы, которые имеются в семье. В первую очередь, психолог выясняет те проблемы, которые большего всего волнуют родителей. Ниже приводится перечень проблем, с которыми родители детей с отклонениями в развитии чаще всего обращаются к психологу:

Чаще всего родители, которые имеют детей с нарушениями слуха, встречают на своем пути такие затруднения как:

1) сложности, которые возникают в процессе обучения и воспитания ребенка;

2) дисгармоничные отношения со сверстниками;

3) неадекватное поведение ребенка;

4) трудности в межличностных отношениях между больным ребенком и близкими родственниками;

5) недооценка специалистами образовательного учреждения потенциала возможностей ребенка;

6) эмоциональное отвержение кем-либо из родителей ребенка с отклонениями в развитии, в крайних случаях отказ даже от его материального обеспечения;

7) сравнительная оценка родителями ребенка, не имеющего проблем со здоровьем, с ребенком с отклонениями в развитии;

8) ухудшение супружескихвзаимоотношений между матерью и отцом ребенка.

При индивидуальном общении с родителями психолог получает информацию о семье, знакомится с повседневной жизнью семьи и ее составом, изучает анамнестические данные о ребенке и документацию, проводит анализ

контрольных и творческихработ ребенка. То есть, на данном этапе у психолога в совокупностискладываетсяпервичное представление о трудностях, которые есть у ребенка и его семьи.

На третьем этапе проводят психолого-педагогическую диагностику особенностей ребенка. Обследование проводится только с ребенком. Здесь диагностируют личностные и интеллектуальные особенностей ребенка, а также, по определенной программе, прогнозируются возможности ребенка к обучению. В соответствии с возрастными нормами развития, специалисты изучают уровень сформированности высших психических процессов ребенка.

Целипсихолого-педагогического обследования ребенка включают:

– уточнение характера и степени нарушений слуха у ребенка;

– оценка индивидуальных особенностей коммуникативно-поведенческой, интеллектуальной, эмоционально-волевой и личностной сфер ребенка;

– анализ процесса коммуникации ребенка с родителями, характер взаимоотношений с окружающими, адекватность поведенческих реакций ребенка, определение уровня критичности ребенка к замечаниям психолога или близких [3].

На четвертом этапеопределяется модель воспитания, которую используют родители, и диагностируются личностные свойства родителей.

В ходе пятого этапа психологобозначаеточевидные проблемы, с которымистолкнулась семья. На данном этапе, психолог акцентирует внимание родителей ребенка с ОВЗ на важные и серьезные проблемы. Специалист проводит консультативную деятельность, дает рекомендации для родителей, предлагает родителям всевозможные решения их проблем, стремится показать родителям более корректное решение трудных вопросов, направляет родителей в правильное русло для того, чтобы найти выход из сложных жизненных ситуаций.

На шестой этапе определяются способы, с помощью которых могут быть решены проблемы. Центральные проблемы семей, которые воспитывают детей

с нарушениями слуха, могут быть решены благодаря осуществлению таких мер как:

– точного подбора программы обучения и вида коррекционного образовательного учреждения;

– верного выбора адекватной модели обучения практическим навыкам воспитания родителей ребенка;

– планомерной организации коррекционной работы с ребенком в домашних условиях;

– формирование адекватных взаимоотношений между всеми членами семьи и установление на этой основе благоприятного психологического климата;

– преобразование и улучшение мнения родителей о «бесперспективности» развития их ребенка.

В заключении, в ходе седьмого этапа, специалисты подводят итоги, фиксируют правильное понимание проблем, которые были сформулированы психологом. Необходимо сказать, что для того, чтобы родители достигли правильного понимания интерпретации семейных проблем, им обязательно требуется время для того, чтобы обдумать и сформировать новое свежее видение [3].

Таким образом, важно отметить, чтосемьи, которые имеют ребенка с нарушениями слуха, зачастуювстречают на своем пути немало препятствий. Но, благодаря поэтапной специальной психологической помощи, родители преодолевают большое количество внутриличностных конфликтов и нелегких проблем, восстанавливают и настраивают детско-родительские взаимоотношения, совершенствуют коммуникативные формы поведения, формируют и укрепляют навыки адекватного взаимодействия и общения с ребенком.

Литература

1. Боровая Л.П. Социально-психологическая помощь семьям, имеющих тяжело больных детей / Л.П. Боровая // Социально-педагогическая работа. 1998. № 6. С. 59 – 63.

2. Гилевич И.М. Если ребёнок со сниженным слухом учится в массовой школе / И.М. Гилевич, Л.И. Тигранова // Дефектология. 1995. №3. С. 39 – 46.

3. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. М.: Просвещение, 2008. 240 с.

4. Смирнова Е.Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями / Е.Р. Смирнова. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1997. №2. С. 51 – 56.

5. Социальная работа с инвалидами: настольная книга специалиста / под ред. Е.М. Холостовой. М.: Институт социальной работы, 1996. 210 с.

6. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е.Г. Речицкой. М.: Владос, 2004. 655 с.

7. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии: практикум по формированию адекватных отношений / В.В. Ткачева. М.: Гном и Д, 2000. 64 с.

References

1. Borovaya L.P. Sotsial'no-psikhologicheskaya pomoshch' sem'yam, imeyushchikh tyazhelo bol'nykh detey *(Social and psychological assistance to families with seriously ill children)* / L.P. Borovaya // Sotsial'no-pedagogicheskaya rabota. 1998. № 6. P. 59 – 63.

2. Gilevich I.M. Esli rebenok so snizhennym slukhom uchitsya v massovoy shkole *(If a child with hearing loss studies at a mass school)* / I.M. Gilevich, L.I. Tigranova // Defektologiya. 1995. №3. P. 39 – 46.

3. Levchenko I.Yu. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchey rebenka s otkloneniyami v razvitii: metod.posobie *(Psychological assistance to a*

family raising a child with developmental disabilities: a methodological guide) / I.Yu. Levchenko, V.V. Tkacheva. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 240 p.

4. Smirnova E.R. Tolerantnost' kak printsip otnosheniya k detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami / E.R. Smirnova. *(Tolerance as a principle of attitude towards children with disabilities)* // Vestnik psikhosotsial'noy i korrektsionno-reabilitatsionnoy raboty. 1997. №2. P. 51 – 56.

5. Sotsial'naya rabota s invalidami: nastol'naya kniga spetsialista *(Social work with the disabled: a specialist's handbook)* / pod red. E.M. Kholostovoy. Moscow: Institut sotsial'noy raboty, 1996. 210 p.

6. Surdopedagogika: uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb.zavedeniy *(Sign language teaching: textbook for students of higher pedagogical educational institutions)* / pod red. E.G. Rechitskoy. Moscow: Vlados, 2004. 655 p.

7. Tkacheva V.V. Psikhokorrektsionnaya rabota s materyami, vospityvayushchimi detey s otkloneniyami v razvitii: praktikum po formirovaniyu adekvatnykh otnosheniy *(Psychocorrective work with mothers raising children with developmental disabilities: a workshop on the formation of adequate relationships)* / V.V. Tkacheva. Moscow: Gnom i D, 2000. 64 p.

УДК 364.07

А.Ю. Иванова

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СО НКО (НА ПРИМЕРЕ АКОО «БЕЛЫЕ ВЕРШИНЫ»)

Аннотация: в статье анализируются некоторые характеристики предоставления реабилитационных услуг социально ориентированными некоммерческими организациями на примере АКОО «Белые вершины». В статье так же исследуется роль СО НКО в организации социальной реабилитации детей с нарушениями развития в регионе. Актуальность исследования обусловлена как ростом числа детей с нарушениями развития, так

и развитием новых организационных форм решения социальных проблем в обществе.

Ключевые слова: социально ориентированная некоммерческая организация, социальная реабилитация, дети с нарушениями развития, АКОО «Белые вершины».

A.Y. Ivanova

SOCIALREHABILITATIONOFCHILDRENWITHDISABILITIESBY SOCIAL ORIENTED NON-GOVERNMANTAL ORGANIZATION (ON THE EXAMPLE OFALTAI REGIONAL NGO «BELYE VERSHINY»)

Summary: Some characteristics of rehabilitation services provided by socially oriented non-profit organizations are analyzed in the article (on the example of Altai Regional NGO «BelyeVershiny»). The article also examines the role of socialorientednon-governmentalorganizationsin the provision of social rehabilitation for children with disabilities in the region. The relevance of the study is due to both the increase in the number of children with disabilitiesand the development of new organizational forms of solving social problems in the society.

Keywords: socially oriented non-profit organization, social rehabilitation, children with disabilities, Altai Regional NGO «BelyeVershiny».

Социальную реабилитацию детей с нарушениями развития можно определить как комплекс мер, направленных на формирование и/или восстановление утраченных индивидом общественных связей и отношений вследствие различных нарушений развития.

Под основными направлениями социальной реабилитации мы понимаем социально-бытовую, социально-средовую, социально-психологическую, социально-педагогическую реабилитацию. Понятие реабилитационной услуги подразумевает действия реабилитационных организаций, заключающиеся в оказании комплекса психологических, педагогических и других услуг для устранения или возможно полной компенсации ограничений

жизнедеятельности. Комплекс реабилитационных услуг подбирается для каждого ребенка индивидуально.

В России, как и во всем мире, наблюдается неуклонный рост числа детей-инвалидов. Число детей-инвалидов в общей численности детского населения в Сибирском федеральном округе остается высоким.

Удельный вес численности детей-инвалидов в Алтайском крае больше, чем в целом по Российской Федерации, и меньше, чем в среднем по Сибирскому федеральному округу по отношению к общей численности детей.

Основными причинами детской инвалидности в России за последние годы стали в порядке убывания численности детей:

– психические расстройства и расстройства поведения;

– болезни нервной системы;

– врожденные аномалии и хромосомные нарушения;

– болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушение обмена веществ;

– болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани;

– различного рода новообразования.

Ребенку с нарушениями развития важно создать наиболее комфортные условия существования. Обеспечение адекватных условий для реабилитации ребенка с нарушениями развития – одна из приоритетных задач государственной политики.

В современных условиях развития российского общества не всегда достаточно мер, предпринимаемых государством в отношении различных групп населения, находящихся в трудной жизненной ситуации. Конституция РФ провозглашает вектором социальных изменений становление российского государства как правового и социального. Данный процесс немыслим без формирования развитого гражданского общества, значимую основу которого составляют социально ориентированные некоммерческие организации. Они выполняют функции, которые не всегда могут быть реализованы государством.

Под социально ориентированными некоммерческими организациями мы понимаем некоммерческие организации, осуществляющие деятельность, направленную на решение социальных проблем, развитие гражданского общества в Российской Федерации [2]. В качестве аббревиатуры используется сокращение – СО НКО.

Социально ориентированные некоммерческие организации сталкиваются с разными проблемами: отсутствие финансовых средств для реализации своих инициатив, недостаток трудовых ресурсов в виде постоянных сотрудников, в частности, высококвалифицированных кадров по направлению деятельности организации.

Основной же проблемой деятельности СО НКО является недостаток финансирования, потому что бюджетные средства в форме грантов и субсидий, выделяемые на реализацию социальных проектов носят краткосрочный характер и не нацелены на поддержку инфраструктуры, не способствуют созданию условий для финансово-экономической устойчивости организации. Следует отметить, что для многих СО НКО помимо бюджетных средств источниками доходов являются средства от предпринимательской деятельности, поступления от различных внебюджетных источников, в т.ч. от частных пожертвований, средства от оказания социальных услуг. Зачастую СО НКО не могут покрыть даже минимальные расходы за оказанные услуги в отличии от государственных организаций, в которых государство финансируют многие расходы (аренда и содержание помещений, административные издержки и т.д.).

За последнее время наблюдается рост числа проектов, реализуемых СО НКО. Такие проекты направлены на оказание социальных услуг различным группам населения, их объединяет профессионализм и неравнодушное отношение к каждому человеку, предоставление порой уникальных услуг.

Примером такой социально ориентированной некоммерческой организации является Алтайская краевая общественная организация «Белые вершины» (АКОО «Белые вершины») и реализуемый ее в настоящее время

проект «Некоммерческий социально-реабилитационный центр длясемей, воспитывающих детей с особенностями в развитии». Проект направлен на оказание социальной, консультативной, психологической, коррекционной и реабилитационной помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями развития в двигательной, сенсорной, эмоциональной, коммуникативной сферах в возрасте от 1 года до 18 лет, проживающих на территории Алтайского края, и реализуется на средства Фонда президентских грантов [3].

Более 3000 услуг в рамках проекта предоставляются детям, имеющим инвалидность, а также детям с особенностями психофизического развития и их родителям. Реализация данного Проекта позволяет снять нагрузку на социальные учреждения Алтайского края в оказании социально-реабилитационных услуг семьям данной категории, возникшим после снятия ограничений в связи с неблагополучной эпидемиологической обстановкой из-за вспышки коронавирусной инфекции (COVID-19). Создание негосударственного реабилитационного центра позволило увеличить количество семей, воспитывающих детей с нарушением развития, получающих реабилитационные услуги, способствует расширению перечня услуг для данной целевой категории, а также позволяет повысить уровень доверия населения к некоммерческому сектору. В рамках проекта помощь получают 280 семей.

В процессе реализации данного проекта увеличилось количество семей, воспитывающих детей с нарушением развития, получающих реабилитационные услуги, растет число услуг для данной целевой категории, повышается уровень доверия населения к некоммерческому сектору. Таким образом, СО НКО являются важным субъектом предоставления реабилитационных услуг на территории региона.

Литература

1. О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве): Федеральный закон N 135-ФЗ от 11 августа 1995 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/.

2. О некоммерческих организациях: Федеральный закон №7-ФЗ от 12 января 1996 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8824/.

3. АКОО «Белые вершины»: официальный сайт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://xn----9sbekacvtx2a2g4ai.xn--p1ai/.

References

1. O blagotvoritel'noj deyatel'nosti i dobrovol'chestve (volonterstve): The Federal Law No. 135-FZ (11.08.1995) *(On charity and volunteer activities).* URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/.

2. O nekommercheskih organizaciyah: The Federal Law No.7-FZ (12.01.1996). *(On non-governmental organization).* URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8824/.

3. AKOO «Belyevershiny»: oficial'nyj sajt. *(Altai Regional NGO «White Tops»: the official site).*URL:https://xn----9sbekacvtx2a2g4ai.xn--p1ai/.

УДК 159.97

М.Б. Карамышева

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены особенности эмоциональной статуса детей школьного возраста с задержкой психического развития в сравнении с нормативно развивающимися детьми той же возрастной группы; рассматриваются аспекты обучения и воспитания детей с задержкой психического развития в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: задержка психического развития, эмоциональный статус, дистанционное обучение, младший школьный возраст.

M.B. Karamysheva

PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL STATUS OF YOUNGER SCHOOLS WITH MENTAL RETARDATION IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Summary: the article considers the features of emotional status of school-age children with mental retardation in comparison with regulatory developing children of the same age group; Consideration is given to the education and upbringing of children with mental retardation in distance learning settings.

Key words: mental development delay, emotional status, distance learning, junior school age.

В последние годы всё больше возрастает популярность дистанционного обучения. В современных социально-экономических условиях перед российской системой образования стоит ряд задач, одна из которых – обеспечить доступ к качественному образованию всех категорий населения. Благодаря высоким темпам информатизации образования, развитию телекоммуникационных технологий и, в особенности, глобальной сети Интернет детям с особыми потребностями открывается множество новых возможностей в получении образования.

Дистанционное обучение – это приоритет самостоятельной работы. Важно помочь детям понять, что перед ними поставлены конкретные задачи, которые они могут решить, все в их силах, и это значит, что дистанционное обучение – это новый и важный этап в обучении. Если речь идет о младших школьниках, то, в силу возрастных особенностей, (формируются произвольность психических процессов, умения работать с компьютером, интернетом в учебных целях) без родительской поддержки им не справиться.

Отдельного внимания требует вопрос обучения и воспитания детей с задержкой психического развития в условиях дистанционного обучения.

Рост нервно-психических и соматических заболеваний, а также различных функциональных расстройств коррелирует с общим снижением успеваемости, особенно на начальных этапах обучения. Также нужно отметить,

что на сегодняшний день значительно возросла актуальность проблемы эмоционального здоровья детей с задержкой психического развития, выявления особенностей их эмоционального статуса, поскольку это даёт возможность создать оптимальные условия для их личностного становления и успешной социальной адаптации.

Изучением данной проблемы занимались Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др. Исследования этих ученых показали, что эмоции помогают человеку в его становлении. Они побуждают людей к деятельности, помогают преодолевать трудности в обучении, работе, творчестве. Эмоции и чувства часто определяют поведение человека, постановку им тех или иных жизненных целей и т.п. [1].

Исследования специалистов (Т.А. Власова, И.Ф. Марковская, М.Н. Фишман и др.) свидетельствуют о том, что эмоции играют очень важную роль в жизни ребёнка с ЗПР [6].

По мнению Л.С. Выготского, существует весьма определенная связь между развитием познавательной деятельности ребенка и развитием его эмоциональной сферы [3]. Несформированность или нарушение эмоциональной сферы вызывает у ребенка затруднения в решении интеллектуальных заданий, что, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие личности. Вследствие этого возникает необходимость изучения специфики эмоциональной сферы у детей, как с нормальным уровнем развития, так и детей с отклонениями в развитии.

Как отмечает Б.С. Волков, ребенок с ЗПР эмоционально непостоянен. У него отмечаются нарушения способности контроля собственного поведения, конфликтность, трудности общения со сверстниками, неумение договориться и вступить в совместную игру. На занятиях детьми демонстрируется частая смена настроения, повышенная тревожность, неуверенность себе, страхи, кривлянье и бесцеремонное отношение ко взрослым [2].

Низкий уровень эмоционального развития детей с ЗПР проявляется и в их отношении к игрушкам: в отличие от их нормально развивающихся

сверстников, у таких детей обычно отсутствуют любимые, предпочитаемые игрушки. Также у младших школьников с ЗПР наблюдается сильная негативная эмоциональная реакция на фрустрирующие события. Дети реагируют очень бурно, эмоционально, неадекватно расценивая ситуацию [7].

Как мы уже отмечали ранее, эмоционально-волевая сфера ребенка имеет особое значение в психическом развитии ребенка со слабовыраженными отклонениями в развитии. Исследователи выделяют ряд существенных особенностей, характерных для эмоционального развития детей с ЗПР (Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, У.В. Ульенкова, Л.В. Кузнецова и др.) [7; 8; 9]:

– незрелость эмоционально-волевой сферы;

– инфантилизм;

– гиперактивность;

– нескоординированность эмоциональных процессов;

– импульсивность;

– склонность к аффективным вспышкам.

Для создания благоприятных условий развития эмоциональной сферы детей с ЗПР необходимо вести работу по следующим направлениям [5]:

– стимуляция заинтересованности самому к себе;

– расширение знаний о социуме;

– развитие социальных эмоций;

– развитие высших чувств;

– развитие навыков различения эмоциональных состояний по их внешнему проявлению, например, по мимике, жестам, позам и т.д.;

– обучение определению своей позиции в межличностных взаимодействиях.

Также нужно отметить, что сегодня в силу определенных обстоятельств и школа и семья оказались в измененных условиях, а цели и задачи образования остались прежними. Многое из того, что было эффективно в ситуации оффлайн-обучения, в условиях нового формата обучения не работает.

И, безусловно, одной из наиболее эффективных форм обучения является дистанционная. Главная особенность дистанционного обучения детей с особенными потребностями – акцент на самостоятельную работу обучающихся. Поэтому родителям необходимо хорошо знать психологические особенности своего ребенка с особыми образовательными потребностями, понимать причины трудностей в обучении, ориентироваться в требованиях школьной программы, осваивать некоторые методические приемы, чтобы эффективно помогать ребенку преодолевать эти трудности.

Таким образом, развитию эмоциональной сферы детей с ЗПР способствует множество факторов, но одним из основных является создание благоприятных психолого-педагогических условий в процессе обучения, в том числе и дистанционного. Именно такая форма образования, позволяющая обучаться в любое удобное время, не выходя из дома, на любом расстоянии от образовательного учреждения особенно актуальна сегодня. Очевидно, что в условиях дистанционного обучения необходимо использовать новые приемы, а ответственность за организацию образовательной деятельности совершенно иначе распределяется между педагогом, учеником с особыми образовательными потребностями и родителями.

Литература

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Просвещение, 2006. 132 с.

2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу. М.: Кноракс, 2008. 189 с.

3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Издательство Смысл, Издательство Эскмо, 2004. 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии).

4. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Просвещение, 1992. 277 с.

5. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. М.: Просвещение, 2002. 211 с.

6. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия / О.В. Защиринская. СПб.: Речь, 2007. 168 с.

7. Лубовский В.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова. М.: Педагогика, 1984. 256 с.

8. Никашина Н.А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития / Психология детей с задержкой психического развития. СПб., 2004. С.357 – 369.

9. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М.: Школьная Пресса, 2008. 280 с.

References

1. Vilyunas V.K. Psikhologiya emotsional'nykh yavlenii *(Psychology of emotional phenomena).* Moscow: Prosveshchenie, 2006. 132 p.

2. Volkov B.S., Volkova N.V. Detskaya psikhologiya. Psikhicheskoe razvitie rebenka do postupleniya v shkolu *(Child psychology. The mental development of the child before entering school).* Moscow: Knoraks, 2008. 189 p.

3. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka *(Child development psychology).* Moscow: Izdatel'stvo Smysl, Izdatel'stvo Eskmo, 2004. 512 p. (Seriya «Biblioteka vsemirnoi psikhologii).

4. Gozman L.Ya. Psikhologiya emotsional'nykh otnoshenii *(Psychology of emotional relationships).* Moscow: Prosveshchenie, 1992. 277 p.

5. Dubrovina I.V. Psikhokorrektsionnaya I razvivayushchaya rabota s det'mi *(Psychocorrectional and developmental work with children).* Moscow: Prosveshchenie, 2002. 211 p.

6. Zashchirinskaya O.V. Psikhologiya detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya: Khrestomatiya (*Psychology of children with mental retardation: Reader)* / O.V. Zashchirinskaya. SPb.: Rech', 2007. 168 p.

7. Lubovskii V.I. Deti s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya (*Children with mental retardation)* / V.I. Lubovskii, L.V. Kuznetsova. Moscow: Pedagogika, 1984. 256 p.

8. Nikashina H.A. Pedagogicheskaya kharakteristika detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya (*Pedagogical characteristics of children with mental retardation)* / Psikhologiya detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya. SPb., 2004. P. 357-369.

9. Shevchenko S.G. Podgotovka k shkole detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya (*Preparation for school for children with mental retardation).* Moscow: Shkol'naya Pressa, 2008. 280 p.

УДК 376.37

А.С. Кафанова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация: в данной статье рассмотрен термин «психолого-педагогическое сопровождение», изучены принципы и условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, отражена схема взаимодействия участников психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, ОНР третьего уровня, психолого-педагогические условия, индивидуальные особенности, младший школьный возраст.

A.S. Kafanova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN

ELEMENTARY SCHOOL-AGE CHILDREN WITH LEVEL 3 DISABILITIES AS PART OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

Summary: this article considers the term "psychological and pedagogical support", examines the principles and conditions of psychological and pedagogical support of primary school children with general underdevelopment of speech of the third level, reflects the scheme of interaction between participants of psychological and pedagogical support.

Key words: psychological and pedagogical support, level three PSA, psychological and pedagogical conditions, individual characteristics, younger school age.

Идея Л.С. Выготского о необходимости создания условий, соответствующих индивидуальным особенностям каждого ребенка с помощью сопровождения, является актуальной для современной системы образования, которая направлена на создание вариативной системы воспитания и обучения разных категорий школьников [1].

Сопровождение, как направление в оказании психолого-педагогической поддержки и помощи детям, в отечественном опыте развивается с середины 90-х годов двадцатого века. В основе идеи сопровождения заложены труды ПМПК и специализированных образовательных учреждений [3].

Анализируя работы отечественных авторов (Е.И. Казаковой, А.И. Красило, Е.В. Резниковой, Е.И. Исаевой, Л.М. Шипицыной, М.Р. Битяновой, М.И. Роговцевой, С.Д. Полякова и многих других), можно выделить три компонента в понимании термина психолого-педагогического сопровождения.

Первое составляющее – это разработка помощи определенному ребёнку. Второе – организация психолого-педагогической помощи детям, а также эффективное взаимодействие педагога с ребёнком. Третий компонент – качественная реализация индивидуального образовательного маршрута [3].

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается область образовательно-воспитательного процесса, направленная на организацию психологических и педагогических условий для успешного обучения и психического развития ребёнка [4].

Психолого-педагогическое сопровождение – это сотрудничество сопровождающего и сопровождаемого, непосредственное или опосредованное взаимодействие педагога, психолога, медика и учащихся. Результатом такого комплексного взаимодействия является высококвалифицированная помощь ребенку в решении различных проблем [7].

Е.И. Казакова выделяет ряд принципов, на которых основывается процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка:

– приоритет интересов сопровождаемого;
– непрерывность сопровождения;
– мультидисциплинарность сопровождения;
– стремление к автономности;
– принцип личностно-ориентированного подхода;
– принцип комплексного подхода.

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, строится на принципах научности, системности, комплексности, оптимизации [2].

Осуществление психолого-педагогического сопровожденияу детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня по развитию коммуникативной компетентности будет удачным при соблюдении психолого-педагогических условий:

– диагностика актуального состояния речевых возможностей и состояния сформированности коммуникативной компетентности младшего школьника (в логопедическом и психолого-педагогическом направлениях диагностики).

В логопедическомнаправлении обследуются речевыепатологии у детей с ОНР III уровня, определяется содержание логопедической диагностики и проводится диагностика состояния речи детей [5].

Психолого-педагогическое направлениевключает исследование развития коммуникативной компетентности младших школьниковс ОНР III уровня [6].

– разработано содержание коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативной компетентности с учетом индивидуальных особенностей.

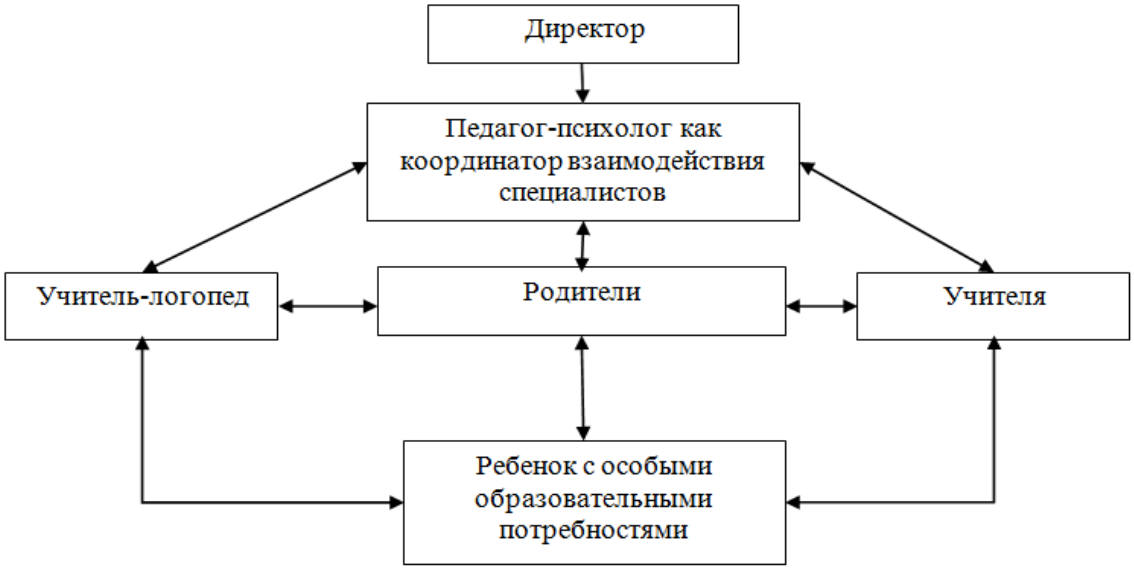
Для реализации этого условия основой служат результаты логопедической и психолого-педагогической диагностики, которые учитываются при разработке программыпо развитию коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

На данном этапе проводится работа по развитию коммуникативной компетентности, ведется психологическое просвещение родителей и учителей начальных классов.

– организована взаимосвязь членов психолого-педагогического сопровождения.

Осуществляется комплексное взаимодействие педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя начальных классов, и родителей.

Организованная работа членов психолого-педагогического сопровождения по развитию коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня отражена на схеме 1.



Результатом психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня, является, развитие коммуникативной компетентности.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется в системе взаимосвязанной работы всех субъектов воспитательно-образовательного процесса:

– педагог-психологорганизует и координирует коррекционную работу;

– учитель-логопед оказывает логопедическую помощь;

– в задачи учителей начальных классов входит закрепление полученных знаний на учебном занятии, способствование применению детей усвоенных навыков;

– задачей родителейявляется психолого-педагогическое просвещение.

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня в условиях психолого-педагогического сопровождения – это сложный и комплексный многоуровневый процесс, требующий высокой педагогической и психологической компетентности.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка М.: Эксмо, 2003. 512 с.

2. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: мат. Всерос. науч.-практ. конф. 1-3 апр. 1998 г. СПб, 1998. С. 67 – 82.

3. Козловская Г.Ю. Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра на разных возрастных этапах М.: АСТ, 2011. 713 с.

4. Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : дис. … д-ра псих. наук. Нижний Новгород, 2012 43 с.

5. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушени: метод. пособие. М.: АСТ, 2003. 87с.

6. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. М.: Флинта, 2013. 208 с.

7. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2003. 528 с.

References

1. Vygotskiy L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka (*Psychology of Child Development*). Moscow: Eksmo, 2003. 512 p.

2. Kazakova E.I. Sistema kompleksnogo soprovozhdeniya rebenka: ot kontseptsii k praktike // Psikhologo-pedagogicheskoe mediko-sotsial'noe soprovozhdenie razvitiya rebenka (*System of complex support for a child: from concept to practice*): mat. Vseros. nauch.-prakt. konf. 1-3 apr. 1998 g. SPb, 1998. P. 67 – 82.

3. Kozlovskaya G.Yu. Psikhologicheskoe soprovozhdenie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh reabilitatsionnogo tsentra na raznykh vozrastnykh etapakh (*Psychological support to children with disabilities in the rehabilitation center at different age stages*). Moscow: AST, 2011. 713 p.

4. Sorokoumova S.N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo obrazovaniya doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (*Psychological support of inclusive education of preschool children with disabilities):* dis. … d-ra psikh. nauk. Nizhniy Novgorod, 2012 43 p.

5. Chirkina G.V. Metody obsledovaniya rechi detey: posobie po diagnostike rechevykh narusheni *(Methods of examination of children's speech: a manual for the diagnosis of speech disorders):* metod.posobie . Moscow: AST, 2003. 87 p.

6. Shipilina L.A. Metodologiya i metody psikhologo- pedagogicheskikh issledovaniy: ucheb. posobie *(Methodology and methods of psychological and pedagogical research)*. Moscow: Flinta, 2013. 208 p.

7. Shipitsyna L.M. Psikhologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitiya rebenka *(Psychological and pedagogical counseling and support for child development)*: posobie dlya uchitelya-defektologa. Moscow: VLADOS, 2003. 528 p.

УДК: 159.9.072.433

А.А. Коваленко

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: представленная статья посвящена одной из важнейших проблем современного общества – нежелательному поведению детей с расстройствами аутистического спектра. Поведение является центральным объектом изучения психолого-педагогических исследований. В статье представленырезультатыисследованиянежелательного поведения детей младшего школьного возраста с РАС с использованием методики ABC (Antecendent/ Behaviour/ Consequence).Предлагаемая научная статья будет полезна специалистам в области психологии, педагогики и социологии, а также студентам психологических и дефектологических факультетов.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, поведение, нежелательное поведение, агрессия, аутоагрессия.

A.A. Kovalenko

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF UNDESIRABLE BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary: the presented article is devoted to one of the most important problems of modern society – undesirable behavior of children with autism spectrum disorders. Behavior is the central object of the study of psychological and pedagogical research. The article presents the results of a study of undesirable

behavior of primary school children with ASD using the ABC technique (Antecendent/ Behavior/ Consequence). The proposed scientific article will be useful to specialists in the field of psychology, pedagogy and sociology, as well as students of psychological and defectological faculties.

Key words: autism, autism spectrum disorders, behavior, unwanted behavior, aggression, autoaggression.

Одним из проблем оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра выступает диагностика и коррекция нежелательного поведения.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [2].

Расстройства аутистического спектра проявляются главным образом нарушениями в трех сферах ребенка:

1. В том, как ребенок общается с окружающими его людьми, т.е. речь идет о нарушениях социального взаимодействия.

2. В том, как ребенок вступает в коммуникацию, использует ли жесты, мимику.

3. В особенностях поведения (стереотипность деятельности, ее ограниченность, а также нежелательное поведение, агрессия, аутоагрессия).

Отдельные аспекты рассматриваемой нами проблемы комплексно исследовали такие ученые, как Л.С. Выготский, Г.Е. Сухарева, О.С.Никольская и многие другие. В своих работах они делают упор на раскрытие психолого-педагогической характеристики, диагностики и коррекции нежелательного поведения детей с расстройствами аутистического спектра.

В свою очередь, бихевиористы (Б.Ф. Скиннер, Д.Б. Уотсон) под поведением понимали «непрерывный поток активности, возникающий в момент оплодотворения яйца и становящийся все более сложным по мере

развития организма», т.е. совокупность реакции организма на стимулы извне, его активность [4].

В психологическом словаре поведение определяется как «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней и внутренней активностью» [1].

Б.Ф. Скиннер исходил из необходимости систематического подхода к пониманию поведения человека, стремился определить причины тех или иных реакции, а также научиться управлять ими. Он утверждал, что все обусловлено внешними стимулами [5].

Он выделяет несколько типов поведения организма:

1. Респондентное поведение – реакция, вызванная стимулом. Организм человека неосознанно реагирует на стимулы извне. Данное поведение бывает: условно рефлекторным, привитым извне; безусловно-рефлекторным.

2. Оперантное поведение определяется, как те или действия направлены на достижение цели человека. Важно понимать, что они находятся под действием предшествующих факторов (которые напрямую влияют на поведение в настоящем времени) и последствий.

На сегодняшний день самым эффективным и научно доказанным методом диагностики и коррекции нежелательного поведения при аутизме является прикладной анализ поведения (АВА).

Прикладной анализ поведения – это процесс систематического применения вмешательств, основанных на принципах теории обучения с целью значительного улучшения социально значимого поведения и демонстрации того, что применяемое вмешательство ответственно за улучшение поведения (Baer, WolfandRiley, 1968).

АВА основан на принципах науки о поведении и использует анализ поведения для разработки обучающих методик.

Нежелательное поведение детей младшего школьного возраста с РАС характеризуется проявлением агрессии и аутоагрессии. Поведенческие нарушения не связаны напрямую с диагностическими критериями РАС. В

большинстве случаев данные проявления обусловлены недостаточным развитием коммуникации ребенка, а также особенностями его окружения. Понимание коммуникативных потребностей детей и адекватная программа помощи помогут снизить проявления проблемного поведения, освоить академические и социальные навыки в более лояльном окружении.

В данном исследованиями критериями нежелательного поведения детей с РАС были выделены: самоагрессия (биться головой, кусать себя); падение на пол; побеги от взрослых; стремление забираться на высокую мебель; крики и плачь; отсутствие реакции на инструкции; разрушительное поведение (бросание предметами, ломание вещей); агрессивное поведение, направленное на других людей (укусы, пинания, щипания, плевки); самостимуляция (вращения, загрязнения, постоянные вокализации).

На основе работ отечественных и зарубежных исследований нами было проведена экспериментальная работа, целью которой являлось выявление нежелательного поведения детей с РАС.

Данное исследование включало в себя ряд задач:

1. Выявить проявление нежелательного поведения детей младшего школьного возраста с РАС.

2. Исходя из выявленного проявления нежелательного поведения и его функции, подобрать метод коррекции нежелательного поведения детей младшего школьного возраста с РАС.

Выборку исследования составили учащиеся МБОУ СОШ № 50 в количестве 6 человек в возрасте от 8 до 10 лет.

Причины возникновения нежелательного поведения и способы его коррекции определяют с помощью функционального анализа нежелательного поведения на основе анализа данных о наблюдаемом нежелательном поведении.

Функциональный анализ нежелательного поведения – это системный сбор информации о проблемном поведении для определения функциональных обстоятельств, поддерживающих это поведение.

Анализ ABC представляет собой инструмент для наблюдения проблемного поведения в естественной обстановке. С помощью этого инструмента описанию подвергаются события, имеющие по времени тесную связь с проблемным поведением. Благодаря этому может быть обнаружена закономерность взаимосвязанных событий, отражающая функциональную зависимость между поведением и предшествующими и последующими факторами. Начало регистрации совпадает с моментом демонстрации проблемного поведения. После этого происходит запись того, какое событие предшествовало возникновению данного поведения и какое событие следовало за ним.

Если из данных A-B-C неясна функция нежелательного поведения, то проводится процедура FunctionalAnalysis.

Таблица 1

Системный сбор информации о проблемном поведении детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

A	Просьба/требование						
B	Бросание предметов	Крик	Плач	Кусание себя и других	Хватание за волосы и других	Щипание	Биение
Ребенок							
Реб. 1	+	+	+	+		+	
Реб.2	+	+	+		+	+	
Реб.3			+				
Реб.4		+	+		+		+
Реб.5	+	+	+		+		+
Реб.6	+	+	+	+			+
C	Не отменили требование/дали желаемое						

Данный системный сбор информации показал, что функциональными обстоятельствами нежелательного поведения детей выступили просьба и требование. В исследовательской выборке наиболее часто встречаются такие проявления нежелательного поведения, как плач (6 человек), крик (5 человек) и бросание предметов (4 человека). На наш взгляд, это связано с желанием привлечь внимание взрослого человека и добиться желаемого. Реже встречаются такие реакции на предшествующее поведению событие, как хватание за волосы и биение (3 человека). Кусание себя и других, а также щипание, проявляются лишь у двоих детей. Исходя из функционального анализа, нашей реакцией на нежелательное поведение выступали: отсутствие отмены требования, предоставление желаемого.

Таким образом, на данный момент существует множество способов и программ для прикладного применения науки поведенческого анализа: метод Ловааса, вербальное поведение, обучение без ошибок, обучение отдельным блокам, случайное обучение и т.д. Прикладной анализ поведения изучает влияние факторов окружающей среды на поведение и манипулирует этими факторами, чтобы изменить поведение человека. Терапия носит систематический характер, вмешательство тщательно спланировано и отслеживается, чтобы оценить его эффективность и обеспечить наилучшие результаты.

Литература

1. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2007. 338 с.

2. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / О.С. Никольская. М., 1985. 22 с.

3. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. М.: ООО "Издательство АСТ-ЛТД", 1998. 704 с. (Классики зарубежной психологии)

4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

5. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Речь, 2000. 416 с.

References

1. Baenskaja E. R. Autichnyj rebenok: puti pomoshhi *(Autistic child: ways to help)*. Moscow: Terevinf, 2007. 338 p.

2. Nikol'skaja O.S. Osobennosti psihicheskogo razvitija i psihologicheskoj korrekcii detej s rannim detskim autizmom *(Features of mental development and psychological correction of children with early childhood autism):* avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.04 / O.S. Nikol'skaja. Moscow: 1985. 22 p.

3. Torndajk Je. Principy obuchenija, osnovannye na psihologii. Dzhon B. Uotson. Psihologija kak nauka o povedenii *(Principles of teaching based on psychology. John B. Watson. Psychology as a science of behavior)*. Moscow: OOO "Izdatel'stvo AST-LTD", 1998. 704 p. (Klassiki zarubezhnoj psihologii)

4. Jel'konin, D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy *(Selected psychological works)* / D.B. Jel'konin. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

5. Jerikson Je. Detstvo i obshhestvo *(Childhood and society).* SPb.: Rech', 2000. 416 p.

УДК 372.2:376 (072)

Д.А. Колесникова

СПЕЦИФИКАРАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: на основе анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы в статье раскрывается специфика развития устной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Раскрываются приемы и задачи для развития устной речи у этой категории детей.

Ключевые слова: речь, устная речь, нарушение слуха, младший школьный возраст.

D.A. Kolesnikova

SPECIFICS OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH HEARING IMPAIRMENT

Summary: based on the analysis of general and special psychological and pedagogical literature, the article reveals the specifics of the development of oral speech in children of primary school age with hearing impairment. Techniques and tasks for the development of oral speech in this category of children are disclosed.

Key words: speech, oral speech, hearing impairment, junior school age.

В современном мире наблюдается тенденция к увеличению числа детей с особыми образовательными потребностями различных нозологических категорий. Среди множества аномальных детей можно выделить детей с различными выраженными слуховыми дефектами. Слуховой дефект является одним из наиболее сложных и тяжелых по своим последствиям в развитии личности ребенка. В свете этого эксперты таких областей как оториноларингология, сурдопедагогика, логопедии и сурдопсихология бьют тревогу, так как число детей с тугоухостью не снижается, а многие факторы воздействия на орган слуха растущего организма ребенка приобретают в современных условиях еще большее значение.

Слуховой анализатор играет важную роль в восприятии и изучении окружающей среды. Используя слух, человек получает информацию о находящейся рядом с ним опасности, ориентируется в пространстве, и главное, воспринимает речь других людей. Это дает возможность человеку общаться с родными, близкими людьми и коллегами, получать образование, выполнять профессиональные обязанности и т.д.

Нарушение слуха в детском возрасте замедляет процесс психического развития ребенка и приводит к появлению целого ряда вторичных дефектов (по Л.С. Выготскому). Так, к примеру, слуховой дефект притормаживает речевое развитие ребенка, а при рано возникшей глухоте приводит к полному отсутствию речи. Немота препятствует нормальному формированию

словесного мышления, что, в свою очередь, ведет к нарушению в познавательной сфере. Таким образом, проблема развития речи у слабослышащих детей является актуальным вопросом исследования в специальной психологии и логопедии.

Речевое развитиедетей-инвалидов по слуху и развитие речи слышащих детей – протекает по одним и тем же закономерностям, но предпосылки развития речи различны, так как в связи с лишением слуха своевременно не возникает речевого общения, нет образцов для формирования собственной речи и, соответственно, не возникает потребности в речевом общении [3, С. 80]

Развитие речи младших школьников с нарушенным слухом – одна из важнейших задач, которая решается специальной (коррекционной) школой в процессе обучения и воспитания. Работая над исправлением различных нарушений речи, формируя речевые умения и навыки, тем самым развиваем у школьников познавательные способности, совершенствуем психические функции.

Основная цель обучения детей со слуховым дефектом по мнению Л.М. Быковой – развитие у них самостоятельного, творческого, логически стройного мышления и на этой основе – точной и выразительной связной речи, устной и письменной [4].

В условиях обучения слабослышащих детей в общеобразовательной школе эффективность закрепления приобретенного ранее или входе занятий речевого опыта, обеспечивается предъявлением наиболее актуального речевого материала для нужд общения и осознания окружающей действительности [2, С. 491].

В соответствии с этимвыстраивается система обучения глухого и слабослышащего ребенка. Однако, на данном этапе, выявляются исключительные затруднения в овладении связной речи детьми. Оказывается, что слабослышащий ребенок правильно (с точки зрения слышащих) выражает свои мысли только в том случае, если педагог дал ему готовый словарь и готовые формы для выражения определенных мыслей. При попытке глухих и

слабослышащих детей самостоятельно выразить свои мысли обнаруживается несвязность и нелогичность речи.

Устная речь младших школьников с нарушенным слухом не может быть правильно сформирована и не является средством взаимодействия и развития личности ребенка при условии отсутствия специальной последовательной работы, в связи с этим одной из задач специальной (коррекционной) школы, в которой обучается ребенка с нарушением слуха – развитие речи детей, имеющих нарушения слуха.

Данная задача должна реализовываться в процессе всей коррекционно-развивающей работы. По мнению Л.П. Носковойвсе большее значение приобретают занятия, направленные на развитие зрительного внимания и восприятия, так как они напрямую связаны с восприятием речи [1, С. 201]. Изначально это проявляется в формировании внимания к лицу говорящего, мимике, соотнесению предметных речевых действий.

Решением данной проблемы является учет важности организации интересной для детей деятельности. В связи с этим в коррекционные занятия включаются продуктивные виды деятельности: игры, рисование, конструирование, действия с реальными предметами, в процессе которых происходит общение, и которые стимулируют речевую активность ребенка. В процессе коррекционно-развивающих занятий могут использоваться различные типы символов, подкрепляющие и расширяющие значения слов: это различные картинки, пиктограммы, схемы, стрелки, планы и рисунки.

При проведении коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения слуха, уже несколько лет успешно применяются упражнения и задания направленные на развитие речи.

Для развития устной речи используются следующие приемы:

1) различение быстрого и медленного темпа речи;

2) подбор предложений, которые относятся к картине (например, к описанию природного явления);

3) драматизация рассказа;

4) описание картин с изображением помещений, пейзажей без действующих лиц;

5) описание сюжетных картин по вопросам, плану, опорным словам и фразам;

6) составление рассказов по серии картинок;

Задачи развития слухового восприятия у глухих и слабослышащих школьников:

1. Развитие слухового восприятия речевого материала.

2. Оптимизация навыка проговаривания текста с учителем.

3. Обогащение представлений глухих о неречевых звуках окружающего мира, используя музыкальные произведения на протяжении всех лет обучения в школе [3].

Устная речь формируется совместно с произносительной стороной речи. Программа обучения произношению состоит из следующих разделов:

1. Речевое дыхание, которое строится на формировании умения правильно пользоваться дыханием, воспроизводя слитно на одном выдохе слова и короткие фразы, а также выработка умения членить фразу на синтагмы.

2. Голос – формирование у детей навыка пользования голосом нормальной высоты и силы без грубых отклонений от нормального тембра.

3. Звуки и их сочетания – формирование умения правильно воспроизводить все звуки русского языка и их сочетания в словах прireализации концентрического метода обучения с применением сокращённой системы фонем.

4. Работа над словом. Закрепление у учащихся умения правильно воспроизводить слова с сохранением звукового состава, соблюдая ударение и орфоэпические правила, характерные для русского произношения.

5. Работа над интонацией.

Умение грамотно и точно излагать свои мысли, желания и чувства, построение развернутого монологического высказывания на заданную ребенку тему – вот основные задачи, на которые опирается педагог для организации

специальных условий для развития речи у ребенка со слуховым дефектом. Применение коррекционно-развивающей программы обеспечивает повышение уровня связной речи, формирует правильное понимание и выражение своих мыслей. В процессе занятий младшие школьники обогащают свой опыт в части составления предложений.

Следовательно, без специальной последовательной работы устная речь глухих и слабослышащих детей не имеет тенденций к улучшению и не может быть средством общения и развития ребёнка. В процессе систематической коррекционной работы устная речь обучающихся приобретает качества, которые позволяют ей быть средством общения и оказывать влияние на различные сферы развития ребёнка с нарушением слуха.

Литература

1. Белая Н.А., Речицкая Е.Г. Условия развития речевого общения дошкольников с нарушением слуха // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. №3 (90). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-razvitiya-rechevogo-obscheniya-doshkolnikov-s-narusheniem-sluha (дата обращения: 02.11.2021).

2. Мальцева И.А. Особенности связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Молодой ученый. 2019. № 20 (258). С. 492 – 493. URL: https://moluch.ru/archive/258/59197/ (дата обращения: 02.11.2021).

3. Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя-дефектолога. М.: Владос, 2003. 224 с.

4. Симкин М.Л., Мальцева И.А. Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. №1 (13). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-rechi-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-narusheniem-sluha (дата обращения: 02.11.2021).

5. Яхнина Е.З. Современные тенденции в обучении восприятию и воспроизведению устной речи глухих детей школьного возраста // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-v-obuchenii-vospriyatiyu-i-vosproizvedeniyu-ustnoy-rechi-gluhih-detey-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 02.11.2021).

References

1. Belaya N.A., Rechitskaya E.G. Usloviya razvitiya rechevogo obshcheniya doshkol'nikov s narusheniem slukha (*Conditions for the development of speech communication of preschoolers with hearing impairment)* // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. №3 (90). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-razvitiya-rechevogo-obscheniya-doshkolnikov-s-narusheniem-sluha (data obrashcheniya: 02.11.2021).

2. Mal'tseva I. A. Osobennosti svyaznoi rechi detei mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniem slukha *(Peculiarities of coherent speech of children of primary school age with hearing impairment)* // Molodoi uchenyi. 2019. № 20 (258). P. 492 – 493. URL: https://moluch.ru/archive/258/59197/ (data obrashcheniya: 02.11.2021).

3. Pelymskaya T.V., Shmatko N.D. Formirovanie ustnoi rechi doshkol'nikov s narushennym slukhom: posobi dly auchitelya-defektologa (*Formation of oral speech of preschoolers with impaired hearing).* Moscow: Vlados, 2003. 224 p.

4. Simkin M.L., Mal'tseva I.A. Razvitie svyaznoirechi u detei mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniem slukha (*Development of coherent speech in primary school children with hearing impairment)* // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2020. №1 (13). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-rechi-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-narusheniem-sluha (data obrashcheniya: 02.11.2021).

5. Yakhnina E.Z. Sovremennye tendentsii v obuchenii vospriyatiyu i vosproizvedeniyu ustnoi rechi glukhikh detei shkol'nogo vozrasta (*Current trends in*

teaching the perception and reproduction of oral speech of deaf children of school age)// Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. 2013. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-v-obuchenii-vospriyatiyu-i-vosproizvedeniyu-ustnoy-rechi-gluhih-detey-shkolnogo-vozrasta (data obrashcheniya: 02.11.2021).

УДК 376.4

А.Л. Красникова

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: в статье рассматривается понятие невербальной коммуникации, ее роль в общении и взаимодействии детей с нарушением интеллекта. Анализируются специфические особенности невербальной коммуникации младших школьников с нарушением интеллекта, а также особенности когнитивного, эмоционально-личностного и поведенческого компонентов невербальной коммуникации. Рассматриваются методы коррекции, направленные на развитие невербальной коммуникации младших школьников нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: младшие школьники с нарушением интеллекта, невербальная коммуникация, общение, тренинг.

A.L. Krasnikova

FEATURES OF NONVERBAL COMMUNICATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary: the article discusses the concept of non-verbal communication, its role in the communication and interaction of children with intellectual disabilities. The specific features of non-verbal communication of primary schoolchildren with intellectual disabilities are analyzed, as well as the features of the cognitive, emotional-personal and behavioral components of non-verbal communication. The

methods of correction aimed at the development of non-verbal communication of primary schoolchildren with intellectual disabilities are considered.

Key words: junior schoolchildren with intellectual disabilities, non-verbal communication, communication, training.

Общение имеет важнейшее значение для социализации человека. В структуре межличностного общения особым компонентом выступает невербальная коммуникация.

В Оксфордском толковом словаре по психологии невербальная коммуникация – «общий термин, охватывающий все аспекты коммуникации, которые выражаются без использования внешнего, произносимого языка. Жесты, положения тела, выражения лица, факторы контекста, предвосхищение и т.п., все это попадает в сферу компонентов коммуникационной системы, которая передает информацию без использования того, что является специфически лингвистическим» [4, С. 122].

Невербальная коммуникация оказывается чрезвычайно важна, как в развитии вербального общения, в его более раннем проявлении в филогенезе, так и в социализации человека в целом – через его общение. Младший школьник использует невербальное общение как для обмена информацией со взрослыми, так и для усвоения социальных норм, которые будут способствовать его интеграции в социальную среду в будущем. Ребенок не только обучается взаимодействию с обществом с помощью невербальных сигналов, но и осваивает средства общения, которые обеспечивают его более успешную самореализацию. Эффективное усвоение способов и видов невербальной и вербальной коммуникации в социально значимой деятельности, особенно в образовательном процессе, также способствует улучшению самоконтроля поведенческих реакций [5, С. 324].

Нарушение коммуникативных навыков – серьезная проблема психического развития умственно отсталых людей. Характерными чертами детей с умственной отсталостью являются низкая коммуникативная мотивация

и инактивность на фоне стойких нарушений когнитивных функций [1, С. 17]. Эти причины определяют неспособность субъекта распознать характер своих отношений с другими людьми, а также наличие неадекватных коммуникативных реакций.

Развитие коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью, с одной стороны, имеет общие закономерности, наблюдающиеся при работе с детьми с нормальным уровнем интеллектуального развития, с другой стороны, имеет ряд специфических особенностей.

Одна из ключевых таких особенностей связана с уровнями социализации и интеллектуального развития ребенка. О.В. Защиринская, В.Ю. Рыбников, А.Н. Малахова отмечают, что у детей с умственной отсталостью невербальные коммуникативные навыки наиболее развиты тогда, когда интеллектуальные функции таких детей менее нарушены и когда дети были значительно вовлечены в социальные взаимодействия. В то же время важным препятствием для такого вовлечения является то, что для таких детей характерна значительно более выраженная интонация и мимика, сложность их осознания и менее четкая дифференциация [3, С. 185].

В исследовании специфики невербальной коммуникации О.В. Защиринской и И.А. Горбунова отмечается, что у школьников с интеллектуальным недоразвитием, по сравнению нормально развивающимися детьми наблюдаются трудности в социальной перцепции и аттракции [2, С. 81]. Это случается из-за отклонений в поведении и ограниченных возможностей в социальной перцепции. Также отмечаются затруднения коммуникации из-за особенностей эмоциональной сферы и несформированностью навыков самоконтроля.

Еще одна особенность, которая проявляется в сложности общения, заключается в том, что дети с умственной отсталостью используют звуки, слова и словосочетания, нестандартные в данной языковой среде. Это может быть связано с неспособностью правильно выражать эмоции, их неразвитостью, а также с нарушением контроля поведения и моторики у таких детей [3, С. 185].

Одно из направлений в изучении невербальной коммуникации лиц с интеллектуальными нарушениями посвящено исследованиям специфики ее проявления у людей с синдромом Дауна. Было обнаружено, что особое развитие мимики у детей с синдромом Дауна затрудняет их понимание с другими людьми. Более того, родители испытывают двойственное отношение к своему ребенку, который, с одной стороны, привлекателен, а с другой стороны, его мимику хочется сильно изменить. Во время общения дети с синдромом Дауна не могут распределить внимание между действиями и людьми. Их взгляд не фиксируется на основных проявлениях невербального выражения своего собеседника. С другой стороны, подростки и взрослые с синдромом Дауна приобретают собственные стереотипы в восприятии эмоций. Им удается избежать ошибок, анализируя общий контекст ситуаций межличностного взаимодействия. Распознавание наиболее распространенных выражений лица сопровождается их стойким или ситуативным непониманием [2, С. 83].

О.В. Защиринская, В.Ю. Рыбников, А.Н. Малахова предложили рассматривать невербальную коммуникацию с позиции трех ее компонентов: когнитивного, эмоционально-личностного и поведенческого [3, С. 186].

Исследования показывают, что основным характерным проявлением умственной отсталости являются интеллектуальные нарушения, что влияет на развитие когнитивного компонента невербальной коммуникации. В то же самое время два других компонента – эмоционально-личностный и поведенческий – остаются у детей с легкой умственной отсталостью относительно сохранными, что указывает на возможность их активного включения в психологическую работу с такими детьми [3, С. 185].

Таким образом, именно когнитивный компонент невербальной коммуникации детей с умственной отсталостью может оказаться у таких детей наиболее нарушенным. Также неспособность детей с умственной отсталостью узнавать и понимать значение подобных жестов, может, в свою очередь, приводить к еще большей социальной изоляции, лишая таких детей возможности компенсировать имеющиеся нарушения.

Исследование, проведенное О.В. Защиринской, позволило сделать вывод, что длительное проживание в небольшой социальной группе, а также проверенные модели интерактивного общения способствуют развитию невербальных коммуникативных навыков. В условиях интернатного обучения дети с умственной отсталостью более четко различают речевые характеристики голосов людей и особенности интонации, чем их сверстники с задержкой психического развития. Они стремятся к постоянному зрительному контакту, что способствует развитию их социального восприятия [2, С. 84].

В настоящее время разрабатываются модели когнитивного обучения для развития стратегии межличностного взаимодействия детей нарушениями интеллекта в различных условиях воспитания. Основным условием для психического развития лиц с нарушением интеллекта является направленное воздействие.

При работе с умственно отсталыми людьми наиболее востребованными оказались бихевиоральные теории обучения. Для помощи людям с интеллектуальными нарушениями их чаще используют, чем практические приемы из других теоретических направлений психологии.

Это особенно верно в отношении техник оперантного научения, основанных на работах Скиннера [6, С. 177]. Целью специальных процедур являлось развитие навыков самоконтроля в ситуациях межличностного взаимодействия. Важным результатом является приобретение социальной привлекательности, что важно для общения людей с нарушениями интеллекта.

В исследованиях О.В. Зищиринской [3, С. 187] проводились тренинги ассертивности и преодоления проблем в социальном и межличностном взаимодействии детей с обществом. Автором отмечается, что в процессе занятий общение детей с нарушением интеллекта начинала более гармонично дополнять мимика, увеличивался эмоциональный репертуар, точнее становилось изображение основных эмоций. Социальную привлекательность и адаптивность повысило улучшение навыков самоконтроля за своей эмоциональной сферой и развитие навыков невербальной коммуникации.

Таким образом, мы можем сделать выводы, что невербальная коммуникация необходима для развития общения младших школьников с нарушением интеллекта. Диагностическим критерием динамики развития невербальной коммуникации у младших школьников с нарушениями интеллекта может выступать выделение трех компонентов невербальной коммуникации: поведенческого, эмоционально-личностного и когнитивного. Специально организованные психологические условия развития умственно отсталых детей способствуют становлению невербальной коммуникации в малой социальной группе сверстников.

Литература

1. Забрамная С.Д. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации для изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. М.: В. Секачев, 2014. 87 с.

2. Защиринская О.В. Невербальная коммуникация лиц с умственной отсталостью: теоретический абрис проблемы с позиции когнитивно-поведенческого подхода. Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2016. Т.6. № 6-2. С.80 – 87.

3. Защиринская О.В., Рыбников В.Ю., Малахова А.Н. Методологические проблемы оценки уровня невербальной коммуникации младших школьников с легкой умственной отсталостью // Ученые записки университета Лесгафта. №12 (142). 2016. С.184 – 189. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-problemy-otsenki-urovnya-neverbalnoy-kommunikatsii-mladshih-shkolnikov-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu (дата обращения: 06.11.2021).

4. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / [Пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева]. М.: Вече: АСТ, 2000. 591 с.

5. Солодков А.С., Защиринская О.В., Малахова А.Н. Навыки невербальной коммуникации как фактор социальной адаптации школьников с легкой умственной отсталостью // Ученые записки университета Лесгафта. №1 (131). 2016. С.323-327. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/navyki-neverbalnoy-

kommunikatsii-kak-faktor-sotsialnoy-adaptatsii-shkolnikov-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu (дата обращения: 06.11.2021).

6. Matson J.L., Gardner W.I. Behavioral learning theory and current applications to severe behavior problems in persons with mental retarding // Clinical Psychology Review. Vol. 11. I. 2. 1991. P. 175 – 183.

References

1. Zabramnaya S.D. Znaete li vy nas? Metodicheskie rekomendatsii dlya izucheniya detei s umerennoi i tyazheloi umstvennoi otstalost'yu (*Do you know us? Guidelines for the study of children with moderate and severe mental retardation*. Moscow: V. Sekachev, 2014. 87 p.

2. Zashchirinskaya O.V. Neverbal'naya kommunikatsiya lits s umstvennoi otstalost'yu: teoreticheskii abris problemy s pozitsii kognitivno-povedencheskogo podkhoda (*Nonverbal communication of persons with mental retardation: theoretical outline of the problem from the standpoint of the cognitive-behavioral approach*). Nauka. Mysl': elektronnyi periodicheskii zhurnal. 2016. T. 6. № 6-2. P. 80 – 87.

3. Zashchirinskaya O.V., Rybnikov V.Yu., Malakhova A.N. Metodologicheskie problemy otsenki urovnya neverbal'noi kommunikatsii mladshikh shkol'nikov s legkoi umstvennoi otstalost'yu (*Methodological problems of assessing the level of non-verbal communication of primary schoolchildren with mild mental retardation*) / Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. №12 (142). 2016. P. 184 – 189. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-problemy-otsenki-urovnya-neverbalnoy-kommunikatsii-mladshih-shkolnikov-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu (Accessed: 06.11.2021).

4. Reber A. Bol'shoi tolkovyi psikhologicheskii slovar' (*Big explanatory psychological dictionary*) / [Per. s angl. E.Yu. Chebotareva]. Moscow: Veche: AST, 2000. 591 p.

5. Solodkov A.S., Zashchirinskaya O.V., Malakhova A.N. Navyki neverbal'noi kommunikatsii kak faktor sotsial'noi adaptatsii shkol'nikov s legkoi umstvennoi otstalost'yu (*Nonverbal communication skills as a factor of social adaptation of schoolchildren with mild mental retardation*) // Uchenye zapiski universiteta

Lesgafta. №1 (131). 2016. P. 323 – 327. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/navyki-neverbalnoy-kommunikatsii-kak-faktor-sotsialnoy-adaptatsii-shkolnikov-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu (Accessed: 06.11.2021).

6. Matson J.L., Gardner W.I. Behavioral learning theory and current applications to severe behavior problems in persons with mental retarding // Clinical Psychology Review. Vol. 11. I. 2. 1991. P. 175 – 183.

УДК: 376.1

П.А. Лыскова

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация: в предлагаемой статье рассматриваются вопросы социализации и интеграции детей с задержкой психического развития (ЗПР). Данная нозологическая группа на сегодняшний день является одной из многочисленных. В России, по данным исследований 25–30% детей младшего школьного возраста имеют проблемы в социализации и обучении, обусловленным данным дефектом. Также в материале отражены теоретические исследования в области педагогики и психологии, посвященные формированию социальной компетенции младших школьников.

Проблема социального развития младших школьников с задержанным развитием имеет многогранный характер, рассматриваемый в контексте педагогических, дефектологических и психологических исследованиях отечественных и зарубежных учёных. В статье отражены взгляды исследователей на процесс формирования социальных навыков и умений, отражаются виды социальных компетенций.

Обращается внимание на создание специальных условий обучения и межличностного общения, обеспечивающих, в свою очередь, положительную динамику и продуктивность процесса развития социально-коммуникативных

навыков, вхождения в социальную среду, развитию познавательных и личностных качеств.

Ключевые слова: социализация, социальная компетентность, младшие школьники с задержкой психического развития, ЗПР, инклюзия.

P.A. Lyskova

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH PO

Summary: the proposed article discusses the issues of socialization and integration of children with mental retardation (PSD). This nosological group is currently one of the many. In Russia, according to research data, 25–30% of primary school children have problems in socialization and learning due to this defect. The material also reflects theoretical research in the field of pedagogy and psychology, devoted to the formation of social competence of younger schoolchildren.

The problem of social development of younger schoolchildren with delayed development has a multifaceted character, considered in the context of pedagogical, defectological and psychological studies of domestic and foreign scientists. The article reflects the views of researchers on the process of formation of social skills and abilities, reflects the types of social competencies.

Attention is drawn to the creation of special conditions for learning and interpersonal communication, which, in turn, ensure positive dynamics and productivity of the process of developing social and communicative skills, entering the social environment, the development of cognitive and personal qualities.

Key words: socialization, social competence, primary school students with mental retardation, ZPR, inclusion.

Известно, что адаптация, и интеграция детей с задержкой психического развития (далее – с ЗПР) на сегодняшний день – одно из приоритетных и актуальных направлений в современных психологических и педагогических исследований.

Стоит отметить, что понятие ЗПР можно трактовать как особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка [1].

Так, Л.С. Выготский и его последователи, в том числе современные ученые, отмечают, что процесс социализации детей указанной категории имеет специфические черты, что, в свою очередь, обусловлено особенностями данного дефекта. Исходя из дефекта, дети с ЗПР не всегда в состоянии адекватно воспринимать общественные нормы, требования, правила поведения, умея при этом адекватно регулировать своё поведение. Вопросы социального развития и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья изучались такими исследователями, как Гончарова Е.Л., Екжанова Е.А., Закрепина А.В., Кукушкина О.И., Логинова Е.Т., Маллер А.Р., Юлдашева О.Н. и др. [6].

Данные авторы неоднократно в своих исследованиях приходят к выводу о том, что детям данной категории необходима целенаправленная подготовка к самостоятельной жизни.

Для этого важной является работа в области социально-эмоционального развития, конкретизация и уточнение жизненных планов детей, овладение ими навыков самообслуживания и обслуживающего труда, формирование жизненных компетенций.

Проблемы компетентностного подхода в образовании отражены в исследованиях таких учёных как Байденко В.И., Белицкая Г.Э., Берестова Л.И., Гришановой Н.А., Марковой А.К., Равена Дж., Хомским Н., Хуторской А.В. Шипицыной Л.М.и др. [5].

– Рассматриваемое нами понятие отражено в многогранном аспекте: Эльконин Б.Д. – как радикальное средство модернизации образования;

– Фрумин И.Д. – как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность;

– Башев В.В. – как возможность переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность;

– Болотов В.А. – как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [5].

Интерес социального развития ребенка в контексте педагогических и психологических исследований имеет разносторонний, многоаспектный характер – современные труды направлены на улавливание тенденций развития современных детей, учитывая всевозможные риски и трудности данного процесса.

Так, коммуникативная компетентность рассматривается как интегральное качество личности в социальном контексте.

Бабкина Н.В., Борякова Н.Ю. в своих психологических исследованиях показывают влияние коммуникативной компетентности на качество социально адаптации и интеграции в общество, а также на развитие всех структур личности ребенка с рассматриваемой нозологией [1].

Не менее интересными представлены исследования зарубежных авторов, работающих непосредственно с данной категорией детей. Опираясь на труды Пиаже Ж. и Выготского Л.С. о значении взаимодействия субъектов общения в когнитивном развитии, Fitch E.F., Hulgin K.M. предложили метод «Совместной оценки обучения через диалог» для возможности обучения чтению в инклюзивных классах, что значительно улучшит навыки коммуникации детей в обществе [4].

По мнению отечественного психолога Зимней И.А., социальная компетентность является ключевой, так как обеспечивает нормальную жизнедеятельность человека в социуме и является целостным результатом образования.

Автор выделяет следующие ключевые социальные компетентности:

– компетентность здоровьесбережения как основу бытия человека как социального, а не только биологического существа, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности человека;

– компетентность гражданственности как основу социальной, общественной сущности человека как члена социальной общности, государства;

– информационно-технологическую компетентность как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде;

– компетентность социального взаимодействия как способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия;

– компетентность общения как способность адекватного ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродных языках.

В своих трудах Л.С. Выготский неоднократно обращается к термину ввел «социальная ситуация развития», тем самым подчеркивая мысль о том, что воздействие на ребенка окружающей среды определяется не только своеобразием этой среды, но и индивидуальными особенностями ребенка, теми переживаниями, которые у него возникают. Характер этих переживаний соответствует тому, как ребенок понимает воздействующие на него обстоятельства [2].

Занков Л.В. пишет о том, что развитие эмоций детей с задержкой психического развития в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых в первую очередь необходимо отнести специальное обучение и правильная организация всей жизни ребенка [3].

Свойственные учащимся младших классов импульсивные проявления гнева могут быть постепенно сглажены путем целенаправленного воспитания, что поможет в формировании социально приемлемого поведения в обществе и в быту. Эмоциональная сфера школьников с задержкой психического развития рассматривается автором в плане возможностей выработки у них личностных черт, способствующих социальной адаптации.

У младших школьников с задержкой психического развития прослеживается недостаток эмоционально положительных отношений и контактов с окружающими.

В.В. Воронковой отмечается, что наличие интеллектуального дефекта повышает вероятность социальных отклонений в поведении личности. Неумение разобраться в ситуации, осознать причинно-следственные связи между поступком и результатом является истинной причиной нарушения поведения детей с ЗПР [1].

В рамках научной статьи нет достаточной возможности раскрыть полно и глубоко перспективнее и наиболее значимые исследования отечественных и зарубежных исследований в области педагогики, психологии и инклбзивного образования, однако, исходя из вышеизложенного научного материала можно сдлать вывод о том, что при задержанном развитии прослеживается низкий уровень социальных умений, обусловленный, в первую очередь, биологическим дефектом. Также у детей данной нозологической группы можно отметить неспособность самостоятельно, без специально организованной деятельности и пространства овладевать социальным опытом. Также не в полной мере мы можем наблюдать и коммуникативные проявления в поведении детей: эмпатию, желание помочь ближнему, умение сотрудничать и аргументировать свою точку зрения в процессе общения. Всё это заставляет задуматься о поиске путей решения данной проблемы и подбора психолого-педагогических условий для обеспечения социально-приемлемого потенциала личности ребенка, с задержкой психического развития.

Литература

1. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. М.: Школьная Пресса, 2006. 80 с.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений / В 6 т . 165 с.

3. Давыдова В.В. Психическое развитие младших школьников. М.: Педагогика, 2002. 210 с.

4. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2015.

5. Юлдашева О.Н. Семейная социализация детей с ограниченными физическими возможностями: условия и факторы: втореф. дис. ... канд. социол. наук. Уфа, 2016. 35 с.

6. Fitch E.F., Hulgin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue P. 423 – 439.

References

1. Babkina N.V. Intellektual'noe razvitie mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya. Posobie dlya shkol'nogo psikhologa. (*Intellectual development of younger schoolchildren with mental retardation. A manual for a school psychologist).* Moscow: Shkol'naya Pressa, 2006. 80 p.

2. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii *(Collected works)*: V 6 t. 165 p.

3. Davydova V.V. Psikhicheskoe razvitie mladshikh shkol'nikov (*Mental development of primary school children*). Moscow: Pedagogika, 2002. 210 p.

4. Shipitsyna L.M. «Neobuchaemyi» rebenok v sem'e i obshchestve. Sotsializatsiya detei s narusheniem intellekta (*An "uneducated" child in the family and society.Socialization of children with intellectual disabilities*). SPb.: Rech', 2015.

5. Yuldasheva O.N. Semeinaya sotsializatsiya detei s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami: usloviya i factory (*Family socialization of children with disabilities: conditions and factors*): Avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk. Ufa, 2016. 35 p.

6. Fitch E.F., Hulgin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue P. 423 – 439.

УДК 159.97

А.В. Майборода

ОСОБЕННОСТИ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация: в статье рассматриваются психологические особенности формирования ориентировки в пространстве у детей с нарушением слуха младшего школьного возраста; приводится анализ исследования, рассматривающих особенности развития пространственных представлений у слабослышащего ребенка в отличие от ребенка с нормальным слухоречевым развитием.

Ключевые слова: ориентировка в пространстве, пространственные представления, нарушения слуха, слабослышащие дети, младшие школьники с нарушениями слуха.

A.V. Mayboroda

SPATIAL ORIENTATION PROPERTIES OF LOWER ELEMENTARY GRADE STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

Summary: the article discusses psychological features of space orientation in children with hearing impairment of primary school age; an analysis of a study is given that considers the features of the development of spatial representations in a hearing impaired child, unlike a child with normal auditory development.

Key words: orientation in space, spatial representations, hearing impairment, hearing impaired children, younger students with hearing impairment.

В настоящее время проблема ориентировки в пространстве детей с нарушениями слуха приобретает все большее значение, так как важнейшим условием гармоничного развития ребенка является овладение им знаниями о пространстве.

Ориентировка в пространстве – это способность человека определять свое местоположение и местоположение других объектов в пространстве, а также дифференцировать направления пространства и свободно передвигаться в нем.

Нарушение слуха – это полная (глухота) или частичная (тугоухость) утрата возможности обнаруживать и различать звуки.

Рассматривая особенности ориентировки в пространстве у младших школьников можно выделить два ее типа:

1) ориентировка на собственном теле и относительно ее частей;

2) ориентировка в окружающем пространстве и среди предметов, которые оно содержит.

Данные типы ориентировки тесно взаимосвязаны, т.к. способность ориентироваться на собственном теле обуславливает возникновение более сложной – способности ориентироваться в окружающем мире. Именно поэтому перед тем, как ответить как предмет располагается относительно другого в пространстве, ребенок сначала смотри на себе, где у него левая рука или нога, а где правая.

С самого рождения у ребенка с нарушением слуха сужено его ближнее пространство, он не реагирует на окружающие его звуки и концентрирует свое внимание только на тех предметах, которые попадают в поле его зрения. Такой ребенок не способен дифференцировать звучание удаляющихся и приближающихся объектов, и тем более не может локализировать данный звук. Соответственно глухим и слабослышащим детям становится недоступной или сильно затрудненной слуховая ориентировка в пространстве. В связи с этим К.И. Вересотская указывает на то, что, у детей с нарушениями слуха наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов и их свойств [2].

Как отмечает А.С. Бедарева, дети младшего школьного возраста с нарушением слуха испытывают трудности при использовании таких прилагательных, как широкий и узкий, толстый и тонкий, дети заменяют их словами большой или маленький. При этом возникает проблема с ориентировкой в пространстве, что в будущем может привести к проблемам усвоения предложно-падежных конструкции, а также грамматических

конструкций, которые применяются для обозначения пространственных отношений между предметами [1].

Овладение навыками письма и чтения у нормально слышащего ребенка и у ребенка с нарушением слуха идет по-разному. Дети с нарушением слуха быстрее и легче усваивают письменную речь, так как она не требует наличия слуха и воспринимается с помощью зрения.

Таким образом, детям с нарушением слуха, в связи с сущностью данного дефекта, становится доступен ограниченный спектр ощущений. Для того чтобы успешно ориентироваться в пространстве необходимо задействование практически всехорганов чувств, в том числе и слуха. Отставание в сенсорном развитии таких детей, также обуславливает возникновение особенностей в пространственной ориентировке, что в свою очередь обусловлено недоразвитием ведущего вида деятельности, а также дефицитом речевого и невербального общения со взрослыми и детьми.

По исследованиям А.П. Гозовой у детей, имеющих нарушения слуха, значительно позже чем, у слышащих сверстников, развиваются умения узнавать контурные плоские изображения достаточно хорошо знакомых им предметов, поскольку это требует определённого уровня развития анализа и абстракции [3].

Динамика развития двигательной сферы детей с нарушением слуха также имеет свои особенности, которые выражаются в нарушениях координации и походки, неуверенности и неточности движений, замедленном овладении двигательными навыками и сложностях поддержания равновесия, что в свою очередь приводит к трудностям при ориентировке в пространстве.

Особо важную роль способность к ориентировке в пространстве начинает играть в период поступления ребенка с нарушениями слуха в младшую школу. У таких детей, как отмечает Ж.И. Шиф, скорость реакции, скорость ориентировки в окружающем его пространстве и уровень овладения двигательными навыками существенно ниже, чем у их слышащих сверстников. Это непосредственно связано с более поздним формированием словесной речи,

ведь такие речевые конструкции как «встань правее», «шагни левее», для глухих или слабослышащих детей менее доступны.

При поступлении в школу такие дети имеют затруднения в зрительно-пространственном анализе и синтезе, что обычно проявляется в плохом понимании сторон (правая – левая) как у себя, так и сидящегонапротив человека, а также в плохом представлении пространственных и объемных фигур. Но дифференцировка и восприятие объемных фигур дается просто как детям с нарушением слуха, так и детям, развивающимся соответственно норме.

Многие исследователи (Е.М. Кудрявцева, Т.В. Розанова, И.М. Соловьёв и др.) отмечали, что младшие школьники с нарушением слуха при восприятии предметов не могут выявить их особенные черты, а также зрительные образы некоторых предметов обычно схожи с образами других предметов, которые более привычны и знакомы детям [4]. Среди причин, связанных с невозможностью определять основные признаки предмета, особое место имеет замедленное формирование зрительного восприятия.

У младших школьников с нарушением слуха возникают сложности при воспроизведении пространственных отношений между предметами, которые описаны в тексте литературного произведения. Из-за того, что дети часто ошибаются и неправильно размещают предметы, они часто выстраивают их в ряд, не обращая внимания на то, что это может привести к ошибке. Это обусловлено тем, что у детей с нарушением слуха имеются трудностями понимания определенных отрывков, ведь в основном пространственная связь выражается посредством сложных конструкций, в которых используются такие предлоги, как «под», «на», «над» и т.п.

У детей с нарушением слуха возникают трудности при восприятии объекта, если он частично прикрыт другим. Овладение этими знаниями детьми с нарушениями слуха достигается с помощью различных трудовых операций, опирающихся на пространственные представления. В развитии ориентировки в пространстве слабослышащих детей хорошо помогает конструирование и лепка, а также включение адекватных действиям детей словесных обозначений

в их речь, а если им недоступна речь, то внедрение невербальных средств обозначения.

Роль ориентировки в пространстве для младших школьников с нарушениями слуха сложно переоценить, так как для детей на данном этапе их жизни ведущей становится учебная деятельность, а такой процесс, как ориентировка в пространстве, непосредственно влияет на развитие навыков чтения, счета и письма.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что отставание в сенсорном развитии младших школьников с нарушением слуха обуславливает возникновение особенностей в пространственной ориентировке, что в свою очередь обусловлено недоразвитием ведущего вида деятельности, а также дефицитом общения со взрослыми. Процессы, которые требуют не только наличия зрительного образа, но и способности составлять целостное пространственное представление формируются у детей с нарушениями слуха медленнее, данный аналитико-синтетический процесс им дается гораздо труднее [5].

Только при правильно организованной диагностике и коррекции способности глухих и слабослышащих детей младшего школьного возраста ориентироваться вокруг себя, таким детям станет доступно полноценное обучение и усвоение образовательной программы.

Литература

1. Бедарева А.С. Особенности формирования пространственных представлений у слабослышащих детей // Молодой ученый. 2019. № 46 (284). С. 255 – 257. – URL: https://moluch.ru/archive/284/64066 (дата обращения: 20.10.2021)

2. Вересотская К.И. Узнавание изображения предметов в зависимости от изменения их положения в пространстве // Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей. М.: Учпедгиз, 1970. С. 123 – 130.

3. Гозова А.П. Совершенствование познавательной деятельности глухих в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. 326 с.

4. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева. М.: Педагогика, 1971. 447 с.

5. Фурсова Т.А. Формирование пространственных представлений через дидактические, развивающие игры. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/01/13/formirovanie-prostranstvennykhpredstavleniy-cherez-didakticheskie (дата обращения: 23.10.2021).

References

1. Bedareva A.S. Osobennosti formirovaniya prostranstvennykh predstavlenii u slaboslyshashchikh detei *(Features of the formation of spatial representations in hearing impaired children.)* // Molodoiuchenyi. 2019. № 46 (284). P. 255 – 257. URL: https://moluch.ru/archive/284/64066 (data obrashcheniya: 20.10.2021)

2. Veresotskaya K.I. Uznavanie izobrazheniya predmetov v zavisimosti ot izmeneniya ikh polozheniya v prostranstve *(Recognizing the image of objects depending on the change in their position in space)* // Voprosy psikhologii glukhonemykh I umstvenno otstalykh detei / Moscow: Uchpedgiz, 1970. P. 123 – 130.

3. Gozova A.P. Sovershenstvovanie poznavatel'noi deyatel'nosti glukhikh v protsesse obucheniya *(Improving the learning activities of deaf people in the learning process).* Moscow: Pedagogika, 1986. 326 p.

4. Psikhologiya glukhikh detei *(Psychology of deaf children)*/ Pod red. I.M. Solov'eva. Moscow: Pedagogika, 1971. 447 p.

5. Fursova T.A. Formirovanie prostranstvennykh predstavlenii cherez didakticheskie, razvivayushchie igry *(Formation of spatial representations through didactic, developmental games).* URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/01/13/formirovanie-prostranstvennykhpredstavleniy-cherez-didakticheskie (data obrashcheniya: 23.10.2021).

УДК 376.37

С.А. Масляник

МЕЛКАЯ МОТОРИКА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аннотация. Речь имеет в жизни огромное значение. Развитие речи становится все более важным в нашем обществе. Речь – один из самых сильных факторов и стимулов в развитии ребенка. В последние годы в России наблюдается тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Эти различия в основном связаны с неблагоприятными условиями окружающей среды и различными инфекциями. Проблема коррекции речи актуальна и сегодня. Учитывая, что нарушения речи возникают в раннем возрасте, их необходимо своевременно обнаруживать и устранять. В этой статье мы исследуем влияние мелкой моторики на развитие речи у дошкольников с задержкой психического развития.

Учеными доказано, что уровень речевого развития у детей значительно снизился за последние 10 лет. Сегодня наблюдается снижение уровня бытовой культуры: широко распространена некачественная литература, «скверная речь на телеэкранах», родители меньше разговаривают с детьми, ссылаясь на нехватку свободного времени. В основном ребенок получает необходимую информацию из теле- и радиопередач. Все это не помогает, а больше мешает детям развивать правильную речь. Речь ребенка, как известно, не может формироваться изолированно, ее развитие сопровождается общим развитием, физическим и умственным развитием.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, мелкая моторика рук, развитие, задержка психического развития.

S.A. Maslyanik

FINE MOTOR SKILLS AS ONE OF THE FACTORS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH ZPR

Summary: speech is of great importance in life. The development of speech is becoming increasingly relevant in our society. Speech is one of the most powerful factors and stimuli in the development of a child. In recent years, there has been a tendency in our country to increase the number of children with speech disabilities. These deviations are primarily associated with unfavorable environmental conditions, various infections. The problem of speech correction in our time is relevant. Given that speech abnormalities occur at an early age, they need to be identified and corrected in a timely manner. In this article we will look at the impact of fine motor skills on the development of speech in preschool children with mental retardation.

Scientists have proved that in the last 10 years the level of speech development of children has significantly decreased. Nowadays, there has been a declining level of household culture: low-grade literature, «poor speech from TV screens» have become widespread, parents speak less with children, citing a lack of free time. The child basically gets the information he needs from TV and radio broadcasts. All this does not contribute, but, of course, prevents the development of correct speech in children. The child's speech, as is known, cannot be formed in isolation, its development goes in combination with the general development, physical and mental.

Key words: preschool children, fine motor skills of hands, development, mental retardation.

Гипотезой исследовательской работы является предположение о том, что выработанный комплекс упражнений по развитию мелкой моторики формирует речь, мышление, воображение, двигательную и зрительную память, наблюдательность, координацию, внимательность у детей дошкольного возраста и детей с ЗПР.

При использовании эмпирических методов – наблюдения и опроса специалиста-наставника на обеих базах прохождения учебной практики было выявлено интересующее направление и сформирована тема данного научного исследования.

Речевые расстройства у детей дошкольного возраста с ЗПР очень распространены и различаются по степени тяжести и структуре. Учеными доказано, что от уровня развития речи напрямую зависит развитие мелкой моторики рук. Это связано с анатомической близостью расположения моторной и речевой зон коры головного мозга, общим функционированием моторной и речевой систем и взаимосвязью между формированием речи и моторных навыков в нормальных и ненормальных условиях.

Взаимосвязь между общей и речевой моторикой изучена и подтверждена исследованиями величайших ученых. Считается, что развитие речи начинается тогда, когда движение пальцев достигает соответствующей тонкости. За счет развития мелкой моторики завершается дальнейшее развитие речи. Активная работа по совершенствованию моторики рук и пальцев детей благотворно влияет не только на формирование и функции речи, но и на умственное развитие [1].

Проблема развития мелкой моторики изучается давно. Было доказано, что специальная работа по формированию ловкости пальцев рук благотворно влияет на процесс развития речи, улучшает артикуляционные движения, подготавливает рукописное письмо и является эффективным инструментом, повышающим работоспособность коры головного мозга, а, следовательно, и уровень мышления, памяти, внимания.

Задача педагогов – донести до родителей значение игр на развитие мелкой моторики. Родители должны понять: чтобы заинтересовать ребенка и помочь ему овладеть новой информацией, нужно превратить обучение в игру, не отступать, если задания покажутся трудными, не забывать хвалить ребенка [5].

Сразу после рождения проявляется целый ряд моторных реакций: Робинсона, рудиментарные моторные рефлексы Моро, восхождение по Бауэру, позотонические рефлексы (ассиметричный шейный тонический рефлекс Магнуса-Клейна) особенно шейные и лабиринтные тонические рефлексы, и конечно же рефлекторные моторные реакции в виде сосания пищи, защитного

моргания, движений глаз. Важную роль играют хаотические движения, которые группируются в повторяющиеся движения, а затем развиваются целенаправленные движения. К моменту рождения у ребёнка в норме уже присутствуют основные рефлекторные реакции. В будущем по мере развития речи появятся произвольные движения. Базовый набор универсальных двигательных реакций достигает своего максимума в возрасте 11-14 лет.

Развитие моторики ведет за собой развитие речи. Мелкая моторика рук – это разнообразные движения пальчиками и ладонями. Работа по развитию мелкой моторики позволит улучшить и ускорить не только развитие мелкой моторики рук, но и речевое развитие детей раннего дошкольного возраста, улучшить качество речи, чёткость звуков и расширить словарный запас, вызовет у детей интерес к познанию нового и интересного. Поэтому тренировка движений пальцев и всей кисти рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка.

Формирование произвольных действий происходит в процессе имитации, в котором мы выделяем два этапа. На первом этапе проводится предварительная ориентировка: ребенок наблюдает за действиями того или иного взрослого или другого ребенка; наблюдения приводят к картине необходимых мер. На втором этапе ребенок выполняет представленное ему движение и доводит его до определенной степени совершенства, сравнивая выполняемые движения с предложенным ему образцом. Создаваемый сенсомоторный образ выступает в роли регулятора произвольных действий [5].

Речь – это прежде всего средство общения. Развитие речи у ребенка связано с развитием личности в целом, развитием основных психических процессов. Чистота и точность мышления зависит от богатства словарного запаса, умения подобрать самое лучшее и точное слово. При неразвитой речи дошкольника, а тем более при любых проблемах, пусть и не явных, возникают трудности в овладении процессами чтения и письма в школьном возрасте.

Обращаясь к историческому аспекту развития речи общества, мы обнаруживаем, что жесты сначала использовались как средство общения. В

дальнейшем они сопровождались криками и возгласами. Как мы теперь знаем, вербальная речь появилась, а затем эволюционировала тысячелетиями. Но долгое время речь все еще сочеталась с жестами. Движение рук еще более улучшилось, что привело к развитию речи.

Примерно таков же ход развития речи ребёнка. Сначала развиваются движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; всё последующее совершенствование речевых реакций состоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев [2].

Исследователи из разных стран установили, и практика подтвердила, что уровень развития речи напрямую зависит от степени тонких движений пальцев. Оказывается, если внимательно посмотреть на изображение мозга, становится ясно, что область речи находится рядом с двигательной областью, как ее часть. 1/3 общей площади моторной проекции занимает проекция руки, которая расположена близко к речевой зоне.

Поэтому тренировка движений пальцев и рук является важнейшим фактором, который стимулирует речевое развитие ребенка, способствует улучшению артикуляционных движений, подготавливает руку к письму и не менее важен как эффективный инструмент, повышающий эффективность коры головного мозга, стимулирующий развитие детского мышления [3].

Таким образом, в результате проделанной работы можно сделать вывод, что целенаправленная, систематическая и систематическая работа по развитию мелкой моторики у детей дошкольного возраста способствует развитию интеллектуальных способностей, положительно влияет на речевые зоны коры головного мозга и, главное, поддерживает физическое и психическое здоровье ребенка. Все это напрямую готовит его к дальнейшему успешному обучению в школе.

Литература

1. Александрова О.В. Развитие мышления и речи для малышей 4-6 лет / О.В. Александрова. М.: Эксмо, 2018. 48 с.

2. Бутусова Н.Н. Развитие речи детей при коррекции звукопроизношения: Учебно-методическое пособие / Н.Н. Бутусова. СПб.: Детство Пресс, 2017. 304 с.

3. Гербова В. Развитие речи в детском саду. Вторая группа раннего возраста. 2-3 г. / В. Гербова. М.: Мозаика-Синтез, 2018. 112 с.

4. Гербова В. Развитие речи в детском саду. 6-7 лет. Подготовительная к школе группа / В. Гербова. М.: Мозаика-Синтез, 2017. 112 с.

5. Гербова В. Развитие речи в детском саду. 5-6 лет. Старшая группа / В. Гербова. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 144 с.

6. Гомзяк О.С. Развитие связной речи у шестилетних детей. Конспекты занятий / О.С. Гомзяк. М.: ТЦ Сфера, 2017. 96 с.

7. Гончарова К. Нейропсихологические игры: 10 волшебных занятий на развитие речи, мышления, воображения, самоконтроля / К. Гончарова. Ростов н/Д: Феникс, 2019. 154 с.

References

1. Aleksandrova O.V. Razvitie myshleniya i rechi dlya malyshey 4-6 let *(The development of thinking and speech for kids 4-6 years old)* / O.V. Aleksandrova. Moscow: Eksmo, 2018. 48 p.

2. Butusova N.N. Razvitie rechi detey pri korrektsii zvukoproiznosheniya (The development of children's speech in the correction of sound pronunciation): Uchebno-metodicheskoe posobie / N.N. Butusova. SPb.: Detstvo Press, 2017. 304 p.

3. Gerbova V. Razvitie rechi v detskom sadu. Vtoraya gruppa rannego vozrasta. 2-3 g. *(Speech development in kindergarten. The second group of early age. 2-3 g.)* / V. Gerbova. Moscow: Mozaika-Sintez, 2018. 112 p.

4. Gerbova V. Razvitie rechi v detskom sadu. 6-7 let. Podgotovitel'naya k shkole gruppa *(Speech development in kindergarten. 6-7 years old. Preparatory group for school)* / V. Gerbova. Moscow: Mozaika-Sintez, 2017. 112 p.

5. Gerbova V. Razvitie rechi v detskom sadu. 5-6 let. Starshaya gruppa *(Speech development in kindergarten. 5-6 years old. Senior group)* / V. Gerbova. Moscow: Mozaika-Sintez, 2019. 144 p.

6. Gomzyak O.S. Razvitie svyaznoy rechi u shestiletnikh detey. Konspekty zanyatiy *(The development of coherent speech in six-year-olds. Lesson notes)* / O.S. Gomzyak. Moscow: TTs Sfera, 2017. 96 p.

7. Goncharova K. Neyropsikhologicheskie igry: 10 volshebnykh zanyatiy na razvitie rechi, myshleniya, voobrazheniya, samokontrolya *(Neuropsychological games: 10 magic classes for the development of speech, thinking, imagination, self-control)* / K. Goncharova. Rostov n/D: Feniks, 2019. 154 p.

УДК159.9.075

В.В. Михеева

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: актуальность исследования заключается в том, что с увеличением детей с нарушением в развитии, проблема социальной адаптации на сегодняшний день достаточно востребована, в том числе детей с задержкой психического развития. Социализация детей данной категории, в отличие от детей с нормативным развитием, затруднена в силу нарушения темпа всего психического процесса. В процессе социализации детей играет важную роль способность к прогнозированию будущих событий, усвоение правил поведения при взаимодействии со сверстниками и взрослыми людьми. Значимую роль в развитии прогнозирования играет опыт и умения ребёнка предсказывать, планировать ситуации, которые возникают при взаимодействии с окружающими его людьми и предугадывать их эмоции. Для исследования были представлены результаты сравнительного анализа прогностической способности детей развитие, которых соответствует норме и детей с задержкой психического развития. Данный выбор нозологий был не случаен, сравнение всегда должно происходить со стандартом развития в норме, что позволит

нагляднее показать степень разрыва показателей прогностической деятельности дошкольников. Материалы статьи представляют практическую ценность для разработки коррекционной программы при учете знаний об особенностях развития ребенка.

Ключевые слова: дошкольный возраст, нормативное развитие, задержка психического развития, прогностическая способность, структурные компоненты, функциональные компоненты.

V.V. Mikheeva

COMPARATIVE ANALYSIS OF PREDICTIVE ABILITY INDICATORS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH NORMAL DEVELOPMENT AND MENTAL RETARDATION

Summary: the relevance of the study lies in the fact that with the increase in children with developmental disabilities, the problem of social adaptation today is quite in demand, including children with mental retardation. Socialization of children in this category, unlike children with normal development, is difficult because of the impaired pace of the entire mental process. In the process of children's socialization, the ability to predict future events, learning the rules of behavior in interaction with peers and adults plays an important role. The child's experience and ability to predict, plan situations that arise in interaction with the people around him or her, and to anticipate their emotions play an important role in the development of prognostication. The results of a comparative analysis of the prognostic ability of children whose development corresponds to the norm and children with mental retardation were presented for the study. This choice of nosologies was not accidental, the comparison should always take place with the standard of development in the norm, which will more clearly show the degree of the gap indicators of predictive activity of preschool children. The materials of the article are of practical value for the development of a corrective program taking into account knowledge of the peculiarities of child development.

Key words: preschool age, normative development, mental retardation, predictive ability, structural components, functional components.

Актуальность. Прогностическая способность у детей с нормативным развитием, на сегодняшний день совершенствуется, что нельзя сказать про детей с задержкой психического развития. У детей с задержкой психического развития помимо нарушений познавательной сферы, также нарушена прогностическая способность, значительно затрудняющая процесс социализации. Предположительно, в результате нарушений прогностической способности, детям данной категории трудно удерживать в памяти прошлый опыт, быстро анализировать и перерабатывать информацию и в дальнейшем выстраивать последовательности событий.

Цель данного исследования – сравнить показатели прогностической способности у детей дошкольного возраста с нормативным развитием и задержкой психического развития.

Прогностическая способность – способ научного предвидения, позволяющий с той или иной степенью вероятности предсказать события в будущем. Результатом прогностической способности является прогноз. Прогноз – научно обоснованное суждение о перспективах, возможных состояниях того или иного явления в будущем и об альтернативных путях и сроках их осуществления [1]. Познавательная способность к прогнозированию способствует формированию у дошкольника предвосхищающей эмоциональной коррекции поведения, развитию познавательной мотивации [3].

Процедура обследования. В исследовании приняло участие 50 детей дошкольного возрастас нормативным развитием и задержкой психического развития. Изучение прогностической способности проводилось на базе: МБДОУ "Детский сад №149 компенсирующего вида"; МАДОУ "Детский сад № 291 комбинированного вида"; "Детский сад № 63 комбинированного вида", "Детский сад №151 комбинированного вида".

Для проведения исследования сравнительного анализа показателей прогностической способности была выбрана методика «Прогностические истории», разработанная сотрудниками кафедры психология и педагогика

специального образования КФУ. Данная методика позволяет определить уровень сформированности способности детей к прогнозированию, выявлять структурные и функциональные характеристики прогнозирования у детей [2]. К структурным компонентам относятся: прогноз действия, прогноз высказывания, прогнозирование эмоций. По результатам функциональных компонентов выявлялся общий показатель развития прогностической способности, показатели трех функций прогнозирования, показатели прогностической способности по каждой из трёх сфер, показатели прогнозирования ситуаций в организованной и свободной деятельности, показатели прогностической деятельности по 12 критериям.

Результаты исследования. В таблице 1 представлены различия по структурным компонентам прогностической деятельности дошкольников с нормативным развитием и дошкольников с ЗПР.

Таблица 1

Различия между показателями по методике «Методика исследования особенностей прогностической деятельности» (t- критерий Стьюдента)

	Дошкольники с нормативным развитием		Дошкольники с задержкой психического развития		T	P
	Среднее (M)	Дисперсия (SD)	Среднее (M)	Дисперсия (SD)		
Прогноз действия	23,8	0,81	21,84	3,30	2,88	1,96
Прогноз высказывания	12,6	8,26	8,16	6,08	2,16	4,44
Прогнозирование эмоций	6,96	6,62	4,6	4,07	1,51	2,36

Анализ результатов проведенного исследования между двумя группами показал статистически значимые различия по показателям «прогноз действия», «прогноз высказывания», «прогноз эмоций». В отличие от детей с нормативным развитием, дети с ЗПРне способны построить последовательность прогнозируемых действий и чаще всего прибегают к помощи вспомогательных средств. У дошкольников с задержкой психического развития речевая активность снижена и нарушена, проявляющаяся в нарушении лексико-грамматического строя. Эмоции у детей с ЗПР имеют поверхностный характер. Данный факт обусловлен ограниченностью представлений, незрелостью мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью.

В таблице 2 отражены различия по функциям прогностической деятельности дошкольников с нормативным развитием и дошкольников с ЗПР.

Таблица 2

Различия между показателями по методике «Методика исследования особенностей прогностической деятельности» (t- критерий Стьюдента)

	Дошкольники с нормативным развитием		Дошкольники с ЗПР		T	P
	Среднее (M)	Дисперсия (SD)	Среднее (M)	Дисперсия (SD)		
Регулятивная функция	11,78	4,34	11,15	4,00	0,46	0,63
Когнитивная функция	10,73	2,10	8,10	1,79	4,15	2,63
Рече-коммуникативная функция	7,94	2,91	3,42	2,93	4,77	4,52

Анализ результатов проведенного исследования показывает, что выявлены статистически значимые различия по показателям «когнитивная

функция», «рече-коммуникативная функция». В отличие от детей с развитием, соответствующим норме, сверстники с ЗПР не могут четко аргументировать свои прогнозы, для них характерно использование простых и бедных по словарному запасу предложений. Среднее значение по показателю «регулятивная функция» у детей с ЗПР показывает, что они не могут в полной мере контролировать свою деятельность и поведение на том же уровне.

В таблице 3 отражены различия по организованной и свободной деятельности дошкольников с нормативным развитием и дошкольников с ЗПР.

Таблица 3

Различия между показателями по методике «Методика исследования особенностей прогностической деятельности» (t- критерий Стьюдента)

	Дошкольники с нормой в развитии		Дошкольники с ЗПР		T	P
	Среднее (M)	Дисперсия (SD)	Среднее (M)	Дисперсия (SD)		
Организованная деятельность	15,10	3,75	12,63	3,05	2,22	2,47
Свободная деятельность	14,73	3,42	10,68	2,94	3,90	4,05

Анализ результатов проведенного исследования между дошкольниками, развитие которых соответствует норме и их сверстниками с ЗПР выявил статистически значимые различия по показателям «Организованная деятельность» и «Свободная деятельность», дети с ЗПР способны формировать прогноз в свободной и организованной деятельности, но их действия характеризуются недостаточной целенаправленностью и организованностью. Дети испытывают затруднения в словесном обозначении совершаемых действий и построений речевых конструкций.

В таблице 4 представлены различия по значимым сферам прогностической деятельности дошкольников с нормативным развитием и дошкольников с задержкой психического развития.

Таблица 4

Различия между показателями по методике «Методика исследования особенностей прогностической деятельности» (t- критерий Стьюдента)

	Дошкольники с нормой в развитии		Дошкольники с ЗПР		T	P
	Среднее (M)	Дисперсия (SD)	Среднее (M)	Дисперсия (SD)		
Ребенок-родитель	9,78	2,48	7,21	1,43	3,91	2,57
Ребенок-взрослый	9,21	2,63	8,15	1,67	1,46	1,05
Ребенок-ребенок	10,31	3,26	7,94	2,97	2,33	2,36

Анализ результатов проведенного исследования показывает, что результаты по всем показателям у детей с ЗПР ниже, чем у их сверстников с нормативным развитием. Дети с ЗПР могут установить контакт с другими детьми, способны сотрудничать со взрослыми, но незрелость форм поведения и эмоционально-волевой сферы не позволяют им установить доверительные отношения в ситуациях.

В таблице 5 отражены различия по критериям прогностической деятельности дошкольников с нормативным развитием и дошкольников с ЗПР.

Таблица 5

Различия между показателями по методике «Методика исследования особенностей прогностической деятельности» (t- критерий Стьюдента)

	Дошкольники с нормой в развитии	Дошкольники с ЗПР	T	P

	Среднее (M)	Дисперсия (SD)	Среднее (M)	Дисперсия (SD)		
Просоциальный/ асоциальный	4,10	1,96	3,94	1,22	0,29	0,15
Оптимистический/ пессиместический	3,78	1,47	3,57	2,036	0,36	0,21
Активный/пассивный	3,57	0,69	3,47	1,64	0,25	0,10
Вариативность/ инвариативность	0	0	0	0	0	0
Детализованность/ обобщенность	3,10	1,44	1,78	1,43	2,81	1,31
Краткосрочный/ долгосрочный	1,63	1,46	0,31	0,47	3,73	1,31
Реалистичные/ фантазийные образы	6,00	0	5,94	0,22	1,00	0,05
Максимальная/ минальная вербализация	4,42	1,21	1,94	1,61	5,33	2,47
Полнота/бедность рече-языковых средств	3,52	1,86	1,47	1,42	3,80	2,05

По данному анализу выявлены статистически значимые различия по критериям: «активный/пассивный», «просоциальный/асоциальный», «оптимистический/пессимистический», «вариативность/инвариативность», «детализованноть/обобщенность», «максимальная/минимальная вербализация», «полнота/бедность рече-языковых средств», «реалистичные/фантазийные образы». Значения по данным показателям у детей с ЗПР ниже, чем у

нормотипичных дошкольников. Данный факт обусловлен замедленным темпом восприятия и усвоения информации, скачкообразной мыслительной деятельностью, психомоторной расторможенностью и возбудимостью. По критерию «краткосрочный/долгосрочный» статистически значимых различий не выявлено. Однако среднее значение по данным критерию у дошкольников с ЗПР ниже. Детям данной категории легче даются краткосрочные прогнозы, данный факт обусловлен замедленным темпом восприятия и усвоения информации.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у детей, развитие которых соответствует возрастной норме, отмечена высокая эффективность прогнозирования: высокая скорость формирования прогноза, достаточнаяраспределяемость и избирательность произвольного внимания, устойчивое произвольное внимание, а также сформированность процессов регуляции. Дети с задержкой психического развития отличаются замедленными темпами формирования прогноза и снижением всех характеристик внимания и памяти. Поэтому роль прогностической способности в развитии для детей с задержкой психического развития очень важна, следовательно, ее нужно развивать. Умение прогнозировать события, поможет контролировать поведение в обществе и адекватные действия человека. Для решения данной проблемы необходим алгоритм последовательной работы с такими детьми, чтобы помочь им овладеть прогностическими навыками, которыми в дальнейшем они смогут воспользоваться самостоятельно, но под четким контролем.

Литература

1. Ахметзянова А.И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева // Психологические исследования. 2020. Т. 13. № 69. С. 5.

2. Ахметзянова А.И. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. 78 с.

3. Нуждова А.Ф. Особенности прогнозирования детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития // Альманах Казанского Федерального Университета. Материалы XI Международной научно-образовательной конференции./ Под редакцией А.И. Ахметзяновой. М., 2017. С. 201 – 205.

References

1. Akhmetzyanova A.I. Vzaimosvyaz' prognozirovaniya i pozitivnoy sotsializatsii detey s narusheniyami v razvitii *(Interrelation of forecasting and positive socialization of children with developmental disorders)* / A.I. Akhmetzyanova, T.V. Artem'eva // Psikhologicheskie issledovaniya. 2020. T. 13. № 69. P. 5.

2. Akhmetzyanova A.I. Diagnostika strukturno-funktsional'nykh kharakteristik prognozirovaniya u detey: metodicheskoe rukovodstvo *(Diagnosis of structural and functional characteristics of prediction in children: a methodological guide).* Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2020. 78 p.

3. Nuzhdova A.F. Osobennosti prognozirovaniya det'mi doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya *(Peculiarities of forecasting by children of preschool age with delayed mental development)* / A.F. Nuzhdova // Al'manakh Kazanskogo Federal'nogo Universiteta. Materialy XI Mezhdunarodnoy nauchno-obrazovatel'noy konferentsii / Pod redaktsiey A.I. Akhmetzyanovoy Moscow: 2017. P. 201 – 205.

УДК 376

В.А. Морина,

Д.В. Середа,

Л.С. Хачатурян

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ КАНИСТЕРАПИИ В РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в данной статье приводятся современные статистические данные, обосновывающие актуальность исследуемой проблемы. Представлена методологическая база в области изучения теоретико-прикладных аспектов рассмотрения вопросов, связанных с расстройствами аутистического спектра, психолого-педагогическими характеристиками данного контингента, технологическими составляющими реабилитационных мероприятий в указанной области, описана краткая история изучения данного проблемного поля. Особое внимание в статье уделяется нетрадиционному методу коррекционной деятельности с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра – метод канистерапии, который с каждым годом все больше распространяется в мире. Сейчас этот метод особо развивается в России. Приемы канистерапии эффективны и оказывают положительное воздействие на детей, что и вызвало огромный интерес у многих психологов. Ведь, как известно, собака является не только другом и спутником человека, но и отличным врачом и помощником. Они играют важную роль в нашей жизни. Собаки помогают справиться со стрессом, доставляют положительные эмоции. В статье дается обоснование использования метода и его положительного влияния на психическое и физическое состояние детей. Также приводится обоснование, почему именно данный метод особенно важно применять и развивать для детей дошкольного возраста, показаны огромные плюсы проведения канистерапии для детей с расстройством аутистического спектра. Рассматриваются навыки, которые развиваются у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Обосновывается само общение ребенка с расстройствами аутистического спектра с собакой. Показываются, какие положительные терапевтические свойства выявляются у ребенка при общении с домашним животным. Рассказывается в чем специфика активной и пассивной

канистерапии, какие трудности коммуникации возникают в период дошкольного возраста у детей с расстройством аутистического спектра. В статье также рассматриваются темы, связанные с помощью собак детям с расстройством аутистического спектра, секрет целебных свойств собаки, присутствие собаки на сеансах и занятиях, оказывающие положительную динамику на общее развитие ребенка, преимущества коррекционной и реабилитационной работы с использованием методов канистерапии.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, расстройства аутистического спектра, канистерапия, реабилитация.

V.A. Morina,
D.V. Sereda,
L.S. Khachaturian

THE SPECIFICITY OF THE USE OF CANISTHERAPY TECHNIQUES IN REHABILITATION ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary: this article provides modern statistical data substantiating the relevance of the problem under study, presents a methodological base in the field of studying the theoretical and applied aspects of considering issues related to autism spectrum disorders, psychological and pedagogical characteristics of this contingent, technological components of rehabilitation measures in this area, and describes a brief history of the study. of this problem field. Particular attention in the article is paid to an unconventional method of corrective activity with preschool children with autism spectrum disorders - the canistherapy method, which is spreading more and more in the world every year. Now this method is especially developing in Russia. Canistherapy techniques are effective and have a positive effect on children, which aroused great interest among many psychologists. After all, as you know, a dog is not only a friend and companion of man, but also an excellent doctor and assistant. They play an important role in our life. Dogs help to cope with stress, deliver positive emotions. The article provides a rationale for the use of the method and its positive impact on the mental and physical condition of children. It also provides a rationale

for why this particular method is especially important to apply and develop for preschool children, and shows the huge advantages of conducting canistherapy for children with autism spectrum disorder. Skills that develop in preschool children with autism spectrum disorder are considered. The very communication of a child with autism spectrum disorders with a dog is substantiated. Shows what positive therapeutic properties are revealed in a child when communicating with a pet. It tells what is the specificity of active and passive canistherapy, what communication difficulties arise during preschool age in children with autism spectrum disorder. The article also discusses topics related to the help of dogs to children with autism spectrum disorder, the secret of the healing properties of a dog, the presence of a dog in sessions and classes, which have a positive dynamics on the overall development of the child, the benefits of correction and rehabilitation work using canistherapy methods.

Key words: preschool children, autism spectrum disorders, canistherapy, rehabilitation.

По данным Федеральной службы государственной статистики на 2017 год приходилось 628 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а в 2021 этот показатель вырос на 10,8 %, что составило 704 тысячи детей с ОВЗ [10]. Значительную часть среди них занимают дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Общая их численность в 2021 году по сравнению с 2020 увеличилась на 46% и составила 33990 человек. В соответствии с официальным документом ВОЗ, РАС встречаются у 1 из 160 детей [1]. Особенно это актуально для детей дошкольного возраста, так как этот период является наиболее продуктивным для развития эмоционально-волевой сферы личности, влияющей на формирование поведения и общения.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это клинически разнородная группа расстройств, характеризующаяся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также

ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий [8, С. 7].

С точки зрения современных ученых (К.А. Натарова, А.В. Семке, Е.В. Гуткевич) расстройства аутистического спектра охватывают гетерогенную группу нарушений нейроразвития, включающих различные нозологические дефиниции (синдромы Каннера и Аспергера, высокофункциональный аутизм, инфантильный психоз, атипичный детский психоз, детское дезинтегративное расстройство, а также множество хромосомных и генетических синдромов) [5].

Проблемы по вопросам расстройств аутистического спектра отражены в работах многих ученых. Первым ученым в изучении этой области был Дж. М. Итар. Он в монографии «Дикий мальчик из Аверона» описал состояние, очень похожее на аутизм, на примере мальчика Виктора, которого нашли в лесах близ Аверона. Позднее им же были описаны попытки реабилитации Виктора. Существовали методы, благодаря которым мальчику прививали социальные навыки [4, С. 9].

Изучением вопросов расстройств аутистического спектразанималась группа ученых: Е. Блейлер, Г.Е. Сухарева, Г.П. Симеон, Л. Каннер, С.С. Мнухин, В.М. Башина [4]. В их работах отмечено, что у детей с РАС наблюдается эмоциональная депривация, которая сопровождается депрессивным состоянием, асоциальным поведением, высоким уровнем стрессовых реакций на новые ситуации, сложностью вербальной, которая, чаще всего, осуществляется в форме диалога, диалогической речи и невербальной коммуникации – общение при помощи мимики, жестов, пантомимики, через прямые сенсорные или телесные контакты. Таким детям трудно идти на контакт как со сверстниками, так и со взрослыми. Они избегают общения и зрительного контакта [8, С. 10].

РАС сопровождает человека на протяжении всей жизни и требует постоянной медицинской, психолого-педагогической поддержки. Своевременная реабилитационная работа с детьми дошкольного возраста с РАС способствует улучшению их социальной адаптации во взрослой жизни.

Существуют традиционные и нетрадиционные формы коррекционной работы с данной категорией лиц [2]. К традиционным относятся занятия психолога с детьми, ритуалы приветствия и прощания, разминочные упражнения, игры, соревновательные упражнения. К нетрадиционным–музыкотерапия, пескотерапия, водотерапия, ароматерапия, су-джок-терапия, канистерапия. На сегодняшний наибольшую популярность приобретает метод канистерапии.

Канистерапия (в пер. с анг. canis – собаки, therapy – лечение) – это метод лечения и реабилитации при помощи специально отобранных и обученных собак в присутствии канистерапевтов [7]. Автором канистерапии является детский психиатр Борис Левинсон, который первый обратил внимание на положительную реакцию и улучшение состояния детей в присутствии собаки во время сеанса [3, С. 8]. В России данное направление активно развивает Сообщество Поддержки и Развития Канистерапии, которое разрабатывает методические рекомендации, отбирает и тестирует собак-терапевтов, проводит исследования клинического применения [7]. Взаимодействие с собаками способствует развитию их умственных функций и эмоциональной сферы, формированию коммуникативных навыков, а также позволяет выражать позитивные эмоции.

Животное сочетает в себе тренера, друга и спортивный снаряд – побуждая пациента к игре, она мотивирует его двигаться и выполнять нужные для реабилитации занятия, выдерживать физическую нагрузку. Поэтому основная роль собаки – это вызвать доверие и мотивацию у детей.

В любом случае, взрослый для ребенка с РАС является стрессогенным фактором. А вот животное не порождает сильных переживаний и поэтому с собакой оказывается легче установить контакт. Кроме этого ребенок понимает собаку лучше, чем взрослых, поэтому большую роль играет способность собаки понимать человека без слов, считывать мимику, эмоции, жесты, позы, что также очень помогает налаживанию контакта с детьми с РАС.

Также собака может служить в качестве грелки, так как температура тела собаки выше, чем у человека. Собака при прохождении специальной

подготовки для физического взаимодействия с ребенком с РАС может без каких-либо проблем контактировать с ним. Если у ребенка спастичные мышцы, то во время взаимодействия ребенка с собакой мышцы расслабляются на какое-то время. Кроме того упражнения, которые применяются в канистерапии, способствуют развитию речи, дети дошкольного возраста с РАС начинают проявлять интерес к происходящему вокруг, развивается внимание.

Канистерапия классифицируется на пассивную и активную [3, С. 10]. При пассивной терапии дети не контактируют с собаками. Терапевтическая деятельность складывается через наблюдения за животными. При активной терапии во время общения с собаками эффект добивается за счёт привлечения животных в совместные игры с детьми, а также процесс ухода за ними, например, расчесывание, кормление. При активной терапии с собакой ребенку, независимо от сложности физического и психического состояния, приходится продуцировать новые способы взаимодействия с собакой, искать пути контакта, формировать игровое взаимодействие.

В период дошкольного возраста у детей с РАС заметнее проявляются трудности в коммуникации. Рассматриваемая категория не привязывается к родным, имеют сложности в понимании игр, поэтому часто находятся в одиночестве, на фоне этого страдает речевая сфера. Важно развитие и применение канистерапии в это период особенно, потому что ведущей деятельность детей дошкольного возраста с РАС является игра.

Коррекционная и реабилитационная работа с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с использованием методов канистерапии имеет много преимуществ, среди них: стабилизация психоэмоционального состояния ребёнка (после стресса, тревоги, эпизодов агрессии); успокоение и расслабление детей; помощь в процессе социализации (ребенок переносит навыки общения с собакой на ровесников); побуждение ребёнка к физической активности и активизация мотивации (прогулки, игры, уход за животным). Все перечисленные методы необходимо использовать

комплексно, регулярно, не торопясь, учитывая индивидуальные потребности ребёнка.

Таким образом, использование в реабилитационных мероприятиях приемов канистерапии способствует улучшению эмоционального фона ребенка с РАС, пробуждению у него позитивных эмоций и чувств, развитию коммуникативных навыков, повышению уровня адаптации и содействию его социализации. При этом происходит перенос приобретенных ребенком практических навыков из игры в жизнь.

Литература

1. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). РАС (РАС). URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders (Дата обращения: 27.10.2021).

2. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов. М.: Практика, 2018. 280 с.

3. Загайнова О.С., Ломтатидзе О.В., Алексеева А.С. Прикладные аспекты зоопсихологии: анималотерапия. Учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 2019. 112 с.

4. Назарова А.И. Формирование социальной компетентности молодых людей с расстройствами аутистического спектра в условиях профессионального обучения: методическое пособие / А.И. Назарова; ред. В.В. Новиков, Г.А. Репина; ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж». Смоленск, 2019. 65 с.

5. Общественная организация «Российское общество психиатров». Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация. 2020. 125 с.

6. Орлова О.В., Сальникова О.Д. Технологии коррекции поведения у детей с нарушением эмоционально-волевой сферы // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы II Международного

интернет-симпозиума Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. С. 275 – 276.

7. Официальный сайт Сообщества Поддержки и Развития Канистерапии. URL: http://canistherapy.org (Дата обращения: 27.10.2021).

8. Расстройства аутистического спектра: Клинические рекомендации / Ассоциация психиатров и психологов за научно-обоснованную практику. Минздрав РФ, 2020. 61 с.

9. Сальникова О.Д., Саввиди М.И. Нетрадиционные методы коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста // Вестник международных конференций. Йошкар-Ола. 2015. С. 22 – 24.

10. Федеральная служба государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964 (Дата обращения: 27.10.2021).

References

1. Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya *(World health organization)*. (VOZ) RAS (RAS). URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders (Data obrashcheniya: 27.10.2021).

2. Grigorenko E.L. Rasstroystva autisticheskogo spectra *(Autism spectrum disorders)*. Vvodnyy kurs. Uchebnoe posobie dlya studentov. Moscow: Praktika, 2018. 280 p.

3. Zagaynova O.S., Lomtatidze O.V., Alekseeva A.S. Prikladnye aspekty zoopsikhologii: animaloterapiya *(Applied aspects of animal psychology: animal therapy)*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg: Izd-vo Ural.un-ta. 2019. 112 p.

4. Nazarova A.I. Formirovanie sotsial'noy kompetentnosti molodykh lyudey s rasstroystvami autisticheskogo spektra v usloviyakh professional'nogo obucheniya *(Formation of competence of young people with autistic vocational training disorders in the context of vocational training)*: metodicheskoe posobie / A.I. Nazarova; red. V.V. Novikov, G.A. Repina; OGBPOU «Smolenskiy pedagogicheskiy kolledzh». Smolensk, 2019. 65 p.

5. Obshchestvennaya organizatsiya «Rossiyskoe obshchestvo psikhiatrov». Rasstroystva autisticheskogo spektra v detskom vozraste: diagnostika, terapiya, profilaktika, reabilitatsiya *(Autism spectrum disorders in childhood: diagnosis, therapy, prevention, rehabilitation)*. 2020. 125 p.

6. Orlova O.V., Sal'nikova O.D. Tekhnologii korrektsii povedeniya u detey s narusheniem emotsional'no-volevoy sfery *(Technologies of behavior correction in children with emotional and volitional disorders)* // Inklyuzivnye protsessy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve: materialy II Mezhdunarodnogo internet-simpoziuma Stavropol': Severo-Kavkazskiy federal'nyy universitet, 2016. P. 275 – 276.

7. Ofitsial'nyy sayt Soobshchestva Podderzhki i Razvitiya Kanisterapii *(The Community for the Support and Development of Canistherapy)*. URL: http://canistherapy.org (Data obrashcheniya: 27.10.2021).

8. Rasstroystva autisticheskogo spektra: Klinicheskie rekomendatsii *(Autism Spectrum Disorders: Clinical Guidelines)* / Assotsiatsiya psikhiatrov i psikhologov za nauchno-obosnovannuyu praktiku. Minzdrav RF, 2020. 61 p.

9. Sal'nikova O.D., Savvidi M.I. Netraditsionnye metody korrektsii rechevykh narusheniy u detey doshkol'nogo vozrasta *(Non-traditional methods of correction of speech disorders in preschool children)* // Vestnik mezhdunarodnykh konferentsiy. Yoshkar-Ola. 2015. P. 22 – 24.

10. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki *(Federal State Statistics Service)*. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964 (Data obrashcheniya: 27.10.2021)

УДК 376.37

Е.С. Неустроева

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация: в статье анализируются нейропсихологические показатели детей с речевым нарушением, полученные посредствомкомплексной диагностики. Определяются основные направления коррекционно-развивающей работы. Разрабатывается комплекс упражнений, способствующих исправлению дефектов речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи третьего уровня, старший дошкольный возраст, высшие психические функции, логотворческие упражнения.

E.S. Neustroeva

INVESTIGATION OF THE NEUROPSYCHOLOGICAL STATUS OF OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE THIRD LEVEL

Summary: the article analyzes neuropsychological indicators of children with speech disorders obtained through complex diagnostics. The main directions of correctional and developmental work are determined. A set of exercises is being developed to help correct speech defects.

Key words: general underdevelopment of speech of the third level, senior preschool age, higher mental functions, speech-making exercises.

Общее недоразвитие речи третьего уровня обуславливает специфическое развитие психомоторной сферы ребенка. Это проявляется в своеобразном состоянии когнитивных и регулятивных процессов и негативно сказывается на подготовку ребенка к обучению в школе.

На основании такого положения, нами была поставлена цель, оценить состояние нейропсихологического статуса старших дошкольников с общим недоразвитием речи и подобрать на этой основе комплекс упражнений, способствующих его стабилизации (развитию).

Нейропсихологическими исследованиями занимались А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова, А.Н. Корнев, Т.Г. Визель и др.

Особенности нейропсихологического статуса детей с общим недоразвитием речи третьего уровня представлены в работах А.В.Семенович, А.В. Астаевой, К.С. Артемовой, Т.А. Фотековой, Д.И. Воронковой и т.д.

Общее недоразвитие речи представляет собой системное нарушение, которое первично затрагивает речевую функцию. Тесная взаимосвязь речи с иными высшими психическими процессами, обуславливает влияние речевого нарушения на их состояние. Это требует глобального исследования всех сторон психической сферы ребенка. Такое исследование целесообразно осуществлять в рамках нейропсихологического подхода. Сущность его состоит в системном изучении состояния отдельных психических процессов, деятельность которых должна обеспечить гармонизацию личности [4, С. 3].

Так, нейропсихологический статус ребенка определяется как совокупность интеллектуальных, сенсорных и моторных процессов, обогащающих речевое развитие, в то же время функционирующих посредством его регуляции [3, С. 15].

По данным Д.И. Воронковой, особенностями нейропсихологического статуса детей с общим недоразвитием речи являются: недостаток гнозиса (в преимуществе слуховой модальности), заторможенность праксиса (с превалированием динамического характера), трудности мнезиса (памяти и внимания, особенно, относительно речевых стимулов), отсутствии логики (несформированности сукцессии и симультанности) [2, С. 83].

С позиции К.С. Артемовой, представленные нарушения отражают нейропсихологические уровни (по А.Р. Лурии) [1, С. 90].

С целью оценки нейропсихологического статуса старших дошкольников с общим недоразвитием речи, нами было организовано экспериментальное исследование с участием детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня.

В качестве диагностического инструментария были использованы: методика оценки волевой регуляции Л.М. Шипициной и методика нейропсихологической и нейролингвистической диагностики Т.Г. Визель.

Полученные результаты показали распределение детей в пределах второго-пятого уровней волевой регуляции в соотношении 5:1:5:3.

Качественная интерпретация выполнения испытуемых на «граничных» уровнях сводилась к следующим характеристикам:

Уровень 2 наблюдался у дошкольников, способных к достижению цели – завершить задание полностью. Эти дети не испытывали сложности при выполнении монотонной однообразной деятельности. Характер выполнения проявлялся в однонаправленном закрашивании (в вертикальном, спиралеобразном, диагональном направлениях) каждого последующего круга, с незначительными «выходами» за его границы. Вместе с этим, посторонние стимулы не отвлекали детей от совершения установленных действий, некоторые из дошкольников даже стремились к самостоятельному созданию посторонних шумов в виде параллельного, выполнению закрашивания, комментирования и рече-взаимодействия.

Уровень 5 проявлялся в виде отсутствия поставленной перед собой цели. Дети «небрежно» относились к заданию, выражая отсутствие интереса к такого рода деятельности. Результат характеризовался зачеркиванием нескольких кружков, или обведением их по контуру без закрашивания.

Исследование зрительного гнозиса показало норма-типичные тенденции, так как все дети экспериментальной группы смогли распознать изображенные объекты на зашумленных картинках.

Оценивая фонематическое восприятие, выявились единичные недостатки в различении звуков [к]-[г] («горка-горка»), [т]-[д] («трава-трава», [с]-[з] («забор-забор»), [п]-[б] («бочка-бочка»); чаще всего дети смешивали в словах звуки [с]-[ш] («крыша-крыша», «клыса-клыса», «кыса-кыса»).

Пространственный гнозис был изучен посредством понимания и рече-моторного воспроизведения названных категорий. Так, соотношение предложно-падежных фраз на картинке и в понимании детей было различным (например, под – «в», на – «над»). У малой части испытуемых отмечались сформированные предложные представления на импрессивном уровне, а в

собственной речи они не реализовались. Моторное выполнение пространственных отношений было неустойчивым, так как дети затруднялись в фиксации локуса на листе бумаги (конструктивный праксис).

Праксис пальцев и кисти отличался у детей экспериментальной группы неловкостью, недостаточным пониманием того, как выполнить ту или иную позу в статике и трудности запомнить несколько поз в динамике. Так, затруднения у многих детей вызвали такие пробы, как «заяц-коза», особенно при их смене и «кулак, ребро, ладонь».

Состояние конструктивного праксиса в варианте «продолжения по образцу орнамента» показало неспособность анализировать элементы образа единой детали, трудность в переключении с выполнения одного образца на другой, пространственную дезориентировку в расположении деталей и элементов относительно листа и друг друга, неуверенность графомоторной функции руки. Качественно это было выражено в наличии неправильных соединений, их отсутствии и нецелостности детали; аналогичном выполнении двух разных образцов, не выполнении; «застревании» в одной пространственной локализации при графическом воспроизведении детали; размашистости линий образца на всем пространстве листа.

Праксис артикуляционных органов характеризовался дисметрическими изменениями в виде отсутствия точности движения языка. Это могло стать причиной некоторых дефектов звукопроизношения.

Основные неточности звукопроизношения проявлялись в отсутствии звука [р] в речевой системе, замене звука [р] на заднеязычное [х], смешивании звуков [л] и [р], [ш] и [с].

Особенности слухоречевой памяти состояли в трех моментах: непонимание инструкции (из всего предъявленного ряда слов, ребенок называет только одно); не запоминание ряда слов (из пяти предъявленных называет два-три слова); компенсирование ряда слов (из пяти предъявленных называет одно-два слова и видоизменяет или дополняет «свое» слово).

Состояние мышления было выявлено с помощью таких заданий, как «Недостающие детали», «Четвертый лишний», «Классификация», где большая часть детей имела успех выполнения. Однако некоторые совершали единичные ошибки, например, неадекватное определение детали («одно колесо, два маленьких»), использование лексической замены названия правильно выявленной детали («веёвка» вместо шнурок), недоговаривание правильно сформулированной мысли («персятка без большого»).

Исключение «лишнего» изображения также часто имело особенное объяснение в понимании некоторых детей («лишняя кофта, почюча здесь есть эти; диван, почюча здесь есть такие весялки; корабль, почюча он самый большой; лопата, почюча у нее есть такая весялка, что копать; дядел, почюча он дубит так деево, что есть как там белок маленьких; олень, почюча он самый большой») и свидетельствовало либо о дефиците представлений действительности, либо об искажении мыслительных операций.

Обобщение отдельных названий в одну группу получилось у многих испытуемых, при этом все имели однотипное затруднение в назывании обобщающего слова «обувь», интерпретируя эту группу как «одежда» или «вещи».

Неспособность к рядоговорению была свойственна 1/4 части испытуемых, что выражалось в трудности называния и поочередного расположения времен года, незнании месяцев определенного времени года и в целом всего года, фрагментарном представлении о последовательности дней недели; смешивании понятий «время года», «месяц года», «день недели» (какое сейчас время года «Осень», Какие времена года еще знаешь? «Октябрь»; какой сегодня день недели? Первый день недели, как называется? «Один»).

Навыки счета в норма-типичном состоянии были оценены у каждого дошкольника в разных пределах. Одни испытуемые считали в пределах 10, при этом могли пропустить несколько цифр в названном ряду, другие не смогли досчитать до 10; некоторые дети, пытаясь проявить свои способности, называли и двузначные числа, но пропускали при этом стоящие перед ними базовые

цифры («один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемнадцать, девятнадцать, тринадцать»; «один, два, три, четыре, пять, восемь»).

Полученные данные свидетельствовали о неполноценной сформированности нейропсихологического статуса старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Это определило разработку комплекса упражнений, имеющих коррекционно-развивающий и пропедевтический характер.

Основанием нашей совокупности упражнений стал творческий подход, что позволило интерпретировать практические задания как логотворческие.

Весь комплекс логотворческих упражнений был дифференцирован в системе в соответствие с ведущими направлениями: психологическая работа над эмоционально-волевой сферой; тренировка моторной и графомоторной функции; формирование логико-грамматических конструкций (предложно-падежных, причинно-следственных, временных, пространственных); расширение представлений о действительности и актуализация их в речи (таблица 1).

Таблица 1

Комплекс логотворческих упражнений

Цель упражнений	Название упражнений
Блок эмоционально-волевой	
Мотивированность (эмоциональность)	«Смешинки», «Покажи стихи руками», «Кто я, что я?», «Фантазеры»
Регуляция (моторика)	«Иллюстратор», «Половинки», «Чудо-юдо», «Графический диктант»
Блок логический	
Сукцессия (последовательность, анализ)	«Фрагмент», «Пазлы», «Истории в картинках», «Кубики историй»
Симультанность	«Друдлы», «Картина», «Путанки»

(целостность, синтез)	
Блок речевой	
Цельность (смысл)	Приемы творческого рассказывания
Связность (синтаксис)	Синквейн, договорки, составление загадок

Несмотря на «поблоковое» подразделение, каждое из логотворческих упражнений имело многофункциональный характер, так как способствовало реализации нескольких направлений работы с детьми.

Апробация представленного комплекса в практической деятельности обнаружила тенденцию к положительным изменениям в нейропсихологическом статусе старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Это выражалось в стабилизации уровня волевой регуляции (по методике Л.М. Шипициной), где дети заняли позиции в рамках второго-четвертого уровня в соотношении 4:4:6. Так, у каждого дошкольника отмечались зачатки и умеренное состояния регуляции; повторное исследование пространственного гнозиса зафиксировало появление дифференциации предлогов «в» и «на», над различением других требовалось продолжение работы; анализ проб на конструктивный праксис показал устойчивость пространственной локализации элементов, точность в их последовательном распределении, появление способности непрерываемого воспроизведения образца; оценка мыслительных процессов дала сведения о зарождении смысловых отношений, использовании внимания, логики на этапах анализа, сравнения и обобщения; отмечалось сформированность ряда слов, обозначающих времена года.

В целом, апробация комплекса логотворческих упражнений имела эффективность в реализации представленных направлений при работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи третьего уровня и требовала систематического продолжения.

Таким образом, исследование нейропсихологического статуса старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, позволило сделать выводы:

1. Нейропсихологический анализ применим в целях выявления процессов, находящихся на низком уровне развития и препятствующих продвижению ребенка.

2. Результаты нейропсихологической диагностики старших дошкольников с ОНР III уровня отметили дисфункцию уровня программирования и контроля деятельности детей.

3. Оценка нейропсихологического статуса детей способствовала определению коррекционно-развивающей работы. Апробация комплекса продемонстрировала изменения положительного характера, что обусловило наличие ее практической значимости.

Литература

1. Артемова К.С. Особенности высших психических функций у старших дошкольников с разными формами речевой патологии// Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2013. № 5. С. 90 – 92.

2. Астаева А.В. Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи // Вестник ЮУрГу. 2010. № 27. С. 82 – 86.

3. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 558 с.

4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в раннем возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.

References

1. Artemova K.S. Osobennosti vysshikh psikhicheskikh funktsiy u starshikh doshkol'nikov s raznymi formami rechevoy patologii *(Features of higher mental functions in older preschoolers with different forms of speech pathology)* // Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova. 2013. № 5. P. 90 – 92.

2. Astaeva A.V. Neyropsikhologicheskiy analiz razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy u detey v norme i s obshchim nedorazvitiem rechi

(Neuropsychological analysis of the development of higher mental functions in children with normal and general speech underdevelopment) // Vestnik YuUrGu. 2010. № 27. P. 82 – 86.

3. Kornev A.N. Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psikhologicheskie aspekty *(Fundamentals of speech pathology of childhood: clinical and psychological aspects)*. Sankt-Peterburg: Rech', 2005. 558 p.

4. Semenovich A.V. Neyropsikhologicheskaya diagnostika i korrektsiya v rannem vozraste. *(Neuropsychological diagnostics and correction at an early age).* Moscow: Akademiya, 2002. 232 p.

УДК 159.9.075

О.С. Николаева

ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: на протяжении всей своей истории человеческая цивилизация постоянно сталкивается с проблемой различий среди людей, их непохожести друг на друга как психологического, так и физического плана. В том числе эти различия касаются и особенностей развития. Характер отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и качество их социальной и образовательной интеграции также менялись с ходом истории и зависели от многообразия факторов: экономических, политических, нравственных, религиозных и философских воззрений общества, а также от уровня развития просвещения, здравоохранения, науки и культуры в целом. Проблеме толерантного отношения посвящено много работ как зарубежных, так и отечественных. В настоящее время проблема толерантного отношения приобрела особую значимость, так как сейчас мы живем в инклюзивном общества, где все равны.

Ключевые слова: толерантное отношение, инклюзивное общество, ограниченные возможности здоровья, образовательная интеграция, исследование.

O.S. NIKOLAEVA

THE STUDY OF THE TOLERANT ATTITUDE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN TO AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Summary: throughout its history, human civilization has constantly faced the problem of differences among people, their dissimilarity from each other, both psychological and physical. In particular, these differences relate to the peculiarities of development. The nature of attitudes towards people with disabilities and the quality of their social and educational integration also changed over the course of history and depended on a variety of factors: economic, political, moral, religious and philosophical views of society, as well as on the level of development of education, health, science and culture in general. Many works, both foreign and domestic, have been devoted to the problem of tolerance. Currently, the problem of tolerance has acquired special significance, since now we live in an inclusive society where everyone is equal.

Key words: tolerant attitude, inclusive society, limited health opportunities, educational integration.

В современном мире проблема толерантного отношения занимает важную роль, т.к. мы живем в мире инклюзии, где все равны перед друг другом. Инклюзивное образование – это такая форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях.

Одним из условий успешного инклюзивного обучения разных детей является их готовность к позитивному (толерантному) взаимодействию в инклюзивной образовательной среде [5]. Проблему толерантностиможно

отнести к воспитательной, т.к. ребенок не рождается с какой-либо позицией, мы ее начинаем воспитывать и начинать работу в этом направлении необходимо с дошкольного возраста, поскольку именно тогда закладываются ценностные основы мировоззрения. Своё отношение к другому человеку начинает формироваться у ребёнка примерно с 4-х лет, основываясь на элементарных проявлениях общечеловеческих чувств и непредубеждённых знаниях. В младшем школьном возрасте закладываются основы толерантного отношения как принятия и признания различий в развитии, внешнем облике и т.д.

На сегодняшний день в философии, психологии и социологии существуют различные точки зрения на определение толерантности. В психологической литературе анализ проблем толерантного отношения в контексте инклюзивного образования содержится в работах Абраменко Е.В. [1], Акопян С.П. [2], Ковалевой А.С. [3], Слюсаревой Е.С. [4; 5],Чебыкиной О.А. [6].

О.А. Чебыкина, рассматривая религиозную, медицинскую, антропологическую и психологическую модель толерантности, предлагает следующее определение данного сложного феномена: толерантность – это психологическая способность вступать во взаимодействие с другими людьми и готовность личности к активной нравственной позиции, направленной на позитивное взаимодействие, понимание и признание многообразия культуры мира, друг друга, способствующее принятию другого и сохранению внутреннего равновесия (индивида, общества) [6].

Данное определение выступает для нас определяющим в дальнейшей работе.

С целью выявления особенностей и уровня сформированности толерантного отношения младших школьников, включенных в совместное обучение, нами было проведено исследование, в котором приняло участие 211 респондентов – учащиеся 1 – 4 классов, включенных в инклюзивное обучение.

В качестве диагностического инструментария выступила методика «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями (Жигунова Г.В.)», которая включает в себя все компоненты толерантности: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий и аффективный.

Первые два вопроса методики были направлены на выявление наличия опыта взаимодействия у детей с нормотипичным развитием с детьми, имеющими ОВЗ. На вопрос как часто дети видят «детей, которые отличаются от других», наиболее представленным ответом выступил ответ «редко» – так ответили 43% респондентов. На ответ «Часто и постоянно» ответили 30% детей. На вопрос «есть ли среди знакомых детей, дети, отличающиеся от других детей», наиболее частым, является ответ «нет», так ответили 66%, «да» ответили 30% детей.

Следует вывод, что дети не имеют опыта в общение с детьми с ОВЗ. Представленные данные позволяют сделать вывод, что у младших школьников не сформировано представление о детях, имеющих ограниченные возможности здоровья.

На вопрос «с кем по твоему мнению, хотели бы общаться дети, которые не похожи на других детей?», большинство детей ответили: «с такими же детьми, как и мы» – 45%. На вопрос «как, по твоим наблюдениям, относятся к таким детям в обществе?», преобладающим выступил ответ «доброжелательно» – 57%. На вопрос «ты бы хотел дружить с ребенком, который отличается от других детей?», наиболее популярным стал ответ «да», его выбрали 78%.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что дети готовы к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Вопрос «В какой мере, по твоему мнению, дети, которые отличаются от других детей, учувствуют в жизни школы?», предполагал ранжирование по 10-балльной шкале, где 1 – совсем не участвуют, а 10 – полностью включены в жизнь школы. Наиболее представленные ответы респондентов это «9» – 25%.

Исходя из этих данных, мы можем сделать вывод, что дети с ограниченными возможностями здоровья включены в жизнь школы не меньше, чем их нормотипичные сверстники.

Следующий вопрос предполагал изучение мнения детей о возможности совместного обучения. На вопрос: «Где, по твоему мнению, могут учиться дети, которые отличаются от других?», наиболее предпочитаемым выступил вариант «в специализированном учреждении» – так ответили 48%. Вариант «в обычном образовательном учреждении» – выбран 17%, вариант «дома» – выбрали наименьшее количество – 16% учеников.

На вопрос «Как ты считаешь, имеются ли необходимые условия в нашей школе для обучения детей, которые не похожи на других?», большая часть детей ответила «имеются»: данный ответ выбрали 44%, тогда, когда вариант «отсутствуют» – выбрали 16%.

Вопрос: «Как, по твоему мнению относятся в школе к детям, которые отличаются от других детей?», носил открытый характер.

Полученные ответы были классифицированы по эмоциональной окраске: ответ «хорошо, доброжелательно, вежливо» был преобладающим у 66%. Ответы, отражающие нейтральное отношение («нормально», «неплохо», «нейтрально», «пойдет») составили 10%.

На вопрос «Как ты относишься к детям, которые отличаются от других детей?», самым многочисленным является вариант «также, как и к остальным детям» – 52%. Следующий по распространенности выступил ответ «очень хорошо» – 43%. Вариант «хуже, чем к остальным детям», составил самый маленький процент 3%.

Исходя из этих данных, мы можем сделать вывод, что к детям с ограниченными возможностями здоровья относятся доброжелательно в стенах школы.

Следующий вопрос был направлен на выявление чувств, которые испытывают испытуемые при виде детей, которые не похожи на других детей.

Чувство любопытства испытывают 29%, тогда как достаточно большой количественный показатель тех детей, которые не испытывают данное чувство составляет 44%. Чувство сострадания испытывают 59%. Сочувствие составило самый большой процент – его испытывают 66%. Чувство жалости отметили 64%.

Таким образом, мы можем отметить, что уровень социальных чувств имеет тенденцию к нарастанию, что может свидетельствовать о развитии толерантности как готовности к позитивному взаимодействию. Высокий процент воздержавшихся в ответах учеников может говорить о недостаточной дифференцированности этих состояний, незначительным опытом совместного обучения и необходимости работы над развитием социальных эмоций детей.

Достаточно представленными в группе детей являются и негативные состояния: так, чувство дискомфорта во взаимодействии отметило 63%. Чувства неприязни и брезгливости отметили 19% и 20% респондентов соответственно. Достаточно выраженным является и чувство страха во взаимодействии, так его отметило 28% респондентов.

Таким образом, преобладающими чувствами у большинства детей являются положительные, направленные на установление позитивного толерантного взаимодействия.

В последнем вопросе детям предлагалось описать, какой он, ребенок, который отличается от других? Ответы детей были разбиты на группы. Этот вопрос описывается конкретно по классам, чтобы видеть тенденцию изменения толерантного отношения с 1 по 4 класс.

Первая группа ответов описывает именно проблемы детей, а не их личность: 65% учеников первых классов ответили, что ребенок, отличающийся от других – это ребенок, который «плохо ходит», «больной», «плохо слышит, видит», «страдает». 55% учеников вторых классов дали ответы: «с ограниченными возможностями», «не ходит», «сложно говорит», «в коляске», «не здоровый», «беспомощный»,«глупый», «не похож на других», «странный». 65% третьих классов ответили: «инвалид», «не очень умный», «странный»,

«болеет чем-то», «не обычный», «на коляске», «глухой», «тупой», «кажется уродливым». 70% детей четвертого класса пишет: «плохо слышит, видит, ходит», «с ограниченными возможностями», «инвалид», «болеет», «с проблемами».

Во вторую группу в ходят ответы детей, описывающие ребенка с ОВЗ, не только со стороны его проблем, но и его личностные качества:

– 10% детей учащихся первого класса говорят о таком ребенке: «хороший», «добрый», «особенный», «с особенностями», «не похож на других», «без защиты», «ребенок не виноват», «нуждается в помощи»;

– 15% учащихся вторых классов: «имеет болезнь», «дружелюбный», «не доступно все», «хороший», «с способностями», «умный», «милый», «добрый», «дома учится»;

– 7% третьих классов: «нуждается в помощи», «не может делать то что другие», «отличается от других», «особенный», «родился таким», «веселый и хороший», «добрый», «не имеет способностей», «бедный»;

– 25% четвертых классов: «такой же как мы, но немного отличается от других», «страдает, но старается», «дружит с другими детьми».

Полученные количественные данные позволяют отметить, что мнения детей высказаны в двух позициях: положительное принятие детей с ОВЗ (социально приемлемые, желательные ответы) и трудности в ответах, что может говорить о том, что дети, стремясь выглядеть социально желательными, не смогли открыто выразить неприязнь по отношению к детям с ОВЗ. Именно этим мы объясняем высокие процентные показатели по ответам, которые выражаются в затруднении ответить. Дети первых классов имеет самые большие проценты затруднившихся, так они с трудом принимали инструкцию и утомлялись к последним вопросам.

Исходя из всех результатов по данной методике, мы можем сделать общий вывод о том, что толерантное отношение младших школьников в условиях инклюзивнойобразовательной средывозрастает постепенно. Это может быть связано с тем, что нормотипичные дети младших классов мало

контактируют с детьми с ОВЗ и не понимают, как с ними общаться. Необходимо формировать и закреплять устойчивые отношения к детям с ОВЗ, устраняя при этом негативное отношение к ним. Дети с ОВЗ нуждаются в общении, психологической поддержке и не должны чувствовать себя непринятыми современным обществом.

Литература

1. Абраменко Е.В. Формирование у младшего школьника системы позитивных отношений в учебном взаимодействии. Волгоград, 2011. 132 с.

2. Акопян С. П. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья как условие реализации инклюзивного подхода в образовании // Журнал научных и прикладных исследований. 2016. Т. 1 № 4. С. 96 – 100.

3. Ковалева А.С. Специальная педагогика и психология. Аспекты воспитания толерантности в условиях инклюзии. Учебное пособие. Барнаул ФГБОУ ВО «ФлтГПУ», 2018.

4. Слюсарева Е.С. К проблеме формирования толерантности младших школьников как субъектов инклюзивного образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 4. С. 306 – 309.

5. Слюсарева Е.С. Толерантное отношение как показатель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 320 – 323.

6. Чебыкина О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. № 2. [Электронный ресурс] – URL: http://www.psyedu.ru.

References

1. Abramenko E.V. Formirovanie u mladshego shkol'nika sistemy pozitivnykh otnosheniy v uchebnom vzaimodeystvii *(Formation of a system of positive*

relationships in the educational interaction of a younger student). Volgograd, 2011. 132 p.

2. Akopyan S. P. Formirovanie tolerantnogo otnosheniya k detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak uslovie realizatsii inklyuzivnogo podkhoda v obrazovanii *(Formation of a tolerant attitude towards children with disabilities as a condition for the implementation of an inclusive approach in education)* // Zhurnal nauchnykh i prikladnykh issledovaniy. 2016. T. 1 № 4. P. 96 – 100.

3. Kovaleva A.S. Spetsial'naya pedagogika i psikhologiya. Aspekty vospitaniya tolerantnosti v usloviyakh inklyuzii *(Special pedagogy and psychology. Aspects of tolerance education in conditions of inclusion.).* Uchebnoe posobie. Barnaul FGBOU VO «FltGPU», 2018.

4. Slyusareva E.S. K probleme formirovaniya tolerantnosti mladshikh shkol'nikov kak sub"ektov inklyuzivnogo obrazovaniya *(On the problem of the formation of tolerance of younger schoolchildren as subjects of inclusive education)* // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2016. T. 22. № 4. P. 306 – 309.

5. Slyusareva E.S. Tolerantnoe otnoshenie kak pokazatel' psikhologicheskoy bezopasnosti inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy *(Tolerant attitude as an indicator of psychological security of an inclusive educational environment)* // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 70-3. P. 320 – 323.

6. Chebykina O.A. Sistemnyy analiz podkhodov k ponyatiyu «tolerantnost'» *(System analysis of approaches to the concept of "tolerance")* // Elektronnyy zhurnal «Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie». 2012. № 2. [Elektronnyy resurs] – URL: http://www.psyedu.ru.

УДК 159

Д.П. Овчаренко

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития самооценки младших школьников с нарушениями слуха, предлагаются рекомендации для родителей по воспитанию у детей адекватной самооценки.

Ключевые слова: самооценка, дети младшего школьного возраста, нарушение слуха, родители детей с нарушениями слуха.

D.P. Ovcharencko

FEATURES OF SELF-ASSESSMENT OF YOUNGER PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENT

Summary: the article discusses the features of the development of self-esteem of younger schoolchildren with hearing impairments, offers recommendations for parents on raising adequate self-esteem in children.

Key words: self-esteem, primary school children, hearing impairment, parents of hearing impaired children.

Младший школьный возраст является важным периодом формирования личности, наиболее сенситивным для развития самооценки. Самооценка играет важную роль в жизни каждого человека, помогает адаптироваться в социуме. Поэтому в психологической литературе существенное внимание уделяют проблеме эффективного развития самооценки детей, особенно тех у которых имеются нарушения развитии, в частности с нарушения слуха.

Л.С. Выготский рассматривает самооценку как компонент самосознания личности в концепции деятельности и общения.

В трудах отечественных исследователей Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.И. Чесноковой, В.В. Столина, А.Г. Спиркина под самооценкой понимается сложный и многогранный компонент самосознания [2; 4; 1].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что самооценка проявляет фундаментальные свойства личности и наряду с другими факторами отражает ее направленность и активность [6].

Зарубежные психологи Бернс и Куперсмит рассматривают самооценку как эмоциональный компонент Я-концепции, связанный с отношением к себе или отдельным своим качествам. И определяют ее как степень отражения у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я.

А.М. Запрягалова предложила структурную динамическую модель самооценки. Модель работает как локальная и общая, под локальной понимается, что человек даёт оценку своим качесвам и индивидуальным свойствам. Под общей же понимается то, что как целая система, состоящая из множества частных самооценок, объединенных вединую иерархию и взаимодействующих друг с другом. В свою очередь общая самооценка включает в себя когнитивный и эмоциональный факторы.

Когнитивный компонент является основополагающим, именно он позволяет обобщить и синтезировать то, что важно для самооценки. Эти два типа самооценки отражают в себе показатели, которые противостоят друг другу: самооценка может быть адекватной или неадекватной, высокой или низкой, устойчивой или неустойчивой.

Б.С. Волков считает учебную деятельность ведущей в младшем школьном возрасте, так как именно благодаря ей происходит систематическое и целенаправленное усвоение знаний, способов действий и развития самого ученика и его личностной сферы.

Младшему школьнику в учебной деятельности необходимо умение ставить цели и контролировать свое поведение, управлять собой. Чтобы управлять собой, необходимы знания о себе, оценка себя. Процесс формирования самоконтроля зависит от уровня развития самооценки. Младшие школьники могут осуществлять самоконтроль только под руководством

взрослого и с участием сверстников. Представления о себе основа самооценки младших школьников.

В отечественной сурдопсихологии развитие личности детей с нарушениями слуха, особенности становления у них самооценки изучали В.Л. Белинский, А.П. Гозова, М.М.Нудельман, В.Г. Петрова, Т.Н. Прилепская. Эти исследования показали, что в развитии самосознания и самооценки у детей с нарушениями слуха наблюдаются те же стадии, что и услышащих, но переход от одной стадии к другой совершается на два-три года позже [3, С. 86].

Самооценка младших школьников с нарушением слуха в начале их школьного обучения немного отстает от младших школьников с нормой развития. У них наблюдаются черты, характерные для самооценки слышащих детей дошкольного возраста. Самооценка детей с нарушением слуха младшего школьного возраста неустойчива и ситуативна и зависит от их успехов в учебной деятельности, от оценок учителя. В ходе обучения в школе самооценка детей совершенствуется.

В становлении самооценки младших школьников с нарушениями слуха прослеживается отставание от слышащих, проявляющееся в ситуативности оценок и их обоснования, зависимости их от мнения окружающих и завышенных требований к себе [5, С. 231].

У глухих детей чаще, чем у слышащих, встречаются у эмоционально-поведенческие нарушения. Учащихся с нарушенным слухом в школе нередко хвалят даже за небольшие успехи, и до ее окончания они не сталкиваются со всеми ограничениями, вызываемыми их дефектом. Поэтому представления о себе глухих, их самооценка не всегда адекватны. Глухие дети глухих родителей, особенно активно участвующих в жизни общества глухих, имеют меньше проблем в общении и социальной адаптации, отличаются большей личностной зрелостью, чем глухие дети слышащих родителей.

Дети младшего школьного возраста с нарушением слуха, находясь в коллективе нормально развивающихся сверстников, в силу дефекта испытывают дискомфорт, чувство неполноценности, что отрицательно влияет

на формирование их самооценки. В этот период очень важно воспитание и атмосфера в семье [7].

Родителям необходимо создавать условия для развития самооценки детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, обеспечивая их эффективную интеграцию в общество. Важно понимать, насколько велика их роль для успешного развития ребенка. Семья формирует и развивает у ребенка младшего школьного возраста систему ценностей с помощью своей реакции на то или иное его действие.

Так одним из способов повысить самооценку ребёнка будет являться то, что нужно чаще интересоваться мнением ребёнка в каком-либо деле, а так-же просить у него совета, это поможет детям самоутвердиться. Особенно благополучно сработает данный приём в отношениях матери и сына, что создаст почву для воспитания в мальчике мужских качеств.

Безусловно, важной частью воспитания, которая поможет воспитать адекватную самооценку является наказание и порицание. Данный способ поможет ребёнку различать и осознавать собсвенные неудачи и исправлять их. Однако наказание не должно нанести ребёнку физического или же психологического вреда.

Не нужно сравнивать своего ребёнка с другими. Это может повлечь снижение самооценки, а так же обиду как на родителя, так и на своего того с кем сравнивают.

Очень важно не переоценивать возможности ребёнка. Требования к ребёнку должны соответствовать его возрасту, способностям и развитию. Когда родители имеют завышенные ожидания, ребёнок не понимает, что это пока не в его силах и уровень его самооценки падает, так как с задачами он не справляется и ожидания не оправдывает.

Особенно остро этот вопрос стоит в семьях имеющих детей с нарушениями в развития, в частности с нарушениями слуха. Многие родители не принимают дефект ребёнка, что пагубно влияет на воспитание и ожидания со стороны родителей.

Также важно учитывать, что многие моральные понятия, обычно усваиваемые слышащим ребёнком самостоятельно, отсутствуют у ребёнка с нарушениями слуха и их надо формировать.

Чтобы почувствовать собственную значимость и научиться ценить и уважать себя и окружающих, детям, необходимо играть в совместные игры со взрослыми и сверстниками , искреннее общение , а также общие интересы. Это также поможет сформировать адекватную самооценку у ребёнка, которая закладывает неоходимый потенциал для дальнейшего раскрытия возможностей ребёнка с нарушениями слуха.

Литература

1. Авдеева Л.И. Особенности самооценки младших школьников, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа: автореферат … канд. психол. наук. М., 2005.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.

3. Богданова Т.Г Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

5. Специальная психология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 464с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии СПб: Издательство «Питер», 2015 712 с.

7. Эйестад Г. Самооценка у детей и подростков. М., 2014.

References

1. Avdeeva L.I. Osobennosti samootsenki mladshikh shkol'nikov, vospityvayushchikhsya v uchrezhdeniyakh zakrytogo tipa *(Features of self-assessment of primary school children brought up in closed institutions):* Avtoreferat kand. psikhol. nauk. Moscow, 2005.

2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya (*Man as an object of knowledge)*. L., 1968.

3. Bogdanova T.G Surdopsikhologiya *(Sign Language psychology)*: ucheb.posobiedlya stud. Vyssh.Ped.ucheb.zavedenii. Moscow: Izdatel'skiitsentr «Akademiya», 2002. 224 p.

4. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' *(Activity. Conscience. Personality)*. Moscow, 1975.

5. Spetsial'naya psikhologiya *(Special psychology)*: uchebnoe posobiedlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii / V.I. Lubovskii, T.V. Rozanova, L.I. Solntseva 2-e izd., ispr. Moscow: Izdatel'skiitsentr "Akademiya", 2005. 464 p.

6. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii *(Fundamentals of general psychology)* – SPb: Izdatel'stvo "Piter", 2015. 712 p.

7. Eiestad G. Samootsenka u detei i podrostkov *(Self-esteem in children and adolescents)*. Moscow, 2014.

УДК 159.95

Н.А. Пальчикова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье раскрываются особенности формирования пространственного мышления у детей с нарушениями зрения: специфическое понимание пространства, ориентации в нем, понимание положения предметов в окружающей среде. Отмечается важная роль пространственного мышления как вида умственной деятельности в успешности овладения школьниками практическими навыками.

Ключевые слова: пространственное мышление, пространственный образ, нарушения зрения, младший школьник.

N.A. Palchikova

FEATURES OF SPATIAL THINKING FORMATION IN YOUNG SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Summary: the article reveals the features of the formation of spatial thinking in children with visual impairments: a specific understanding of space, orientation in it, understanding of the position of objects in the environment. The important role of spatial thinking as a type of mental activity in the successful mastery of practical skills by schoolchildren is noted.

Key words: spatial thinking, spatial image, vision disorders, junior schoolchild.

Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач. Известно, что пространственное мышление является важным элементом развития ребенка. Формирование самих пространственных представлений и использование функций образного мышления позволяет ребенку ориентироваться в пространстве, понимать нахождение предмета и его передвижение в определенном направлении (горизонтальном, вертикальном) и др.

Ориентация в пространстве – сложная познавательная деятельность, в которой участвуют такие психические функции, как восприятие, мышление, память [2].

Столетнев В.С. определяет пространственное мышление через его функции, основными из которых являются мыслительные операции над образами по преобразованию формы, величины и пространственных соотношений между элементами объектов геометрического пространства

Пространственное мышление, являясь частью наглядно-образного мышления оперирует образами, в процессе которых происходит воссоздание этих образов, перестройка двигательного маршрута на основе уже сформировавшихся у ребенка представлений, которые позволяют ему выделять и различать пространственные признаки, ориентироваться в пространственных

отношениях при выполнении различных операций, связанных с активными действиями. Важно отметить, что пространственное мышление затрагивает и ориентировку в теле, которая формируется развитием двигательных умений, изменением структуры предметно-игрового действия, которое во многом зависит от сложившегося опыта, полученного в ходе восприятия окружающей среды, и чем больше у ребенка опыта в ее восприятии и чем более развиты его представления о ней, можно говорить о сформировавшемся у него пространственном мышлении [6].

Серьезные сложности в процессе формирования пространственного мышления возникают у детей с нарушениями зрения. Как отмечают В.З. Денискина, А.Ф. Самойлов особенности пространственного восприятия в данном случае, связанны со структурой его дефекта. Исследователи отмечают, что данная проблема недостаточно изучена и требует дополнительных детальных исследований в зависимости от возраста ребенка. Так, по данным Денискиной В.З. у младших школьников с нарушением зрения страдает формирование представлений о пространственных свойствах, отражающих пространственные взаимосвязи между объектами, такие пространственные свойства предметов как симметричность формы, соразмерность их частей [3].

В своих исследованиях А.Я. Акшонина отмечает, что у детей с нарушенным зрением имеются особенности в процессе пространственного ориентирования, которые объясняются структурой дефекта и вытекающей из нее статичностью воспринимаемых пространственных образов и низкому уровню их прочности [1].

Так количество объектов, отраженных в образе представляемого замкнутого пространства (комната), существенно уменьшается в ситуации воображаемого поворота испытуемого. В таких представлениях у данной категории детей можно отметить неадекватность в отражении формы объектов, их величины, пространственных соотношений между частями объекта, пространственного размещения одного объекта относительно другого. Оперирование пространственными представлениями затруднено младших

школьников с дефектом зрения, особенно в ситуациях, требующих создания на основе уже имеющихся пространственных образов новых, которых нет в чувственном опыте детей [4].

Если обратить внимание на зоны оперирования пространственным образом, который и складывается в пространственное мышление, то специалисты указывают на то, что у детей с нарушением зрения данные образы значительно сужены. Такая особенность проявляется в более медленном и затрудненном переходе данного контингента детей от одного типа изображений предметов окружающей действительности к другому: от объекта к его модели и затем к его схеме. Так проявляется отставание в развитии деятельности представления у младших школьников с нарушениями зрения, поскольку подобные переходы от трехмерных моделей к двумерным изображениям, которые, по мнению И.С. Якиманской, являются одной из важнейших сторон ее содержания [7].

Также специалисты отмечают, что у детей с нарушением зрения изменены представления о формах и объемах различных предметов. Так, в своих исследованиях В.З. Денискина рассматривала вопрос сформированности у данного контингента детей геометрический знаний и умений, и пришла к выводу, что у таких детей наблюдается узость диапазонапространственных образов геометрических фигур [3].

Изучая пространственное мышление Кручинин В.А и Самойлов А.Ф указывали на, что у детей с нарушением зрения наблюдается низкая произвольность в совокупности и малой динамичностью пространственных представлений, которое он объясняет «застреванием» ребенка в представлении какого-то единичного пространства в составе другого изображения, особенно если оно имеет взаимопроникающие элементы: младшие школьники с нарушением зрения могут распознать любую геометрическую фигуру, но не смогут найти ее, если она находится в составе другой геометрической фигуры [5].

Так же, такие дети имеют трудности в переносе образа объемных фигур на схематичный при этом лишь объемной фигуре, изученной ими тактильно, они могут дать характеристику. Им характерны трудность в понимании понятий о направлении объекта, о расстояниях между объектами, и об их отношениях относительно друг друга, трудности возникают и в сформированности образов местоположения, протяженности объектов пространства. Такие особенности могут повлечь за собой трудности в овладении математических задач, где имеются задания на движения, изучение характеристик геометрических фигур, а также особенности выполнения задания могут наблюдаться и при выполнении графических диктантов.

Формирование пространственного мышления отличается замедленностью, затрудненностью переходов с низших фаз сформированности на высшие и возможностью возврата на предыдущие фазы, а также наличием особой «нулевой» фазы, характеризуемой полным отсутствием представлений о каких-либо признаках и свойствах объекта [3].

На основании вышеизложенного можно утверждать, чтоформирование пространственного мышления и его первичных проявлений у ребенка зависят от особенностей зрительного восприятия детей, и подчиняются закономерностям психического развития.

Пространственное мышление детей с нарушением зрения характеризуется следующими особенностями:

– узость диапазона пространственных образов геометрических фигур;

– сложности в оперировании пространственными представлениями, неадекватность в отражении формы объектов, их величины, пространственных соотношений между частями объекта, пространственного размещения одного объекта относительно другого;

– сложности в нахождении отражения таких существенных пространственных свойств как симметричность формы объектов, соразмерность их частей, понимании о направлении объекта;

– трудности в переходе от одного типа изображений предметов окружающей действительности к другому: от объекта к его модели и затем к его схеме.

Знание этих особенностей позволяет подобрать правильный диагностический инструментарий, дает возможность составить индивидуальную коррекционную работу для использования психологом, а также станет основой для составления педагогического маршрута, используемого при обучении ребенка математике.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно утверждать, что работа с детьми с нарушением зрения требует определенных знаний об особенностях их психофизического состояния, которые необходимо учитыватьв процессе формирования их мыслительной деятельности и ее развития.

Литература

1. Акшонина А.Я., Васина Г.В. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития. М.: «Логос», 2010.

2. Бреус И.А. Теоретико-методические аспекты проблемы развития пространственного мышления школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 38 – 42.

3. Денискина В.З. Особенности обучения элементам геометрии слепых младших школьников: Монография. М.: ОООИПТК «Логосвос», 2019. 332 с.

4. Каплунович И.Я. Показатели развития пространственного мышления школьников // Вопросы психологии. 2016. №11. С. 163 – 167.

5. Кручинин В.А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения. СПб., 2007.

6. Столетнев В.С. Оперирование пространственными образами при решении задач // Новые исследования психологии. 1979. № 1. С. 41 – 45.

7. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников: дис … д-ра психол. наук URL: http://childpsy.ru/disserta-tions/id/20264.php (дата обращения: 01.10.21).

References

1. Akshonina A.Ya., Vasina G.V. Razvitie prostranstvennoy orientirovki u detey so slozhnymi sensornymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya *(Development of spatial orientation in children with complex sensory and multiple developmental disorders).* Moscow: «Logos», 2010.

2. Breus I.A. Teoretiko-metodicheskie aspekty problemy razvitiya prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov (*Theoretical and methodological aspects of the development of spatial thinking of schoolchildren)* // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 61-4. P. 38 – 42.

3. Deniskina V.Z. Osobennosti obucheniya elementam geometrii slepykh mladshikh shkol'nikov *(Features of teaching the elements of geometry to blind junior schoolchildren)*: Monografiya. Moscow: OOOIPTK «Logosvos», 2019. 332 p.

4. Kaplunovich I.Ya. Pokazateli razvitiya prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov *(Indicators of the development of spatial thinking of schoolchildren)* // Voprosy psikhologii. 2016. №11. P. 163 – 167.

5. Kruchinin V.A. Formirovanie prostranstvennoy orientirovki u detey s narusheniyami zreniya v protsesse shkol'nogo obucheniya *(Formation of spatial orientation in children with visual impairments in the process of schooling)*. SPb., 2007.

6. Stoletnev V.S. Operirovanie prostranstvennymi obrazami pri reshenii zadach *(Operation of spatial images when solving problems)* // Novye issledovaniya psikhologii. 1979. № 1. P. 41 – 45.

7. Yakimanskaya I.S. Razvitie prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov *(Development of spatial thinking of schoolchildren)*: dis….. d-ra psikhol. nauk. URL: http://childpsy.ru/disserta-tions/id/20264.php (data obrashcheniya: 01.10.21).

УДК 159.94

С.А. Попова

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: ориентировка в пространстве важна для всех сторон деятельности каждого человека, поскольку охватывает разные стороны его взаимодействия с окружающим миром и представляет собой одно из главных свойств человеческой психики. В психолого-педагогических и философских исследованиях раскрывается роль освоения социального и предметного пространства в построении ребенком единой картины мира, а также в осознании своего места в нем.

Ключевые слова: пространственные представления, школьники с двигательными нарушениями, двигательные нарушения.

S.A. Popova

SPATIAL REPRESENTATIONS OF PUPILS WITH MOTOR DISORDERS

Summary: orientation in space is important for all aspects of each person's activity, since it covers different aspects of his interaction with the outside world and is one of the main properties of the human psyche. Psychological, pedagogical and philosophical research reveals the role of mastering social and subject space in the construction of a single picture of the world by a child, as well as in realizing his place in it.

Key words: spatial representations, schoolchildren with movement disorders, movement disorders.

Проблема нарушения пространственных представлений у школьников с двигательными нарушениями актуальна на сегодняшний день по ряду причин и заключается в определении средств предупреждения, своевременной профилактики и коррекции нарушения пространственных представлений.

Пространственные представления выполняют специфическую функцию в познании и обучении. Оно позволяет вычленять из реальных объектов, теоретических (графических) моделей пространственные свойства и отношения, делать их объектом анализа и преобразования.

Пространственная ориентация основана на восприятии пространства и обозначении пространственных категорий (расстояние, местоположение, пространственные отношения). Категории пространственной ориентации включают в себя: оценку формы, расстояния, размера, положения объектов и их положения относительно ориентирования тела.

В узком смысле пространственная ориентация – это ориентация на местности. Исходя из этого, ориентация в пространстве понимается как [3]:

– определение «точки стояния» (расположение объекта по отношению к окружающим предметам: «Я слева от качелей»);

– определение пространственного расположения объектов («кукла сидит справа от медведя, а конструктор лежит слева от него»)

– локализация окружающих предметов («Окно слева, а диван справа от меня ») [1].

При движении ориентация в пространстве обязательна. При этом условии человек успешно перемещается из одной точки в другую.

Ориентировка в пространстве всегда требует решения трех основных задач: постановка цели и выбор маршрута движения, достижение цели.

Пространственное представление обеспечивает ориентацию в пространстве, в своей наиболее развитой форме оперирует образами, содержанием которых является воспроизведение, преобразование пространственных свойств и отношений объектов: их форм, величины, взаимного положения частей. Под пространственными отношениями понимаются отношения между объектами пространства или между пространственными признаками этих объектов. Они выражаются понятиями о направлениях (вперед-назад, вверх-вниз, налево-направо), о расстояниях (близко-далеко), об их отношениях (ближе-дальше), о местоположении (в

середине), о протяженности объектов пространства (высокий-низкий, длинный-короткий) и т.п.

Формирование пространственных представлений – это длительный и сложный процесс, который начинается в детстве, продолжается в дошкольном возрасте, затем совершенствуется при школьном обучении. Не сформированность пространственных представлений влияет на интеллектуальный уровень развития ребенка, в школьный период проявляется в нарушениях чтения, письма и счета [1].

Также у детей с ДЦП могут страдать разные звенья, входящие в процесс пространственного восприятия: предметно-пространственная ориентировка, чувственное восприятие, вербализация пространственных компонентов, пространственная организация движения [2].

У школьников возникают трудности в ориентировке направлений пространства, особенно это касается левого и правого.

Ориентация в пространстве осуществляется длительный период времени за счет практических действий, поэтому возникают трудности при пространственном синтезе и анализе ситуации. Школьники не умеют анализировать пространственные изменения, они не могут трансформировать пространство, а также испытывают трудности с переносом навыков ориентации на ситуацию предмета. Их пространственные представления дифференцированы, нестабильны и недостаточно обобщены [3].

Есть простые предлоги в речи школьников с ДЦП, есть четко выраженные трудности в понимании простых пространственных отношений, что указывает на недоразвитие вербального и квазипространственного уровня формирования представлений о пространстве. Поскольку развитие пространственных понятий взаимосвязано с конструктивным мышлением, его формирование также имеет свои особенности. Например, при складывании сложных рисунков и геометрических фигур школьники с ДЦП не могут правильно выполнить задание, разместить конструкцию на плоскости, а также объединить ее в одно целое.

Таким детям трудно распознать объекты в схематичном, контурном изображении, с наложенным изображением, расположенным для них под необычным углом. Задания учащимся по рисованию нижней (верхней), правой (левой) части рисунка трудны для восприятия. Даже симметричный рисунок предмета в рамках законченного контура вызывает большие трудности [1].

Литература

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. М.: Просвещение, 1974. 122 с.

2. Борякова Н.Ю. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям [Текст] / Н.Ю. Борякова, А.В. Соболева, В.В. Ткачева. М.: Сфера, 1994. 253 с.

3. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития: учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. М.: Гном-Пресс, 2000. 273 с.

4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. 1999.

5. Глозман Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. СПб.: Питер, 2008. 80с.

6. Елецкая О.В. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста: Логопедическая тетрадь / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачева. М.: Школьная Пресса, 2003. 400 с.

7. Крушельницкая О.И. Вправо – влево, вверх – вниз. Развитие пространственного восприятия у детей 6 – 7 лет / О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова. М.: Творческий центр «Сфера», 2004. 346 с.

References

1. Anan'ev B.G. Osobennosti vospriyatiya prostranstva u detey *(Features of the perception of space in children)* / B.G. Anan'ev, E.F. Rybalko. Moskow: Prosveshchenie, 1974. 122 p.

2. Boryakova N.Yu. Praktikum po korrektsionno-razvivayushchim zanyatiyam *(Workshop on correctional and developmental classes)* / N.Yu. Boryakova, A.V. Soboleva, V.V. Tkacheva. Moskow: Sfera, 1994. 253 p.

3. Boryakova N.Yu. Stupen'ki razvitiya *(Steps of development):* uchebno-metodicheskoe posobie / N.Yu. Boryakova. Moskow: Gnom-Press, 2000. 273 p.

4. Vygotskiy L.S. Voprosy detskoy psikhologii *(Questions of child psychology).* 1999.

5. Glozman Zh.M. Neyropsikhologicheskaya diagnostika v doshkol'nom vozraste *(Neuropsychological diagnosis in preschool age).* 2-e izd. / Zh.M. Glozman, A.Yu. Potanina, A.E. Soboleva. SPb.: Piter, 2008. 80 p.

6. Eletskaya O.V. Razvitie i utochnenie prostranstvenno-vremennykh predstavleniy u detey mladshego i srednego shkol'nogo vozrasta: Logopedicheskaya tetrad' *(Development and clarification of spatio-temporal representations in children of primary and secondary school age)* / O.V. Eletskaya, N.Yu. Gorbacheva. Moskow: Shkol'naya Pressa, 2003. 400 p.

7. Krushel'nitskaya O.I. Vpravo – vlevo, vverkh – vniz. Razvitie prostranstvennogo vospriyatiya u detey 6 - 7 let *(Right - left, up - down. Development of spatial perception in children 6 – 7 years old)* / O.I. Krushel'nitskaya, A.N. Tret'yakova. Moskow: Tvorcheskiy tsentr «Sfera», 2004. 346 p.

УДК: 159.946

В.П. Рекичинская

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье исследуются особенности общей моторики, двигательного развития детей с общим недоразвитием речи, значение двигательной системы для нейропсихологического развития ребенка, необходимость специальной коррекционно-педагогической работы по развитию двигательных функций у детей.

Ключевые слова: общая моторика, двигательные навыки, ловкость, психомоторика, мелкая моторика, нарушение речи.

V.P. Rekichinskaya

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF GENERAL MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Summary: the article examines the features of the motor development of children with general speech underdevelopment, the importance of the motor system for the neuropsychological development of the child, the need for special correctional and pedagogical work on the development of motor functions in children.

Key words: general motor skills, motor skills, dexterity, psychomotor skills, fine motor skills, speech impairment

Значимость изучения двигательных навыков и систем, обеспечивающих мышечную активность ребенка, заключается в том, что именно эти исследования позволяют решать задачи дальнейшего совершенствования физического воспитания и профессиональной подготовки детей, чтобы они могли справиться с подготовкой детей для большего успеха, для деятельности в разных сферах жизни.

И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько занимались проблемами опорно-двигательного аппарата детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторы говорили о важности изучения кинетического участка с нарушениями речи у детей, об их связях и о возможных решениях этой проблемы. У детей имеющих нарушение речи, присутствуют трудности в физическом развитии, проявляющиеся в отставании общей и мелкой моторики. Важно не упустить время, когда это можно все скорректировать и предотвратить дальнейшее ухудшение, так как в школьный период проблема эта будет только усугубляться [2].

Советскийпсихофизиолог и физиолог Н.А. Бернштейн отвечаетза глубокие исследования двигательной функции, различных качественных характеристик движения, в том числе и ловкости. Автор считал, что ловкость –

это не психофизическое качество, а умение, при этом ловкость рассматривается как особое качество личности. Н.А. Бернштейн указывал, что ловкость – это двигательный навык при выходе из любойпозиции, то есть способность справляться с возникающими двигательными задачами и находить правильное, быстрое, рациональное и гениальное решение [4].

Л.П. Матвеева в своейработедает понятие ловкости как способности быстро осваиватьновые движения, быстро адаптировать деятельность, отвечающую требованиям в быстро меняющейся среде. Кроме того, Л.П. Матвеева вводит большое количество компонентов в понятие ловкости в зависимости от ее проявления:

– «ловкость тела», проявляющаяся сменой позы;

– ловкость, связанная с осложнениями и изменениями окружающей среды;

– «мануальная» или «предметное» умение, проявляющееся в многоцелевом упражнении;

– умение, требующее координации усилий нескольких участников;

– умение, которое проявляется в командных играх и требует тактической координации действий, а также в играх на тактические контратаки и взаимодействие участников [2].

В процессе развития двигательных функций ребенка последовательность этапов четко не следует одна за другой. Возможна частичная стратификация стадий. По мере развития одного двигательного навыка ребенок начинает осваивать следующий. Развитие моторики у ребенка на начальных этапах развития характеризуется общими недифференцированными движениями с последующим их разграничением и обособлением. Координация двигательных действий в процессе развития ребенка улучшается сверху вниз, начиная с головы, затем от головы к рукам, от рук к туловищу и ногам. Поэтому управление движениями и положением головы формируется доуправления движениями ног (например, удерживание головы для ребенка).

Большинство ученых утверждают, что у детей с нарушениями речи часто наблюдается нарушение психомоторного развития, проявляющееся в нестабильном внимании, неточности восприятия, в малом объеме памяти, слабо развиты анализ и синтез. Существует также неврологическая симптоматика, усугубляющая общую панораму психоречевого развития.

Физиолог И.М. Сеченов первым сформулировал понятие «психомоторика» при разработке научной теории регуляции психического поведения. Он характеризует все сознательно контролируемые двигательные действия человека, неразрывно связанные с психическими процессами (мышление, речь, память, чувства). Психомоторные навыки включают в себя все внешние поведенческие проявления и произвольные движения ребенка, от выражения эмоций в мимике, мелкой моторной координации при активности предметов и игр до сложных двигательных реакций. И.М. Сеченов отмечал, что «бесконечное множество внешних проявлений активностимозга в конечном итоге сводится к одному явлению: движению мышц».

По этой причине учитываются особенности мозговой деятельности дошкольников при организации их двигательной активности. Ребенок с нормальным психомоторным развитием проходит несколько этапов, начиная с неспецифических манипуляций с предметами и заканчивая осознанной и осознанной деятельностью, подкоторой понимается задуманное и запланированное восприятие и преобразование реальности посредством действий. Вторая система сигналовсодержится в сознательной деятельности: речь, улучшающая активность и развитие ребенка.

Наличие особенностей психомоторных способностей большинства детей с патологией речи свидетельствует о корреляции и взаимозависимости развития речевой и двигательной сфер, тесном функциональном единстве языковой системы (а не только ее двигательного компонента) и двигательной системы, когда оно возникло в онтогенезе ребенка. Установлено, что двигательная система оказывает существенное влияние на весь организм, но влияние проприоцептивной афферентации на активность мозга в его функциональном

состоянии особенно велико. Созревание центральной нервной системы влияет на стимулирующее действие движений пальцев. М.М. Кольцовой было доказано, что на кончиках пальцев находятся нервные окончания и на прямую развитие речи зависит от развития мелкой моторики. Если развитие движений пальцев соответствует возрасту ребенка, то развитие речи находится в пределах нормы, когда развитие движений пальцев задерживается, задерживается и развитие речи. М.М. Кольцова отмечает, что есть много причин рассматривать руку как «орган речи», как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения область моторной проекции руки может рассматриваться как еще одна языковая область мозга [3].

Взаимосвязь между общей и вербальной моторикой была установлена исследованиями многих ведущих ученых, таких как И.П. Павлова, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, отметивших, что речевое развитие ребенка начинается с достаточно тонких движений пальцев. Развитие цифровой моторики, так сказать, открывает путь к более позднему формированию речи.

Уровень развития мелкой моторики также являетсяодним из показателей интеллектуальной готовности ребенка к школе. В целом ребенок с высокой мелкой моторикой умеет мыслить логически, у него достаточно хорошо развиты память, мышление, внимание и речь [1].

Плохо развитая моторика пальцев приводит к плохим результатам при выполнении различных заданий, таких как: движение фигуры по кругу, рисование по шаблону, штриховка и т.д. Ребенок быстро утомляется, ухудшается его работоспособность. А недостаточная подготовка к письму, недостаточное развитие мелкой моторики может привести к негативному отношению к учебе, состоянию тревожности уребенка в школе. Это еще одна причина, почему так важно развивать необходимые механизмы для овладения письмом в дошкольном возрасте.

По этой причине в настоящее время существует проблема дополнительной стимуляции и развития двигательной функции и координации ребенка. Особенно многообещающим и значимым в этом контексте является

возрождение спортивной гимнастики как обязательного мероприятия во всех дошкольных учреждениях. Комплекс физического воспитания следует разрабатывать с точки зрения развития общей координации, пространственной ориентации, зрительно-моторной координации и ориентировкипо «схеме тела». Развивая комплексные упражнения сериями, у ребенка можно развить не только координацию, но и ритм движений [5].

Формирование двигательного ритма у ребенка открываетпуть к формированию речевого ритма, поэтому совершенно очевидно, что чем более развиты движения ребенка, тем совершеннее его речь.

Нарушения моторики – одиниз невербальных симптомов в структуре речевых нарушений, приводящих к трудностям в освоении объективного мира ребенка с раннего возраста. У большинства дошкольников с нарушением речи специальные исследования показали недостаточное развитие двигательных функций. Как показывает изучение анамнеза детей с патологией речи, у них особенности двигательного развития наблюдаются с раннего возраста. У этих детей после нормативного возраста без двигательных неврологических симптомов (пареза, гиперкинезии и т.д.), они начинают держать голову, сидеть, стоять. Их двигательные функции (лазание, ходьба, прыжки и т.д.), формируются поздно. Родители этих детей замечают задержку в формировании действий с игрушками и трудности в овладении навыками самообслуживания.

Двигательные нарушения у некоторых детей с речевой патологией в конце дошкольного возраста несколько сглажены и практически не отражаются на двигательном поведении ребенка. Это особенно характерно для детей с временной задержкой языкового развития, фонетически-фонематическим недоразвитием и некоторыми другими дефицитамиязыкового развития. Чаще всего, характерная в основном для детей с общим недоразвитием языка, задержка развития двигательной сферы наблюдается не только в дошкольном возрасте, но и на протяжении всего периода обученияребенка в школе.

Литература

1. Бернштейн И.А. О построении движения / И.А. Бернштейн. М.: Просвещение, 2005. 213 с.

2. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 224 с.

3. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. М.: Наука, 1981. 390 с.

4. Сеченов И.М. Психология поведения. Москва, Воронеж: Ин-т практ. психологии: НПО МОДЕК, 1995. 318 с.

5. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Избранные произведения. М., 2010. 509 с.

References

1. Bernshteyn I.A. O postroenii dvizheniya *(On the construction of the movement)* / I.A. Bernshteyn. Moscow: Prosveshchenie, 2005. 213 p.

2. Kol'tsova M.M., Ruzina M.S. Rebenok uchitsya govorit'. Pal'chikovyy igrotrening *(The child learns to speak. Finger gaming training).* Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2004. 224 p.

3. Matveev L.P. Obshchaya teoriya sporta i ee prikladnye aspekty *(General theory of sports and its applied aspects.).* Moscow: Nauka, 1981. 390 p.

4. Sechenov I.M. Psikhologiya povedeniya *(Psychology of behavior)* Moscow: Voronezh: In-t prakt. psikhologii: NPO MODEK, 1995. 318 p.

5. Sechenov I.M. Refleksy golovnogo mozga *(Reflexes of the brain.).* Izbrannye proizvedeniya. Moscow, 2010. 509 p.

УДК 159.92

А.С. Решетняк

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Аннотация: статья раскрывает вопрос влияния цифровизации и средств массовой информации на психологическое здоровье детей и взрослых. Также рассматривается вопрос вынужденного сокрытия психологических расстройств,

причиной чему является стигматизациялюдей с психическими нарушениями. Также был затронут вопрос влияния ограниченных возможностей здоровья на психологическое состояние ребенка и взрослого человека.

Ключевые слова: психологическое здоровье, личность, психология, ментальное здоровье, социальные сети, проблемы социализации, ограниченные возможности здоровья.

A.S.Reshetnyak

PSYCHOLOGICAL HEALTH OF CHILDREN AND ADULTS

Summary: the article reveals the issue of the impact of digitalization and the media on the psychological health of children and adults. The issue of the forced concealment of psychological disorders is also considered, the reason for which is the stigmatization of people with mental disorders. The question of the influence of disabilities on the psychological state of a child and an adult was also raised.

Key words: psychological health, personality, psychology, mental health, social networks, problems of socialization, limited health opportunities.

Существует различие в понятиях психического и психологического здоровья. Психическое здоровье делает акцент на сохранение психического нормального статуса человека (отсутствие девиантных и делинквентных форм поведения, психических расстройств и др.) и факторах риска развития отклонений. Понятие психологического здоровья опирается в значительной степени на внутренние психологические аспекты адаптации личности человека к экологическим факторам, социальным, культурным, что не только позволяет сохранять психологическое равновесие, но и обеспечивает самореализацию и саморазвитие каждого человека [3]. Психологическое здоровье, скорее, позволяет оценить возможности человека в преодолении различных жизненных трудностей и сохранить свое психологическое благополучие. Однако, оба эти понятия предполагают представление о сложной системе естественнонаучных и гуманитарных составляющих, включающих разные уровни: от

психофизиологического, психосоматического до психологического, социально-психологического и культурного [7; 8; 9].

Признаки психологического здоровья [2]:

– творчество, жизнерадостность, открытость, самопознание и познавание окружающего мира;

– адекватная самооценка;

– наполненность жизни смыслом, постоянное саморазвитие;

– быстрая и безболезненная адаптивность к изменяющимся условиям жизни;

– развитие самоконтроля и усвоение реакций, адекватных различным ситуациям в жизни человека;

– чувство гармонии, свободы, жизни «в соответствии с самим собой» как состояние осознавания и следования своим главным интересам и наилучшему выбору в ситуации;

– способность находиться в неопределённости, к доверию к завтрашнему дню и др.

Также, как известно, в здоровом человеке между его двумя «Я» – субъективным и объективным – существует правильное отношение, а у больногоданнаясвязь нарушена. Одним из определяющих критериев психическогоздоровья служит соотношение образов реального и идеального «Я» (представление о том, каким человек хотел бы быть). Наличие различий в этих системах дает импульс к развитию личности, однако, существенные различия между реальным и идеальным – показатель психического нездоровья. Здоровый человек может испытывать чувство одиночества и заброшенности, но непродолжительное время.Данные чувства заставляют личность искать новые возможности и способывзаимодействия с социумом, пересматривать жизненные установки, цели и стратегии. Здоровая личность обладает достаточным запасом жизненных сил, позволяющих поддерживать духовнуюбодрость и придерживаться оптимистических идеалов, помогающих

адаптироваться, адекватно оценивать себя, других и сложившуюся ситуацию [6, С. 17].

Важность психологического здоровья заключается в следующих аспектах [5]:

– снижение вероятности психосоматических проблем;

– адекватное восприятие себя и окружающего мира;

– спокойная, планомерная социализация личности;

– здоровое построение личных и семейных отношений;

– успешность в карьере;

– низкая вероятность совершить противозаконные действия;

– повышение продолжительности жизни и др.

По данным статистики, более значительный рост заболеваемости психическими расстройствами за последние годы отмечен среди подростков 15-17 лет по сравнению с детской популяцией. 10 лет пребывания в школе – это период роста и развития, в котором организм особенно восприимчив к воздействиям. Школьный период включаетдва возрастных криза, которые приходятся на возраст 6-7 лет и пубертатный период. Психическое и психологическое здоровье учащихся в пубертатный период особо нуждается в защите. Замечено, что именно в это время происходят немотивированные изменения в характере, ухудшается успеваемость, легко назревают конфликты с окружающими [4].

По нашему мнению, существуют следующие причины проблем у детей и взрослых. Причины проблем психологического здоровья у детей:

– воспитание со стороны родителей, преподавателей, нарушающее психику подрастающей личности;

– психические травмы;

– буллинг со стороны сверстников;

– длительное времяпрепровождение в социальных сетях, сравнение себя с блоггерами, моделями и др.;

– генетическая предрасположенность;

– плохая экология, неподходящий климат и др.

Причины проблем психологического здоровья у взрослых:

– детские непроработанные травмы, генетика, самостоятельное создание психологических блоков;

– недостаток или избыток сна;

– личные трагедии, проблемы в семье;

– отсутствие отдыха, взятие на себя больших обязанностей;

– длительное времяпрепровождение в социальных сетях, сравнение себя с блоггерами, моделями и др.;

– усложнение социальных условий современной жизни, увеличение концентрации производства, активные процессы урбанизации, возрастающий поток информации;

– плохая экология, неподходящий климат и др.

К сожалению, по сей день присутствует стереотип о том, что к специалистам в сфере психологииобращаютсяисключительно личности с выраженными психологическими отклонениями, и большинству данная помощь кажется подозрительной. Подобное мнение укоренилось среди старшего поколения, которое встречает противоположную позицию со стороны младшего. Стоит отметить популяризацию данного вопроса, который в значительной степени отражен в социальных сетях. Позиция имеет следующий характер: психологическая помощь – такая же помощь, как и медицинская, как лечение физического плана, но только ментального; она имеет важное значение, которое не стоит игнорировать; нельзя обесценивать психологические расстройства другого человека и др.

Психология, психотерапия, психоанализ и др. – это верный шаг к психологическому здоровью, как взрослого человека, так и ребенка. Но также человеку необходимо развивать психологическую грамотность, как возможное выявление, предупреждение и самостоятельное решение небольших проблем с

ментальным здоровьем, а также в целях большего понимания окружающих людей. Психологическая грамотность – наличие знаний и информации о себе, о других, об окружающем мире и взаимоотношениях между ними [1]. При этом, мы утверждаем, что процесс социализации не должен идти вопреки, или против становления здоровой и адекватной личности.

Также стоит выделить следующие способы поддержания психологического здоровья личности:

– полноценный сон и отдых;
– физические нагрузки и здоровый образ жизни с правильным питанием;
– реализация физиологических потребностей;
– консультации школьного психолога (или частного);
– духовное развитие и др.

Отдельно хотелось бы выделить такой вопрос влияния ограниченных возможностей здоровья на психологическое состояние человека. Проблемы могут возникнуть с двух сторон:

– самоунижение, сравнение себя с другими;
– издевательство со стороны общества.

Безусловно, данные факторы влияют на психологическое здоровье: низкая самооценка, суицидальные мысли, панические атаки и др.

Работа с ребенком с ОВЗ заключается в поддержке преподавателей, согласно методическим указаниям, родителей и психологов. Взрослым стоит активно прибегать к услугам психологической помощи. Важным аспектом является воспитание общества, популяризация гуманного отношения и спокойного принятия людей с особенностями.

В ключе данного вопроса стоит выделить такое понятие, как бодипозитив. В процессе своего становления он приобрел насколько характеристик: одна часть населения использует данное направление, как оправдание своей лени (большой вес, волосы на теле, игнорирование правил гигиены и др.) [10]; другая – считает, что бодипозитив – это про здоровое

отношение и любовь к себе и своему телу, которое не зависит от мнения окружающих, сохранение уникальности.

ОВЗ не должно быть причиной ненависти к себе, унижения со стороны общества. Отсутствие конечностей, инвалидность, пигментные пятна, витилиго, нарушение слуха и зрения и прочее ОВЗ должно восприниматься адекватно, как разновидность нормы, как особенность.

Литература

1. Азимова З.Х. Психологическая грамотность и психологическое здоровье как возможное решение психологических проблем // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2017. № 55. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gramotnost-i-psihologicheskoe-zdorovie-kak-vozmozhnoe-reshenie-psihologicheskih-problem (дата обращения: 16.10.2021).

2. Айварова Н.Г., Шимельфених А.Р. Факторы психологического здоровья молодежи // Вестник ЮГУ. 2017. №1-1 (44). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-psihologicheskogo-zdorovya-molodezhi (дата обращения: 16.10.2021).

3. Волобуева Е.В., Хилько О.В. Синонимизм и антагонизм психического и психологического здоровья // Новая наука: новые перспективы. Материалы IX Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2021. С. 53 – 61.

4. Психическое здоровье детей и подростков и факторы, на него влияющие / Управление федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Челябинской области. URL: http://74.rospotrebnadzor.ru/faq//asset_publisher/W7cB/content/id/1000000660820(дата обращения: 15.10.2021).

5. Психологическое здоровье человека / Социально-педагогическая и психологическая служба БГУИР. №4, октябрь 2019. URL: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_140072.pdf (дата обращения: 15.10.2021).

6. Психология здоровья: электрон. учебное пособие / Е.А. Денисова [и др.] Тольятти: Изд-во ТГУ, 2017 1 оптический диск. URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/6208/1/Denisova%20Kuzmichev%20Chapala%20Malisheva_EUI_Z.pdf (дата обращения: 15.10.2021).

7. Сергиенко Е.А. Психологическое здоровье: субъективные факторы // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2017. №4 (10). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-subektivnye-faktory (дата обращения: 15.10.2021).

8. Хилько О.В. Психологическая зрелость как центральный компонент психологического и физического здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-7. С. 324 – 328.

9. Хилько О.В., Долганина В.В. Профилактика нарушения психологического здоровья обучающихся и педагогов: учебное пособие. Ставрополь: СГПИ, 2019. 291 с.

10. Хилько О.В. Инфантилизация населения: истоки и последствия // Педагогическая наука и практика региону. Материалы XVI региональной научно-практической конференции: ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». 2016. С. 225 – 230.

References

1. Azimova Z.Kh. Psikhologicheskaya gramotnost' i psikhologicheskoe zdorov'e kak vozmozhnoe reshenie psikhologicheskikh problem *(Psychological literacy and psychological health as a possible solution to psychological problems)* // Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2017. № 55. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gramotnost-i-psihologicheskoe-zdorovie-kak-vozmozhnoe-reshenie-psihologicheskih-problem (data obrashcheniya: 16.10.2021).

2. Ayvarova N.G., Shimel'fenikh A.R. Faktory psikhologicheskogo zdorov'ya molodezhi *(Factors of psychological health of young people)* // Vestnik YuGU. 2017. №1-1 (44). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-psihologicheskogo-zdorovya-molodezhi (data obrashcheniya: 16.10.2021).

3. Volobueva E.V., Khil'ko O.V. Sinonimizm i antagonizm psikhicheskogo i psikhologicheskogo zdorov'ya *(Synonymism and antagonism of mental and psychological health)* // Novaya nauka: novye perspektivy. Materialy IX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Krasnodar, 2021. P. 53 – 61.

4. Psikhicheskoe zdorov'e detey i podrostkov i faktory, na nego vliyayushchie *(Mental health of children and adolescents and factors affecting it)* / Upravlenie federal'noy sluzhby po nadzoru v sfere zashchity prav potrebiteley i blagopoluchiya cheloveka po Chelyabinskoy oblasti. URL: http://74.rospotrebnadzor.ru/faq//asset_publisher/W7cB/content/id/1000000660820(data obrashcheniya: 15.10.2021).

5. Psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka *(Psychological health of a person)* / Sotsial'no-pedagogicheskaya i psikhologicheskaya sluzhba BGUIR. №4, oktyabr' 2019. URL: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_140072.pdf (data obrashcheniya: 15.10.2021).

6. Psikhologiya zdorov'ya *(Health psychology)*: elektron.uchebnoe posobie / E.A. Denisova [i dr.] Tol'yatti: Izd-vo TGU, 2017 1 opticheskiy disk. URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/6208/1/Denisova%20Kuzmichev%20Chapala%20Malisheva_EUI_Z.pdf (data obrashcheniya: 15.10.2021).

7. Sergienko E.A. Psikhologicheskoe zdorov'e: sub''ektivnye factory *(Psychological health: subjective factors)* // Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie». 2017. №4 (10). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-subektivnye-faktory (data obrashcheniya: 15.10.2021).

8. Khil'ko O.V. Psikhologicheskaya zrelost' kak tsentral'nyy komponent psikhologicheskogo i fizicheskogo zdorov'ya *(Psychological maturity as a central component of psychological and physical health)* // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 55-7. P. 324 – 328.

9. Khil'ko O.V., Dolganina V.V. Profilaktika narusheniya psikhologicheskogo zdorov'ya obuchayushchikhsya i pedagogov *(Prevention of psychological health*

disorders of students and teachers): uchebnoe posobie. Stavropol': SGPI, 2019. 291 p.

10. Khil'ko O.V. Infantilizatsiya naseleniya: istoki i posledstviya *(Infantilization of the population: origins and consequences)* // Pedagogicheskaya nauka i praktika regionu. Materialy XVI regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii: GBOU VO «Stavropol'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy institut». 2016. P. 225 – 230.

УДК 159.922.76

Е.В. Ржевская

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: рассмотрены имеющиеся в современной научной литературе исследования отечественных авторов, предоставляющие возможность обобщить на теоретическом уровне положения, связанные с проблемой коммуникативной культуры личности. Описана психологическая структура коммуникативной культуры младшего школьника с задержкой психического развития, включающая когнитивный, мотивационный, эмоциональный и конативный компоненты.

Ключевые слова: коммуникативная культура, личностное развитие, младшие школьники с задержкой психического развития, психологическое сопровождение.

E.V. Rzhevskaya

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF COMMUNICATIVE CULTURE OF YOUNGER SCHOOLS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Summary: the studies of domestic authors available in modern scientific literature are considered, which provide an opportunity to generalize at the theoretical level the provisions related to the problem of the communicative culture of the

individual. The psychological structure of the communicative culture of a junior schoolchild with mental retardation is described, including cognitive, motivational, emotional and conative components.

Key words: communicative culture, personal development, junior schoolchildren with mental retardation, psychological support.

Гуманизация современной системы российского образования отмечается направленностью на личностно-ориентированные формы и методы обучения и воспитания, приоритетом общих человеческих ценностей, личностного развития. Коммуникация, будучи одним из основных видов деятельности, не только выявляет существенные характеристики личности в системе субъект-субъектных отношений, но и влияет на весь ход ее дальнейшего формирования.

Проблемы коммуникативной культуры личности находятся в центре внимания исследований М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Т.Н. Овчинниковой, В.И. Слободчикова. Анализ научно-теоретических источников позволяет заключить, что коммуникативная культура представляет собой динамическое, структурное образование, включающая систему социокультурных ценностей, мотивов, знаний, коммуникативных умений и способностей, межличностных отношений, которые способствуют взаимопониманию, сотрудничеству и решению задач общения в социальной среде.

Внедрение в практику образовательных учреждений интегрированного воспитания и обучения позволяет расширить охват детей с особыми потребностями необходимой психолого-педагогической и медицинско-социальной помощью, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями. Особое внимание важно уделять интеграции младших школьников, которая способствует достижению ребенком с отклонениями равного или близкого по возрастной норме уровня развития и позволяет ему влиться в среду нормально развивающихся сверстников [4, С. 72].

Для детей младшего школьного возраста, имеющих отклонения в развитии, важно не только получить помощь квалифицированных специалистов, но и приобрести неоценимый опыт общения со сверстниками, опыт социальной интеграции. В процессе взаимодействий ребёнка со сверстниками внешние социальные формы поведения интериоризируются и превращаются во внутренние индивидуальные формы организации психики. Однако в сензитивный период личностного становления особенно важно, чтобы ребёнок получил позитивный опыт выстраивания линий поведения и использования возможностей самоконтроля при взаимодействии с социальной средой, с позиции своего субъектного развития конструктивно вступал в межличностные отношения со своими сверстниками. Особенно это касается детей с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости. Для психической сферы детей с ЗПР типичным является сочетание частично недостаточных высших психических функций с сохранными [1].

Задержка психического развития обуславливает проблему социального развития ребенка, его личностного роста. Исследователи, изучающие детей с задержкой психического развития, подчеркивают, что у них существенно ослаблены «социальные возможности личности», отмечается низкая потребность в общении, которая совмещается с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием, конфликтами (И.А. Коробейников, Л.М. Шипицына и др.).

Коммуникативная активность, сформированность внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной форм общения является ведущим фактором успешности ребенка в деятельности. Дети с ЗПР существенно отстают от сверстников в развитии форм и способов коммуникации. В силу

своеобразия развития они более зависимы от микросоциальной среды, в которой совершается их формирование. По этой причине они аккумулируют гораздо больше психолого-педагогического участия, по сравнению с детьми, нормативно развивающимися в плане развития самостоятельности и деятельного отношения к себе и окружающим их людям [2, С. 14].

Ю.А. Королева подчеркивает, что дети с ЗПР не способны в должной мере понимать и анализировать ситуации взаимодействия, осознавать специфику собственного поведения и поведения других субъектов. В проблемных обстоятельствах взаимодействия у них отмечаются следующие эмоционально-поведенческие реакции: враждебность, дерзость, конфликтность, экспансивная несдержанность [3].

Личностное развитие младших школьников с ЗПР обусловливается комплексом разнообразных причин, в числе которых значимым выступает фактор организации среды межличностного взаимодействия. Недостаток необходимого им персонального внимания, применения особых технологий «вращивания» в коллектив сверстников нарушает их общение с ними, а, стало быть, отрицательно воздействует на процесс личностного становления.

Результаты, отраженные в исследовании Н.Н. Шешуковой [6, С. 62], свидетельствуют, что вместе с общевозрастными особенностями у них отмечаются и специфические характеристики общения и деятельности, определенные как ведущим дефектом развития, так и воздействием социальных факторов, преимущественно, микросреды. Большое число школьников находится в неблагополучных статусных категориях. В отличие от сверстников с нормативным психическим развитием дети с ЗПР не ощущают потребности в общении. У них превалируют личностные черты, негативно влияющие на характер взаимодействия с окружающими, которые обнаруживаются в их поведении – конфликтность, недружелюбие, импульсивность.

На основе результатов исследования эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР Е.В. Шамарина и Е.Е. Чернухина отмечают, что значительная часть детей с ЗПР часто переживают состояние агрессии в

микросреде. Агрессивность связана с потребность доказать остальным детям свое превосходство. Доминирует у данных детей физическая форма агрессии, но отмечается и вербальная. У детей отмечаются трудности в правильной оценке и выработке конструктивных приемов реагирования в ситуациях общения и взаимодействия [5].

Постижение моральных аспектов взаимодействия младших школьников с ЗПР носит аморфный характер: аморальные приемы разрешения поведенческой задачи в неопределенной ситуации часто рассматриваются как социально допустимые. Регуляция поведения данной категории школьников моральными нормами основана на понимании ими обстоятельств – в недвусмысленной ситуации дети зачастую руководствуются нормой. Уровни вербального и реального взаимодействия младших школьников рассогласованы.

Недостаток своевременного психологического сопровождения детей с ЗПР приводит к тому, что в младшем школьном возрасте отставание во всех аспектах психического развития стабилизируется. Кризис самовосприятия ведет к тому, что младшие школьники часто демонстрируют неконструктивные способы самоутверждения, что порождает проблемы в общении со сверстниками. Кроме того, семья ребенка по совокупности социокультурных, психологических, экономических характеристик не может считаться благополучной. Она не только не в состоянии оказать помощи образовательному учреждению в развитии школьника, но и выступает фактором, осложняющим реализацию процессов его социализации [3].

Таким образом, особенности коммуникативной культуры детей с ЗПР, сочетающиеся со сниженной познавательной активностью, препятствуют их благоприятной социализации. Отсутствие осознания себя в системе отношений с другими людьми приводит к формированию ряда качеств, значительно осложняющих вхождение ребенка социальную жизнь. В частности, большинство детей с задержкой психического развития характеризует конфликтность, агрессивность, импульсивность, низкая потребность в общении, неадекватная самооценка. Неумение сравнивать причины

возникновения проблемных состояний со сходными проявлениями у сверстников приводит к дефициту эмоциональной отзывчивости, к трудностям формирования морально-этических правил поведения и, в конечном счете, к ограниченности внутренней жизни ребенка.

Результаты теоретического анализа позволяют заключить, что психологическая структура коммуникативной культуры младшего школьника с задержкой психического развития может быть представлена в виде взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент коммуникативной культуры включает осознание целей коммуникации, достигнутый уровень развития перцепции, внимания, мышления, памяти, речи и творческого воображения, обеспечивающие взаимный обмен информацией и накопление знаний. Мотивационный компонент отражает сформировавшуюся систему установок и ценностных ориентаций, а так же коммуникативные интересы и потребности. В эмоциональный компонент входит степень овладения экспрессивными и аффективными средствами информационного взаимообмена. Конативный компонент содержит морально-этические правила поведения, коммуникативные стили, включая вербальные и невербальные характеристики.

В целях укрепления психического здоровья детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходимо обеспечить психологическое сопровождение развития коммуникативной культуры, направленное на создание социально-психологических условий для обеспечения оптимальных для личности способов саморазвития и самореализации.

Литература

1. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1984. 256 с.

2. Дмитриева Е.Е. Коррекция коммуникативного развития у детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2004. №6. С. 11 – 17.

3. Королева Ю.А. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов XV междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. 328 с.

4. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология, 2008. №1. С. 71 – 78.

5. Шамарина Е.В., Чернухина Е.Е. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР: учебно-методическое пособие. М.: Книголюб, 2006. 208 с.

6. Шешукова Н.Н. Изучение межличностных отношений младших подростков с задержкой психического развития // Комплексное сопровождение детей и взрослых, нуждающихся в специальной психолого-педагогической помощи: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Бийск, 2009. С. 60 – 65.

References

1. Deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya *(Children with mental retardation)* / pod red. T.A. Vlasovoy, V.I. Lubovskogo, H.A. Tsypinoy. Moskow, 1984. 256 p.

2. Dmitrieva E.E. Korrektsiya kommunikativnogo razvitiya u detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya *(Correction of communicative development in children with mental retardation)* // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami v razvitii. 2004. №6. P. 11 – 17.

3. Koroleva Yu.A. Psikhologicheskoe soprovozhdenie mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v usloviyakh integratsii *(Psychological support of junior schoolchildren with mental retardation in the context of integration)* // Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya: sb. materialov XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. S.S. Chernova. Novosibirsk: Izd-vo NGTU, 2010. 328 p.

4. Malofeev N.N., Shmatko N.D. Bazovye modeli integrirovannogo obucheniya *(Basic Integrated Learning Models)* // Defektologiya, 2008. №1. P. 71 – 78.

5. Shamarina E.V., Chernukhina E.E. Osobennosti poznavatel'noy deyatel'nosti i emotsional'noy sfery mladshikh shkol'nikov s ZPR: ucheb.-metod. Posobie *(Features of cognitive activity and emotional sphere of junior schoolchildren with mental retardation: teaching aid)*. Moskow: Knigolyub, 2006. 208 p.

6. Sheshukova N.N. Izuchenie mezhlichnostnykh otnosheniy mladshikh podrostkov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya *(The study of interpersonal relationships in younger adolescents with mental retardation)* // Kompleksnoe soprovozhdenie detey i vzroslykh, nuzhdayushchikhsya v spetsial'noy psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi: sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Biysk, 2009. P. 60 – 65.

УДК 159.9

А.З. Сайфутдинова

ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: нейропсихологическое сопровождение в дошкольном возрасте с детьми с расстройством аутистического спектра наиболее актуальная и мало изученная тема на сегодняшний день по данной категории детей в данный возрастной период. В данной статье рассматриваются дети с расстройством аутистического спектра и особенности развития данной категории детей. В статье определяются отличия нейропсихологического сопровождения от традиционного психологического. Рассматривается важность нейропсихологической диагностики и начала раннего сопровождения детей данной категории.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, сопровождение, нейропсихологическое сопровождение, нейропсихологическая диагностика, речевая коммуникация.

A.Z. Sayfutdinova

FEATURES OF NEUROPSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Summary: neuropsychological support in preschool age with children with autism spectrum disorder is the most relevant and little-studied topic today for this category of children in this age period**.** This article discusses children with autism spectrum disorder and the features of the development of this category of children. The article defines the differences between neuropsychological support and traditional psychological support. The importance of neuropsychological diagnostics and the beginning of early support of children of this category is considered.

Key words: autism spectrum disorder, support, neuropsychological support, neuropsychological diagnostics, speech communication.

Современный этап формирования теории и проведение практики в психологии, коррекционной педагогике,нейропсихологии, специальной психологии и патопсихологии, характеризуется увеличением внимания к всестороннему изучению всех видов нарушений психического развитияу детей.

В последние годы количествоотклоненийразвития у детей, в том числе с комплекснойи парциальной недостаточностью в когнитивных функциях, резко увеличилось [2].

В эту группу относятся и дети с расстройствами аутистического спектра, которые нуждаются в непрерывном, комплексном, и квалифицированном сопровождении. Данное сопровождение в процессе взаимодействия обеспечивают специалисты.

Расстройства аутистического спектра – это группа сложных расстройств, которое характеризуется определенным расстройствами вербальных способностей, коммуникации, социального поведения, сужением деятельности

и интересов, которые не свойственны для людей и имеют частые повторения [11].

Отличительная черта детей с расстройством аутистического спектра от других представляет собой дефицит потребности в общении и нахождение в обществе взрослых и сверстников. Дети с аутистическими расстройствами находясь в группе детей не взаимодействуют и не проявляют интереса к рядом играющим сверстникам. Исходя из этого и многократных наблюдений можно сделать вывод о нарушениях у детей функции коммуникативной речи и недостаточном опыте общения. У детей с расстройством аутистического спектра наблюдается большой спектр расстройств в речи: начиная от звукопроизношения и понимания речи и заканчивая нарушениями грамматического строя и несформированностью спонтанной связной речи. Что свидетельствует об востребованности детей данной категории в разработке программы нейропсихологического сопровождения и помощи логопеда.

Проведение с детьми с расстройствами аутистического спектра индивидуальной, своевременной, развивающей коррекционной помощи увеличивает эффективность развития детей и вхождения детей с расстройством в образовательную среду, расширяет потенциал, увеличивает уровень интеллектуального развития. Так как окончательное формирование расстройства аутистического спектра формируется к 2,5 – 3 годам. Сама тенденция аутистического развития в некоторых случаях выявляется намного раньше, что дает своевременно начать комплексную психологическую и нейропсихологическую коррекцию [5].

Взяв во внимание, что в раннем возрасте у детей мозг наиболее восприимчив и пластичен, и хорошо поддается обучению, торезультаты ранних вмешательствмогут привести к улучшениювнешних показателей,изменениюв поведении, а также реорганизации мозговых структур,если это вмешательство проводить на ранних этапах развития детей [6]. Каждая решаемая задача, которую ребенок выполняет в течении дня, способствуетразвитию коммуникативных и социальных навыков, вследствие чего формируются

когнитивные и речевые навыки. Развитие детей с расстройством аутистического спектра своеобразное. Важно знать особенности развития детей данной категории, специфику их развития, и как дети проходят все этапы онтогенеза, начиная с младенческого возраста. Зная все особенности развития важноначинать нейропсихологическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектрауже с дошкольного возраста, так как ранеенейропсихологическое сопровождение даст возможность успешному развитию у детей речевой коммуникации, вследствиечего повлечёт за собой успешную социализацию в обществе и формированию остальных познавательных процессов.

Изучив термин «сопровождения» можно выделить значение «идти совместно с кем-либо в роли спутника», помогая ребенкуне сбиться с маршрута и достичь своей целей [4]. В данном момент в современной психологии развивают варианты подходов к термину «сопровождения» данный термин употребляется в различных вариациях, различают службу, методы и процесс сопровождения. Е.И. Казакова представляла процесс сопровождение как помощь в принятии решения в жизненных случаях. Все это сложный процесс взаимодействия, сопровождающего и сопровождаемого, целью которого является прогресс в развитии ребенка [12].

Нейропсихологическое сопровождение в дошкольных учреждениях детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра не сильно отличается по своей структуре от индивидуального сопровождения, и от традиционного психологического, но содержание, формы и методы такого сопровождения содержат существенные различия. Нейропсихологическое сопровождение детей начинают с обращения к психологу и постановки диагноза, диагноз устанавливает специальная комиссия состоящей из медиков, психологов и педагогов «психолого-медико-педагогической комиссия». На первичномэтапепсихолог начинает работу со сбора данных анамнеза и проводит нейропсихологическую диагностику.

При проведении нейропсихологической диагностики (обследования) полученная информация помогает психологу для дальнейшего установления механизмов и причин отставания в развитии ребенка, изучить несформированность или задержку в развитиии структурной неполноценности высших психических функции, помогает установить дефицитность в работе определенных зон головного мозга функционального или органического генеза [7]. Проведение нейропсихологической диагностики является обязательной для составления в дальнейшем индивидуальной программы нейропсихологической коррекции и сопровождения детей с расстройством аутистического спектра и дальнейшего составления рекомендаций для родителей и педагогов. Модель диагностики и коррекции в нейропсихологическом сопровождении представляет собой определенную систему, состоящую из трех уровней, сформированную А.Р. Лурия [3], исследования представляют данные о трех функциональных блоках мозга и закономерность их функционального включения в невербальные и вербальные психические процессы в развитии и теорий нейропсихологического сопровождения [10]. Сопровождение детей с нарушениями в развитии при нейропсихологической коррекции направляется на переструктурирование дефицитных или нарушенных функций работы мозга, занимается разработкой определенных возможностей для созревания несформированных мозговых структур и дальнейшего развития компенсаторных механизмов, создающие с помощью искусственного воспроизведения естественного процесса онтогенеза, развитие структурных зон головного мозга, все это демонстрирует из себя восстановительное обучение Л.С. Цветковой [9], и средство замещающего онтогенеза А.В. Семенович [7].

Проведение нейропсихологического исследования позволяет выделить психологу слабые и сильные стороны ребенка, то есть слабыеи сильные составляющие высших психических функций. При нейропсихологическом сопровождении основная стратегия коррекционного развивающего обучения заключается в формировании слабого звена с помощью опоры на сильные

звенья ребенка в процессе сопровождения с помощью индивидуально организованной совместной работе обучающего и обучаемого. Другими словами, можно отметить принцип Л.С. Выготского [1], к работе с зоной ближайшего развития присоединяется принцип учета слабых звеньев. Сопровождающий ставит перед ребенком обучающую задачу, мотивирует ребенка к ее выполнению и сам принимает участие в решении задания – сопровождающий в начале работы берет на себя роль слабого звена, а после поэтапно передает их ребенку. С данной целью сопровождающий выстраивает обучающие задачи касательно слабого звена по позиции «от простого к сложному» и предоставляет ребенку помощь, дополнительную подсказку, которая позволяет выполнить роль слабого звена [8]. Использование данных, полученных при диагностике ребенка с расстройством аутистического спектра, знанием всех особенностей развития, использование знания о сильных и слабых сторонах ребенка в составлении индивидуальной коррекционной программы нейропсихологического сопровождения поможет достичь высоких целей и помощь в дальнейшем развитии.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2009. 1008 с.

2. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология. Хрестоматия. 2-е изд. М.: Когито-Центр, 2000.

3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.

4. Маралова. Е.А. Комплексное сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья в социально-образовательном пространстве:/ Е.А. Маралова.: пособие для повышения квалификации пед. кадров шк. образования; под ред. Е. А. Мараловой. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. 56 с.

5. Нигматуллина И.А., Гончарова Э.А. Прикладной анализ как метод диагностики и коррекции речевых нарушений у детей с расстройствами

аутистического спектра // Альманах Казанского Федерального Университета. 2019. Вып. 13. С. 183 – 188.

6. Роджерс, С. Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию: учеб. – метод. пособие / С. Роджерс. М.: ИП Толкачев, 2019. 432 с.

7. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М.: Генезис, 2007. 474 с.

8. Шамардина М.В. Нейропсихологическое сопровождение развития детей: / М.В.Шамардина, Н.А. Першина. Рабочая тетрадь. 2016. 52 с.

9. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л.С. Цветковой. 2 изд., испр. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. 296 с.

10. ЦветковаЛ.С. Нейропсихологическая реабилитация больных: учебно-методическое пособие. М.: РАО, 2004. 420 с.

11. Швед М.В. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра / М.В. Швед, В.А. Куксенок. / Статья в сборнике трудов конференции. 2020. С. 493 – 495. / https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42728840 (дата обращения: 04.11.2020).

12. Шипицина Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: ДидактикаПлюс, 2002. 496 с.

References

1. Vygotskiy L.S. Psikhologiya *(Psychology).* Moscow: EKSMO-Press, 2009. 1008 p.

2. Belopol'skaya N.L. Detskaya patopsikhologiya *(Children's pathopsychology)* / Khrestomatiya. 2-e izd. Moscow: Kogito-Tsentr, 2000.

3. Luriya A.R. Osnovy neyropsikhologii *(Fundamentals of neuropsychology).* Moscow: Izdatel'skiy tsentr«Akademiya», 2003. 384 p.

4. Maralova. E.A. Kompleksnoe soprovozhdenie shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sotsial'no-obrazovatel'nom prostranstve *(Comprehensive support of schoolchildren with disabilities in the social and educational space)* / E.A. Maralova.: posobie dlya povysheniya kvalifikatsii ped. kadrov shk. obrazovaniya; pod red. E. A. Maralovoy. Velikiy Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2004. 56 p.

5. Nigmatullina I.A., Goncharova E.A. Prikladnoy analiz kak metod diagnostiki i korrektsii rechevykh narusheniy u detey s rasstroystvami autisticheskogo spectra *(Applied analysis as a method of diagnosis and correction of speech disorders in children with autism spectrum disorders)* // Al'manakh Kazanskogo Federal'nogo Universiteta. 2019. Vyp. 13. P. 183 – 188.

6. Rodzhers, S. Uchebnik po Denverskoy modeli rannego vmeshatel'stva dlya detey s autizmom. Razvivaem rech', umenie uchit'sya i motivatsiyu *(Textbook on the Denver model of early intervention for children with autism. We develop speech, the ability to learn and motivation):* ucheb. metod. Posobie / S. Rodzhers. Moscow: IP Tolkachev, 2019. 432 p.

7. Semenovich A.V. Neyropsikhologicheskaya korrektsiya v detskom vozraste *(Neuropsychological correction in childhood):* Metod zameshchayushchego ontogeneza Uchebnoe posobie. Moscow: Genezis, 2007. 474 p.

8. Shamardina M.V. Neyropsikhologicheskoe soprovozhdenie razvitiya dete *(Neuropsychological support of children's development)* / M.V.Shamardina, N.A. Pershina. Rabochaya tetrad'. 2016. 52 p.

9. Tsvetkova L.S. Aktual'nye problemy neyropsikhologii detskogo vozrasta *(Actual problems of neuropsychology of childhood)* / pod red. L.S. Tsvetkovoy. 2 izd., ispr. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta, 2006. 296 p.

10. TsvetkovaL.S. Neyropsikhologicheskaya reabilitatsiya bol'nykh: uchebno-metodicheskoe *(Neuropsychological rehabilitation of patients: an educational and methodical manual):* posobie. Moscow: RAO, 2004. 420 p.

11. Shved M.V. Osobennosti formirovaniya kommunikativnykh navykov u detey doshkol'nogo vozrasta s rasstroystvom autisticheskogo spektra *(Features of the formation of communicative skills in preschool children with autism spectrum disorder)* / M.V. Shved, V.A. Kuksenok. / Stat'ya v sbornike trudov konferentsii. 2020. P. 493 – 495. / https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42728840 (data obrashcheniya: 04.11.2020).

12. Shipitsina L.M. «Neobuchaemyy» rebenok v sem'e i obshchestve: Sotsializatsiya detey s narusheniem intellekta *("Unschooled" child in the family and society: Socialization of children with intellectual disabilities).* SPb.: DidaktikaPlyus, 2002. 496 p.

УДК 376.356

Д.В. Сулима

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ САМООТНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация: проанализированы имеющиеся в специальной литературе исследования отечественных и зарубежных авторов, предоставляющие возможность обобщить на теоретическом уровне положения, связанные с проблемой самоотношения личности. Раскрыты сущностные характеристики, связанные с психологической коррекцией самоотношения у младших школьников с нарушениями слуха.

Ключевые слова: личностное развитие, младшие школьники с нарушением слуха, психологическая коррекция, самоотношение.

D.V. Sulima

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SELF-ATTITUDE CORRECTION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Summary: the studies of domestic and foreign authors available in the special literature are analyzed, which provide an opportunity to generalize at the theoretical

level the provisions related to the problem of personal self-attitude. The essential characteristics associated with the psychological correction of self-attitude in younger schoolchildren with hearing impairments are revealed.

Key words: personal development, younger schoolchildren with hearing impairment, psychological correction, self-relations.

Под влиянием ценностных ориентаций современного общества возникла необходимость переосмысления соотношения образовательных достижений ребенка и достижений в области социальной компетенции, социального развития младшего школьника с особыми образовательными потребностями. Перспективное направление психологической помощи таким детям нацелено на развитие, становление личности и индивидуальности, на коррекцию развития, на формирование социально-жизнеспособной личности.

Одним из важнейших достижений выступает возрастание автономии личности с проблемами в развитии, усиление её самореализации. В силу этого современная специальная психология рассматривает проблему самоотношения младших школьников с особыми образовательными потребностями как одну из наиболее актуальных.

Проведенный анализ исследований отечественных (М.И. Лисина, В.В. Столин и др.) и зарубежных (Р. Бернс, К. Роджерс и др.) авторов позволяет заключить, что самоотношение является центральным компонентом структуры самосознания, которое основывается на самопознании и формирует предпосылки для развития саморегуляции и самоактуализации. Самоотношение раскрывается как переживание своей самости, как ощущение себя в качестве носителя опыта саморегуляции жизнедеятельности; как чувство самоуважения к себе и своей самоценности [7, С. 43].

Исследования в области самосознания и самоотношения лиц с нарушениями слуха осуществляли А.П. Гозова, М.М. Нудельман, В.Г. Петрова и др. Согласно полученным данным, представление глухого о себе существенно разнится с представлениями слышащих. У детей с нарушениями слуха больше

проблемных аспектов, связанных с адаптацией к социальному окружению. Это имеет следствием проявление таких характерологических особенностей, как ригидность, эгоцентризм, отсутствие субъективного контроля, импульсивность, внушаемость, повышенный уровень агрессивности, эмоциональная незрелость. У них отмечаются преувеличенные преставления о собственных способностях, об оценке их окружающими. Специфика их самоотношения зависит от отношений в семье, степени проявления нарушения слуха, уровня интеллектуального развития, наличия дополнительных нарушений, степени развития коммуникативных навыков и уровня учебных достижений [2, С. 49].

Одним из видов помощи детям, направленной на исправление особенностей психического и личностного развития с помощью специальных средств воздействия является психологическая коррекция. Исследованием проблемы психологической коррекции нарушений развития у детей в отечественной психологии занимаются Б.И. Айзенберг, И.И. Мамайчук, Н.Я. Семаго, У.В. Ульенкова и др.

Психокоррекционное обеспечение развития самоотношения у младших школьников с нарушением слуха представляет собой систему целей, задач, положений, принципов, технологий, форм и методов воздействия на когнитивную, эмоционально-оценочную и поведенческую сферы в структуре развивающейся личности.

Теоретической базой психологической коррекции как особой формы психологического воздействия являются следующие фундаментальные положения отечественной психологии:

– положение Л.С. Выготского о прижизненном формировании психики ребёнка путём присвоения культурно-исторического опыта в процессе общения, обучения и воспитания;

– теоретическая концепция В.Н. Мясищева, согласно которой личность является продуктом системы значимых отношений, поэтому эффективная психокоррекция невозможна без включения в коррекционный процесс и самого ребёнка и его окружения;

– положение теории деятельности А.Н. Леонтьева, состоящее в том, что позитивно влиять на процесс развития – значит управлять ведущей деятельностью.

Содержание психокоррекционной работы должно быть нацелено на создание зоны ближайшего развития личности младшего школьника. Отсюда вытекает первый принцип коррекционной работы – о ведущей роли обучения в процессе психического развития ребёнка.

Следующий принцип, лежащий в основе современных коррекционно-развивающих программ – принцип «нормативности», задающий эталон развития на данном возрастном этапе [5, С. 47].

Принцип индивидуального подхода выступает важным принципом психологии, согласно которому в учебно-воспитательной работе с учащимися производится учет индивидуальных особенностей каждого ученика и своеобразия прошлого жизненного опыта. Индивидуальный подход обеспечивает своеобразие в развитии личности ребенка, создает благоприятные возможности для формирования всех его способностей, делает эффективным психологическое воздействие на него.

Принцип гуманистической направленности педагогического процесса основан на признании самоценности личности и создании условий для её гармоничного развития и саморазвития и отражает гуманное отношение к личности воспитанника. Опора на положительные качества ребёнка, вера в его силы, стремление помочь ему преодолеть трудности позволяет более эффективно строить психокоррекционный процесс.

Реализация принципа учёта системности развития в коррекционной работе сводится к сложившейся иерархии форм психической деятельности на каждом возрастном этапе.

Принцип единства диагностики и коррекции развития отражает целостность процесса оказания психологической помощи и предполагает организацию постоянного контроля над динамикой и эффективностью изменений личности.

Принцип личностно-деятельностного подхода сформирован на базе психолого-педагогических положений Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина. В центре такого подхода находится сам обучаемый, методика его обучения преломляется через призму его личности, учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические особенности ребёнка.

Авторы выделяют наиболее важные параметры развивающей или коррекционной работы: форму проведения коррекционной работы, продолжительность и режим занятий, подбор и комплектацию групп [5, С. 123 – 124]. Выбор индивидуальной или групповой формы взаимодействия определяется структурой нарушения развития, возрастом и выраженностью аффективных проблем ребёнка. Продолжительность и интенсивность определяется допустимыми для конкретного ребёнка или группы детей нагрузками, а также тяжестью состояния ребёнка и его возрастом.

Длительность всего цикла занятий определяется динамикой продвижения детей. Важно учитывать возможность возврата на предыдущий этап работы в случае необходимости, чем определяются отсутствие жёстких сроков, относительная невозможность строго следовать коррекционному плану.

Развитие самоотношения личности невозможно без формирования соответствующих установок. Ж. Годфруа определяет установку как готовность, предрасположенность к определенным действиям или реакциям на конкретные стимулы. Установки имеют три измерения: когнитивное, аффективное, поведенческое [1, С. 118]. Когнитивное измерение включает мнения и убеждения, которых субъект придерживается относительно тех или иных предметов, людей и которые позволяют ему судить, что является истинным, правдоподобным или возможным. Аффективное измерение составляют положительные или отрицательные эмоции, связанные с этими убеждениями, они придают установке эмоциональную окраску и ориентируют действие, которое субъект собирается совершить. Это действие и есть поведенческое

измерение установки, которое предполагает реакцию человека, соответствующую его убеждениям и переживаниям.

Плодотворность развития самоотношения зависит от правильного выбора соответствующих методов. В.Т. Кабуш отмечает, что для развития самоотношения через эмоциональную сферу используется метод передачи настроения, чувств, когда привлекаются средства искусства [3, С. 16].

Специфика особенностей развития и возраста испытуемых обуславливает применение игровых методов. Сущность игры как средства обучения состоит в ее способности переводить указанные цели в реальные результаты. Способность эта заключена в игровом моделировании условных ситуаций, предполагающих реализацию основных видов деятельности личности, что позволяет накапливать, актуализировать и трансформировать теоретические знания в практические умения и навыки, личностный опыт обучающегося [4].

Не теряет актуальность метод примера (И.В. Бабурова), смысл которого в применении особенного образца, которому специалист призывает следовать, а в случае отрицательного примера – сторониться.

С.Л. Соловейчик подчеркивает, что необходимо беречь самое дорогое в ребенке – его внутреннее «Я» [6, С. 16]. Основными методами взаимодействия, соответствующими данному целевому ориентиру, рассматриваются: совет, доверительная беседа, акцент на достоинства, проекция результата.

Механизмами психологической коррекции самоотношения является рефлексия и всесторонний анализ нового опыта, полученного личностью в результате целенаправленного воздействия психолога (О.Л. Сибгатуллина). Развитие рефлексивности личности приводит к расширению представлений о себе, их дифференциации и позитивному самоотношению, самопринятию в различных социальных ситуациях.

Таким образом, развитие личности младших школьников с нарушениями слуха протекает в сложных условиях, связанных с трудностями в общении с окружающими людьми, замедлением процесса переработки

информации, ограниченными возможностями спонтанного усвоения социального опыта, своеобразием развития самоотношения.

Психологическая коррекция самоотношения представляет собой систему целей, задач, положений, принципов, технологий, форм и методов воздействия на когнитивную, эмоционально-оценочную и поведенческую сферы в структуре развивающейся личности.

Направления и содержание психокоррекционной работы должны разрабатываться с учётом возрастных особенностей и исходного уровня развития самоотношения личности младшего школьника. Специфика особенностей развития младших школьников с нарушениями слуха обуславливает применение элементов арт-терапии, тренингов, беседы, ролевых игр. Результатом правильно организованной коррекционно-развивающей работы с детьми становится изменение отношения ребенка к окружающим, к миру и к самому себе.

Литература

1. Годфруа Ж. Что такое психология? Т. 2 / пер. с франц. М.: Мир, 1996. 376 с.

2. Извольская А.А. Об отношении к себе детей с нарушением слуха // Предпосылки и условия успешной социализации при трудностях развития: сборник научных трудов и докладов IV Всероссийской конференции с международным участием «Трудности развития у детей: диагностика и коррекция». Иркутск, 2008. С. 47 – 52.

3. Кабуш В.Т., Трацевская А.В. Культура как содержание воспитания школьника // Воспитание школьников. 2010. № 7. С. 12 – 17.

4. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребёнка: учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство. 1997. 190 с.

5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.

6. Соловейчик С.Л. Очерки жизни школы // Первое сентября. 1994. № 15. С. 15 – 17.

7. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. 284 с.

References

1. Godfrua Zh. Chto takoe psikhologiya? *(What is psychology?)* T. 2 / per. s frants. Moscow: Mir, 1996. 376 p.

2. Izvol'skaya A.A. Ob otnoshenii k sebe detey s narusheniem slukha *(About the attitude of children with hearing impairment to themselves)* // Predposylki i usloviya uspeshnoy sotsializatsii pri trudnostyakh razvitiya: sbornik nauchnykh trudov i dokladov IV Vserossiyskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Trudnosti razvitiya u detey: diagnostika i korrektsiya». Irkutsk, 2008. P. 47 – 52.

3. Kabush V.T., Tratsevskaya A.V. Kul'tura kak soderzhanie vospitaniya shkol'nika *(Culture as the content of a student's upbringing)* // Vospitanie shkol'nikov. 2010. № 7. P. 12 – 17.

4. Karabanova O.A. Igra v korrektsii psikhicheskogo razvitiya rebenka: uchebnoe posobie (*A game in the correction of a child's mental development: a textbook)*. Moscow: Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo. 1997. 190 p.

5. Semago N.Ya., Semago M.M. Problemnye deti: Osnovy diagnosticheskoy i korrektsionnoy raboty psikhologa *(Problem children: The basics of diagnostic and correctional work of a psychologist)*. Moscow: ARKTI, 2000. 208 p.

6. Soloveychik S.L. Ocherki zhizni shkoly *(Essays on the life of the school)* // Pervoe sentyabrya. 1994. № 15. P. 15 – 17.

7. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti *(Self-awareness of the individual)*. Moscow: Izd-vo Mosk. gos. un-ta, 1983. 284 p.

УДК 159.97

О. А. Тарасенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация: в данной статье описаны психологические особенности коммуникации детей с расстройством аутистического спектра, специфика трудностей в формировании коммуникативного взаимодействия и проявление таковых.

Ключевые слова: коммуникация, аутизм, дети с РАС.

O.A.Tarasenko

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMMUNICATION OF CHILDREN WITH ASD

Summary: This article describes the psychological characteristics of the communication of children with autism spectrum disorder, the specifics of difficulties in the formation of communicative interaction and the manifestation of such.

Key words: communication, autism, children with ASD.

Расстройство аутистического спектра – это нарушение развития, включающее три основных признака: сложности в социальном и общественном взаимодействии, ограниченность интересов, и стереотипные паттерны поведения. У лиц, страдающих данным расстройством наблюдается дефицит в социальной коммуникации и общении, сниженная способность к разделению чужих интересов и эмоций. На данный момент в этот спектр, согласно международной классификации болезней десятого пересмотра включены: атипичный аутизм, синдром Аспергера, синдром Ретта, ранний детский аутизм и др. По данным Американского центра по контролю и предотвращению заболеваний каждый 88-й ребенок болен одним из расстройств, включенных в спектр.

Дети с расстройством аутистического спектра, на данный момент, довольно распространенная группа лиц, нуждающаяся в квалифицированной помощи и диагностике. Аутизм в детском возрасте проявляет себя в различных сферах развития ребенка начиная с речевых особенностей и заканчивая

поведенческими трудностями. Это первазивное расстройство, т.е. такое расстройство которое влияет на абсолютно все стороны психики – сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Аутичный ребенок или такой ребенок, которому свойственно погружение в себя и нарушение контакта с окружающими, может производить впечатление просто избалованного, капризного и замкнутого. Такие дети сопротивляются изменениям в окружающем их пространстве, путем преобладания в их поведении стереотипных действий для сохранения постоянства условий жизни, имеют пристрастия к одним и тем же объектам окружения. Такая неконтактность может проявляться в разных формах, как в желании достичь полной социальной и общественной изолированности, так и в обычной характерологической особенности, включающей застенчивость и закрытость от окружающих лиц.

Нарушение коммуникации с другими людьми – это наиболее яркий и общий признак данного расстройства и объясняется не просто сниженной активностью когнитивных процессов у таких детей.

А.А. Леонтьевым коммуникация определяется как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, (что так же называется межличностным общением), и группами (что обозначается как межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию или обмен информацией, интеракцию или обмен действиями и социальную перцепцию или восприятие и понимание партнера [4].

Ю.В. Таратухина определяет коммуникацию, как специфический акт обмена информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания. По ее мнению, с точки зрения социальной психологии, коммуникация – это процесс передачи информации от отправителя к получателю [7].

Речь же в свою очередь определяется Л.С. Выготским как самостоятельная высшая психическая функция и культурная форма поведения [1], а Л.А. Обрели говорит о речи как об одной из форм коммуникации людей, которая обеспечивает формирование, передачу и восприятие информации [7]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что речь является способом коммуникации.

Стоит отметить, что нарушения в коммуникации у детей с РАС наблюдаются намного ранее периода, в который возникает речь. Первые признаки у младенца возможно обнаружить в возрасте от 4 до 6 месяцев. В исследованиях Э. Клин это определялось тем, что дети, у которых в последствии диагностировалось данное расстройство, значительно меньше задерживали взгляд на лице матери, родственника или человека из близкого окружения [2]. Особенностью развития способности к коммуникации у таких детей развивается иначе, нежели у нейротипичных: может начинаться как раньше, так и значительно позже, развиваться частично, с отставанием или с заметным опережением в различных аспектах. Для правильного развития речи и способности к коммуникации детям с расстройством аутистического спектра зачастую нужна специальная помощь.

Говоря о младших школьниках с расстройством аутистического спектра и об их коммуникации, стоит сказать о том, что у таких детей речь не является средством коммуникации, а может использоваться как несвязный набор слов, словосочетаний, предложений и целых рассказов услышанных ранее, как от родителей и окружающих людей, так в телевизионных передачах, мультфильмах и песен. Такое явление называется эхолалией. Эхолалия иначе так же называется эхо-симптомом, что означает неконтролируемое автоматическое повторение слов, услышанных в чужой речи и может наблюдаться не только при расстройствах аутистического спектра, но и при других: олигофрении, шизофрении и пр. Б. Сигель выделяет две формы эхолалии, характерных для детей с РАС: немедленную и отсроченную [6]. Под немедленной эхолалией подразумевается моментальное повторение только что

услышанной фразы, таким образом ребенок пытается показать, что понял говорящего, в то время как отсроченная эхолалия – это повторение чужих фраз через определённый промежуток времени, которое можетпроисходить в любом месте и в любое время.

Так же стоит отметить что, некоторые дети с данным расстройством обладают трудностями в невербальной коммуникации, т.е. ребенок в процессе общения значительно меньше использует жесты как способ выражения и с трудом их интерпретирует, не смотрит на собеседника. Запас невербальных способов проявления эмоций и переживаний очень беден, включая мимическое и пантомимическое реагирование на услышанное и произошедшее.

О.С. Никольской была разработана классификация аутичных детей, на основе их поведенческого, коммуникативного и когнитивного проявлений [5], в которой различаются четыре группы: первая определяется как полная отрешенность от окружающего мира, вторая как его активное отвержение, третья как увлеченность или захваченность аутистическими интересами и четвертая как трудность в организации общения и социального взаимодействия.

Говоря об особенностях коммуникации младших школьников каждой из групп, стоит отметить, что к первой авторы относят детей, поведение которых характеризуется как полная отрешенность от происходящего, изолированность от социального взаимодействия и общения в целом. Такие дети не развивают практически никаких способов контакта с окружающим миром, целенаправленность не проявляется у них ни в моторном, ни в речевом планах. У таких детей зачастую полностью отсутствует речь, они мутичны. При общении с таким ребенком может показаться, что он не понимает обращенную к нему речь, т.к. не выполняет заданную речевую инструкцию, однако позднее может обнаружиться, что данная ребенку информация в той или иной степени освоена и обработана. Таким детям проще усвоить случайно воспринятую речевую информацию, нежели прямую, направленную к нему речевую инструкцию [3].

Особенностью коммуникации второй группы младших школьников с расстройством аутистического спектра является уже не полная отрешенность и отгороженность от контактов с окружающим миром, а непринятие и отторжение большей части этого мира, т.е. такие дети более активны в своем желании не контактировать с ним. Эта активность зачастую выражается в сильной избирательность таких контактов. Такие дети авторами характеризуются как говорящие, способные использовать речь для выражения своих потребностей и желаний. Однако ими речевые навыки усваиваются в уже готовой, четко установленной форме и используются только в той социальной ситуации для которой они были созданы и выработаны, т.е. ребенком усваивается набор готовых речевых штампов и невербальных проявлений, сильно связанных с определенной речевой ситуацией. Так же наблюдается использование услышанных цитат, подходящих к данной социальной ситуации, услышанных ребенком ранее. Такими детьми усвоение языка не является способом развития коммуникации, а просто выделением приятных впечатлений, интересных звуковых, артикуляционных сочетаний и их стереотипного повторения.

В свою очередь дети третьей группы, характеризующейся как захваченность аутистическими увлечениями имеют больший потенциал в развитии контактов с окружающим его пространством, однако его коммуникация с людьми ограничивается его четким планом действий, который он для себя выстроил, т.е. зачастую ребенок данной группы не способен выслушивать собеседника, не реагирует на коммуникативное сообщение и в целом присутствие собеседника, ему необходимо только реализовать свой собственный план воздействия на среду. Такие дети авторами определяются как очень речевые, они способны быстро набрать довольно крупный речевой запас. Их речь можно охарактеризовать как «книжную» и сложную. Однако опять-таки такая богатая на первый взгляд речь мало служит в пользу коммуникации и социального взаимодействия. Их коммуникативные проявления можно назвать ненаправленными и своеобразными, т.к. речь таких

детей зачастую неразборчива, страдает темпо-ритмическая и фонетическая стороны [3].

Для младших школьников четвертой группы характерна неразвитость форм коммуникации, ограниченность возможностей взаимодействия с другими людьми. Речь таких детей зачастую крайне бедна и смазана, а в акте социального взаимодействия ребенок не проявляет понятливость направленной речевой инструкции. Ему в принципе сложно самостоятельно выстраивать контакт с окружением, он делает это с помощью взрослого, и старается следовать в коммуникации исключительно тем правилам, с которыми его ознакомили ранее, что характеризует его как «правильного» и «удобного» в социальном плане ребенка.

Таким образом, младшие школьники с расстройством аутистического спектра – это испытывающие трудности в общении, избегающие социальных ситуаций, способные использовать социально неприемлемые способы выражения переживаний и потребностей собеседники. Особая коммуникация этих детей во всех своих проявлениях является главным аспектом, характеризующим трудности в их развитии и социализации, а так же обладает своими характерными чертами, обусловленными сложной и первазивной структурой расстройства.

Литература

1. Виноградова К.Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2015. Том 13. № 2. С. 17 – 28.

2. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. М.: Владос, 2005. 144 с.

3. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991. 96 с.

4. Леонтьев, А.А. Психология общения. М.: Просвещение, 2007. 368 с.

5. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. М.: Теревинф, 1997.

6. Хаустов, А.В. Проблема социального взаимодействия и коммуникации у детей с ранним детским аутизмом /А.В. Хаустов// Современные тенденции специальной педагогики и психологии. Научные труды Всероссийской научно-практической конференции. Самара, 2003. С. 408 – 410.

7. Чернова Г.Р. Психология общения: учебное пособие / Г.Р. Чернова, Т.В. Слотина. СПб.: Питер, 2008. 240 с.

References

1. Vinogradova K.N. Rech' i kommunikatsiya pri rasstroystvakh autisticheskogo spectra *(Speech and Communication in Autism Spectrum Disorders)* // Autizm i narusheniya razvitiya. 2015. Tom 13. № 2. P. 17 – 28.

2. Gilbert K., Piters T. Autizm. Meditsinskoe i pedagogicheskoe vozdeystvie *(Medical and pedagogical impact).* Moscow: Vlados, 2005. 144 p.

3. Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S. Diagnostika rannego detskogo autizma *(Diagnosis of early childhood autism.).* Moscow: Prosveshchenie, 1991. 96 p.

4. Leont'ev, A.A. Psikhologiya obshcheniya *(Psychology of communication).* Moscow: Prosveshchenie, 2007. 368 p.

5. Nikol'skaya O.S. Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi *(Autistic child. Ways of help) /* Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Moscow: Terevinf, 1997.

6. Khaustov, A.V. Problema sotsial'nogo vzaimodeystviya i kommunikatsii u detey s rannim detskim autizmom *(The problem of social interaction and communication in children with early childhood autism)* / A.V. Khaustov // Sovremennye tendentsii spetsial'noy pedagogiki i psikhologii. Nauchnye trudy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Samara, 2003. P. 408 – 410.

7. Chernova G.R. Psikhologiya obshcheniya: uchebnoe posobie *(Psychology of communication: a tutorial)* / G.R. Chernova, T.V. Slotina. SPb.: Piter, 2008. 240 p.

УДК 373.3

К.С. Халилова

ИССЛЕДОВАНИЕОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация: одним из приоритетных направлений в развитии системы образования является инклюзивное. Особенно актуальной становиться проблема сформированности навыков социального взаимодействия младших школьников с задержкой психического развитияв условиях инклюзии. Наше исследование было направлено навыявлениеособенностейвзаимоотношений младших школьников с задержкой психического развития со сверстниками. Для этой цели мы провели диагностику когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов акта взаимодействия, что позволило нам определить у детей данной нозологии особенности социального взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, социальное взаимодействие, младшие школьники, инклюзивное образование.

K.S. Khalilova

RESEARCH OF PECULIARITIES OF SOCIAL INTERACTION YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSION

Summary: one of the priority directions in the development of the education system is inclusive education.Especially relevant becomes problem of formation social interaction skills of younger schoolchildren with delay of mental developmentin the conditions of inclusive education.Our research was aimed at identifying the relationship features of younger schoolchildren with delay of mental developmentwith their peers.For this purpose, we diagnosed the cognitive, emotional and behavioral components of the act of interaction, which allowed usto determinethe features of social interaction in children of this nosology.

Key words: interaction, social interaction, young learners, inclusive education.

Социальное взаимодействие как проблема психологии и педагогики неоднократно становилась предметом исследования и освещена в работах отечественных и зарубежных исследователей (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Е.Н. Кондрашова и др.) [1; 2; 3; 4].

Отечественные и зарубежные педагоги, психологи, социологи утверждают, что социальное взаимодействие – важное условие развития личности ребенка и его успешной социализации в обществе [5].

Современная школа, реализующая такую форму обучения как инклюзивное образование, должна дать обучающимся с задержкой психического развития не только качественное образование, но и создать условия для развития социальных навыков, которые обеспечат им успешное взаимодействие со сверстниками.

По Я.Л. Коломинскому, акт взаимодействия состоит из следующих компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [3].

Когнитивный компонент включается в себя понимание других и себя, включая эмоциональные состояния, индивидуальные особенности, понимание социальных ролей и подходящие к ним способы социального взаимодействия, умение прогнозировать развитие событий в ситуациях социального взаимодействия.

Эмоциональный компонент позволяет изучить тип эмоционального реагирования в ситуациях социального взаимодействия «ребенок-взрослый», «ребенок-сверстники» и «смешенный».

Поведенческий компонент позволит раскрыть адекватность поведенческих реакций в условиях социального взаимодействия и навыки конструктивного взаимодействия.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление особенностей каждого из вышеописанных компонентов социального взаимодействия у младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы. В исследовании принимали участие 14 учащихся 1-4 класса с задержкой психического развития.

Цель эксперимента – выявить особенности социального взаимодействия у младших школьников с задержкой психического развития, в условиях инклюзивной образовательной среды.

Для проведения обследования нами был составлен комплекс диагностических методик, представленный в таблице 1.

Таблица 1

Название компонента	Методика
Когнитивный	1) методика «Закончи историю» (модифицированный вариант Р.Р. Калининой); 2) методика «Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации» (разработка Л.Ф. Фатиховой).
Эмоциональный	1) методика «Фильм-тест» Рене Жиля (адаптированный вариант И.Н. Гильяшевой и Н.Д. Игнатьевой).
Поведенческий	1) метод экспертной оценки (модифицированный вариант «карта наблюдения» Д. Скотта); 2) наблюдение.

В рамках диагностического исследования оценивались следующие показатели социального взаимодействия: по методике «Закончи историю» – особенности понимания нравственных норм, умение сопоставлять социальные нормы с жизненными ситуациями и знание подходящих правил поведения. По методике «Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации» Л.Ф. Фатиховой оценивалось умение школьника ориентироваться в эмоциональных состояниях участников школьной ситуации. По методике Р. Жиля оценивалась социальная приспособленность учащегося,

характер его межличностных отношений и особенности поведения в конфликтных ситуациях. Метод экспертной оценки и наблюдения позволили оценитьадекватность поведенческих реакций в условиях социального взаимодействия, навыки конструктивного взаимодействия.

По результатам первой методики – «Закончи историю» (модифицированный вариант Р.Р. Калининой) в целом у обучающихся средний уровень развития представлений о нравственных нормах взаимодействия. На очень низком и низком уровне развития осознания представлений о нормах взаимодействия находится 5 учеников (36%). Дети имеют представления о моральных нормах, правильно оценивают поведение героев историй с положительной или отрицательной стороны (хорошее – плохое), но оценку не мотивируют, а нравственную норму не формулируют. Средний уровень развития представлений о нормах взаимодействия отмечается у 6 учеников (43%), т.е. большинство из них осознает перечисленные моральные нормы. Правильно оценивают эмоциональное состояние окружающих, конкретную ситуацию, но затрудняются в выборе способа ее решения. Три обучающихся (21%) показали высокий уровень сформированности морального сознания. Ученики в процессе общения активны, все они в большинстве демонстрируют знание моральных норм, правил социального поведения. Данная группа детей умеет оценивать свое поведение, понимает роль взаимодействия со сверстниками.

Анализ результатов исследования по методике «Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации» позволяет сделать вывод о том, что младшие школьники с ЗПР могут определять эмоции, понимают несоответствие эмоционального состояния персонажа ситуации, но дифференцировать резко отличающиеся эмоциональные состояния трудно. Чаще всего это такие эмоции как: «удивление» и страх» (57%).Испытуемые называют правильное эмоциональное состояние к ситуации, но обнаруживается трудность вербализации таким эмоций как: «радость», «грусть» и «злость». При выполнении заданий всем испытуемым потребовался 1 вид помощи

(предъявление картинок с эмоциональными состояниями), а 78% – 2 вид помощи (наводящий вопрос для определения причины). При адекватном распознавании и назывании эмоционального состояния персонажа картинки дети с ЗПР не склонны к выделению причин этого состояния.

Результаты исследования межличностных отношений по методике Р. Жиля показали, чтообучающиеся с задержкой психического развития, отвечая на вопрос о находящихся рядом людях, в большинстве случаев (42,8%) назвали братьев или сестер. Это связано с тем, что у детей с братьями и сестрами близкое общение, они живут в одном доме, много времени проводят вместе, часто контактируют друг с другом. О друге или подруге испытуемые упоминали намного реже, показатель равен 14,3%. По отношению к коллективу обучающиеся с задержкой психического развития наблюдается такое же количество случаев (14,3%). Данные показатели свидетельствуют о том, что в коллективе имеются сложности во взаимодействии со сверстниками. В экспериментальной группе соседей по парте выбрали 14,3%, что свидетельствует об отсутствии необходимости близкого эмоционального контакта с соседом по парте. Низкий уровень любознательности (28,6%) у обучающихся с ЗПР свидетельствует о необходимости дополнительной мотивации, создании «ситуации успеха», подключение формы игры на уроках учителем. У большей части испытуемых наблюдается конфликтность и агрессивность (71,4%), что связано с нарушением нервной системы, повышенной возбудимостью, проявлением аффективных вспышек, импульсивности, слез, гнева или протеста. Стремление к отгороженности и уединению проявляется у детей экспериментальной группы ярко (42,8%). Объясняется это тем, что у обучающихся с задержкой психического развития имеются психологические особенности. Дети вступают в контакт со взрослыми, но избегают при этом взаимодействие со сверстниками.

Исходя из результатов исследования по методу экспертных оценок, можно отметить, что негативные проявления в поведении обучающихся экспериментальной группы минимальны, потому что большинство негативных

образцов поведения прослеживаются не более чем у 6 учеников из 14. Половина испытуемых склонны к избеганию разговоров и замкнуты в себе. Шесть испытуемых (42,9%) не проявляют интереса к коллективным играм. В разговоре беспокойны 5 испытуемых (35,7%), такое же количество детей надоедают, пристают к другим детям, отвлекают их.

Отметим наиболее негативные проявления в поведении: замкнутость, низкий интерес к коллективным играм, беспокойство в процессе разговора.

Метод наблюдения позволил нам выявить, что убольшинства детей (71,4%) преобладает игровой мотив общения. Личностный мотив общения выявлен только у 4 испытуемых (28,6%).Половина учеников не подходят первыми к сверстникам, наблюдают со стороны, сидят на перемене могут за партой просидеть и заниматься своими делами. Ушкольников наблюдаетсяслабая выраженность потребности в общении, некоторые даже агрессивно могут себя вести, быстрое уставание, общение с одноклассниками носит эпизодический характер. Отметим, что одна половина школьников экспериментальной группы проявляется инициативу в общении, дети первыми пытаются начать разговор, а другая не обращается к сверстнику первой. По результатам наблюдения было замечено, что ученики, не проявляющие инициативу в общении, любят сидеть за партой и увлечены своими делами, некоторые из них могут откликнуться на инициативу сверстников и вступить в совместную с ними деятельность. Доминирующий тип общения у 6 детей – сотрудничество. У такого числа испытуемых преобладающим типом является подчинение. Эти испытуемые предпочитают соглашаться с тем, что им предлагает и говорит собеседник, они не умеют отстаивать свою точку зрения и не могут постоять за себя. Больше половины обучающихся стремиться общаться в узком кругу, как правило этот круг всегда изменяется.

Таким образом, анализ результатов нашего исследования позволяет нам говорить о необходимости организации коррекционной работы по совершенствованиюнавыков социального взаимодействия у учащихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии / Б.Г. Ананьев. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. С. 17.

2. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. психол. тр. / А.А. Бодалев. 2-е изд., перераб. М.: Междунар. пед. акад., 1995. С.120 – 124.

3. Коломинский Н. Л. Развитие личности умственно отсталого ребёнка и школьника. Киев, 2013. 87 с.

4. Кондрашова Е.Н. Формирование у младших школьников навыков социального взаимодействия в условиях инклюзивного образования / Е.Н. Кондрашова, А.А. Майорова, Е.М. Колесова // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 6. С. 52.

5. Шилова И.М. Коррекция межличностного взаимодействия умственно отсталых учащихся младших классов посредством сюжетно-ролевой игры // Наука и школа. 2019. №6. С. 183 – 190.

References

1. Anan'ev B.G. Izbrannye trudy po psikhologii *(Selected works on psychology)* / B.G. Anan'ev. Sankt-Peterburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2007. P. 17.

2. Bodalev A.A. Lichnost' i obshchenie: Izbr. psikhol. tr. *(Personality and communication: Selected psychological tr.)* / A.A. Bodalev. 2-e izd., pererab. Moscow: Mezhdunar. ped. akad., 1995. P. 120 – 124.

3. Kolominskiy N. L. Razvitie lichnosti umstvenno otstalogo rebenka i shkol'nika *(Personality development of a mentally retarded child and a schoolboy).* Kiev, 2013. 87 p.

4. Kondrashova E.N. Formirovanie u mladshikh shkol'nikov navykov sotsial'nogo vzaimodeystviya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya *(Formation of social interaction skills in primary school students in the context of inclusive education)* / E. N. Kondrashova, A. A. Mayorova, E. M. Kolesova // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2019. T. 7. № 6. P. 52.

5. Shilova I.M. Korrektsiya mezhlichnostnogo vzaimodeystviya umstvenno otstalykh uchashchikhsya mladshikh klassov posredstvom syuzhetno-rolevoy igry *(Correction of interpersonal interaction of mentally retarded elementary school students through a story-role-playing game)* // Nauka i shkola. 2019. № 6. P. 183 – 190.

УДК: 159.972

А.С. Храмцова

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДИСГАРМОНИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ С МАТЕРЬЮ

Аннотация: отношения в системе «мать-ребенок» самые важные для будущего становления физически и психически здорового человека. Отсутствие со стороны матери эмоциональной включенности в жизнь ребенка, ее отстраненность может привести к нарушению его правильного психоэмоционального развития.

При дефекте взаимоотношений с матерью у ребенка могут отмечаться различные нарушения, в том числе поведенческие проблемы, фобии, сложности в обучении, отставание в эмоциональном и физическом развитии, различные зависимости.

Своевременно оказанная помощь позволяет снизить негативный эффект дисгармоничных отношений и обеспечить ребенку стабильное развитие и предотвратить появление серьёзных проблем в будущем.

Ключевые слова: психоэмоциональные нарушения, дисгармоничное развитие, система коррекции, зависимое поведение, депрессия, поведенческие особенности.

A.S. Khramtsova

PSYCHO-EMOTIONAL DISTURBANCES IN CHILD DEVELOPMENT IN A DISHARMONIOUS RELATIONSHIP WITH THE MOTHER

Summary: the mother-child relationship is the most important for the future development of a physically and mentally healthy person. The lack of The mother's lack of emotional involvement in the life of the child, or her estrangement from the child, can lead to impairment of the child's proper psycho-emotional development.

When the relationship with the mother is defective, the child may suffer from various disorders, including behavioral problems, phobias, learning difficulties, delays in emotional and physical development and various addictions.

Timely help can reduce the negative effects of a disharmonious relationship and ensure the child's stable development and prevent serious problems in the future.

Key words: psycho-emotional disturbances, developmental disharmony, system of correction, addictive behavior, depression, behavioral traits.

Система «мать-ребенок» является самой эмоционально прочной и длительно существующей структурой. Мать полностью обеспечивает жизнь плода в период его внутриутробной жизни, после рождения становится основной ориентировочной базой для дальнейшего роста и развития ребенка. Обеспечение психической и физической стабильности ребенка напрямую зависит от стабильности и здоровья матери (как физического, так и психического). На протяжении первых лет жизни закладываются основные элементы будущей успешности ребенка, его способность к самостоятельности, выдерживанию эмоционального напряжения. Однако, в условиях нарушения психофизического статуса матери развитие ребенка также становится дисгармоничным. В результате очень часто у ребенка отмечаются психоэмоциональные проблемы, решение которых возможно зачастую только при участии специалиста.

Работа психолога с маленькими детьми значительно отличается от работы со взрослым человеком. Наиболее часто встречающееся заблуждение родителей состоит в том, что взрослые считают проблему ребенка, только проблемой ребенка и рассматривают его со стороны, отстраненно, как

отдельный организм, что значительно снижает эффективность психологической работы.

Необходимо отметить, что при дефекте взаимоотношений с матерью у ребенка могут отмечаться различные нарушения, в том числе поведенческие проблемы, фобии, сложности в обучении, отставание в эмоциональном и физическом развитии, различные зависимости.

Если ребенок уже в том возрасте, когда он уверенно говорит и осознает свою проблему, то может сформулировать запрос сам. Это необходимо для того что бы активировать стресс, что позволяет проводить коррекционную работу «в острой» фазе.

Вместе с тем необходимо отметить, что эффективность проведённых коррекционных мероприятий падает, если они проходили без участия матери. Так, ребенок, получивший коррекцию, возвращается в свою семейную систему и снова начинает копировать дисбалансы матери, «обслуживает» ее невроз. Ребенок снова полностью присоединяется к ней и снова становится полностью зависимым от ее эмоций и настроения.

Возникает логичный вопрос, зачем ребенок это делает? Ведь его организму, получившему коррекцию, выгодно сохранить ее. Но это происходит бессознательно, так как выживание ребенка зависит от матери и от того, насколько точно он скопировал ее стереотип поведения и реакций. В психическом пространстве ребенка формируется идея о том, что, если мать, имея весь свой набор дисбалансов и напряжений до сих пор жива, значит, эта стратегия эффективна и ее выгодно копировать. Так ребенок бессознательно воспринимает мать.

Даже при условии, что ребенок рождается со своим собственным особым набором генетических, психических и физических характеристик, которые в дальнейшем должны определять его энергетическую, гормональную систему из которых будет развиваться его физические и поведенческие особенности, основным динамическим компонентом останется мать, которая будет оказывать сильное влияние на эти структуры.

Нельзя упускать из внимания важный факт, что мать может иметь вторичные выгоды симптома или состояния ребенка, бессознательно не давать позволения на изменения. Ребенок из лояльности может сохранять симптом для матери. Такими выгодами может быть, на пример, привлечь внимание родственников, оправдать какие-то свои действия или бездействия.

Такое развитие событий понятно, многие ученые такие как А. Фрейд, Д.Б. Эльконин [8, 9], изучавшие детское развитие, пришли к заключению, что большая часть личностных качеств и черт, которые будут проявляться в течении всей жизни, складываются в младенчестве (до года). В этот период общение со взрослым (с матерью) оказывает большое влияние на формирование личности, характера, понимания эмоций и даже на предрасположенность к различным психическим заболеваниям. Именно взрослый является посредником между младенцем и окружающим миром. Отсюда вытекает следующее: Мать, находящаяся в депрессии (эмоциональной бедности) не сможет дать ребёнку ощущения защищённости, доверия к окружающему его миру, не сможет заложить правильный эмоциональный фундамент для его дальнейшего развития.

Как отмечают многие специалисты, если в течение первого года жизни родители не приходят на плач и крики ребёнка, не реагируют на его требования внимания и физического контакта, то это станет толчком к формированию избегающего типа привязанности. В дальнейшем у такого ребенка развивается подавление эмоции или их сокрытие. Такой ребенок становится удобным, он демонстрирует то поведение и те эмоции, которые от него жду окружающие.

Указанный тип привязанности, сформировавшийся в раннем возрасте, оказывает существенное влияние на дальнейшую жизнь ребенка, на отношения с окружающими его людьми и на формирование отношений с выбранным партнером.

Как отмечают специалисты [1; 6] для формирования здорового типа привязанности необходимо наличие: значимого взрослого, способного оказать необходимые уход и заботу, внимательное отношение к ребёнку и его

чувствам, похвала и одобрение, поддержание зрительного и телесного контакта, а также утешение в стрессовых ситуациях.

Наиболее травмирующим для ребёнка станет полная утрата матери. В обществе бытует мнение, что если ребёнок переживает утрату родителя в раннем возрасте, то его психика получит минимальный урон или же не получит его совершенно. Однако ученые не поддерживают эту точку зрения [5]. Маленькие дети всегда остро реагируют на сепарацию от матери, независимо от времени, на которое отлучается родитель и от их понимания самого феномена смерти. Любая перенесённая потеря воспринимается как срыв в развитии, т.к. она побуждает ребенка вернуться на несколько этапов назад. Детское горе имеет широкий спектр последствий – это задержки развития, психоэмоциональные нарушения, потеря контроля над импульсами.

Если ребёнок провёл с матерью до трёх месяцев жизни, то уже на физическом, телесном уровне сможет ощутить разницу в разговоре, уходе, качании и других сигналах, посылаемых объектом, замещающим потерянного родителя. Также наблюдается возникновение раннего и жестокого Супер Эго, под влиянием которого младенец может отказаться от еды и навредить не только своему ментальному, но и физическому здоровью.

Часто, в попытке помочь пережить утрату и не подвергнуться повторному стрессу, родственники принимают решение изолировать ребёнка от предметов, являющихся триггером, убирают вещи погибшего родителя или же вовсе увозят ребёнка на неопределённый срок в другое место. Специалисты отмечают, что [2; 3] подобные действия не окажут положительного влияния, а наоборот усугубят ситуацию. Даже если на время удастся подавить негативные последствия, это не исключит рецидива в более осознанном возрасте, но с более сильным эффектом.

Для детей, которые пережили потерю матери (и других близких людей) необходимо создать соответствующую систему сопровождения, которая со стороны психолога представляет собой комплекс коррекционных мер.

Коррекционная работа с детьми, переживающими утрату должна соответствовать следующим критериям:

1. Возрасту и фазе развития ребёнка

2. Степени зависимости от потерянного взрослого

Цель работы – образовать устойчивые воспоминания. Этот процесс дифференцируется на две фазы

1. Поддержание внутренних отношений с умершим родителем.

Эта фаза включает в себя разговоры с психологом, затрагивающие внутренние переживания, которые ребёнок, возможно, старается подавить. Например, разговоры о том, что доставляет удовольствие на данный момент и о негативных переживаниях прошлого. Также одним из действенных видов терапии является взаимодействие с предметами и вещами погибшего. Разговор с фотографией или же с «незримым» потерянным родителем, сидящем на стуле.

2. Поиск замены.

Психолог должен показать ребёнку полезные варианты заполнения пустоты, появившейся на фоне переживания горя. Замена происходит на объект, который будет выполнять функции погибшего родителя. На этом этапе контроль над ходом терапии плавно перетекает в руки самого ребёнка. Задача психолога направлять и сопровождать. В противном случае, ребёнок начнет восполнять душевную пустоту и горе утраты различными вредными привычками.

Коррекционная работа такого вида не может проводиться индивидуально с ребёнком. Терапию рекомендуется проводить всей семье, дабы показать ребёнку, что он может делиться своими переживаниями и эмоциями с окружающими его людьми, что он не один и его проблемы будут услышаны.

На основании анализа научной и специальной литературы можно сделать вывод о том, что своевременно оказанная психологическая помощь ребенку в различных ситуациях (при нарушении взаимосвязи с матерью, потере матери и др.) может изменить ход развития ребёнка и предотвратить появление серьёзных проблем в будущем. Роль матери в жизни ребёнка является одной из

основных и не подлежит полной или же частичной замене. Здоровье родителей, будь то ментальное или же физическое, напрямую предопределяет здоровье их детей.

Литература

1. Артамонова Е.И., Екжанова Е. В., Зырянова Е. В. и др. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.Г. Силяевой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 192 с.

2. Бреннер Г.Х. Как ранняя родительская смерть влияет на отношения взрослых? [Электронный ресурс] / Грант Хилари Бреннер// Психология сегодня: Международный электронный журнал. 2018. Режим доступа: https://yandex.ru/q/question/kak_oformliat_elektronnyi_resurs_v_spiske_50ff4eee/?answer_id=b10ad63c-b2f2-4c1e-9eb2-a17dcd721478 (2.02.2018).

3. Закаблук А.Г. Эмоциональные нарушения и их коррекция в детском, подростковом и юношеском возрасте: сборник учебно-методических материалов для специальности 37.05.01 Клиническая психология. Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. 89 с.

4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.

5. Малер М.С. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация. Издательство: Когито-Центр, 2018. 413 с.

6. Мостин Боулби Э.Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Издательство: Академический проект, 2006. 232 с. ISBN: 5-8291-0738-4.

7. Стерн В. Психология раннего детства. Минск: Харвест, 2003. 400 с.

8. Фрейд А. Психопатологии детства. М.: Nota bene, 2000. 224 с. /ISBN: 5-8188-0026-1/ 2000.

9. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред.-сост. Д.Б. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

References

1. Artamonova E.I., Ekzhanova E.V., Zyryanova E.V. i dr. Psikhologiya semeynykh otnosheniy s osnovami semeynogo konsul'tirovaniya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy *(Psychology of family relations with the basics of family counseling: Textbook for students. higher. studies. institutions)* / Pod red. E.G. Silyaevoy. Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2002. 192 p.

2. Brenner G.Kh. Kak rannyaya roditel'skaya smert' vliyaet na otnosheniya vzroslykh? *(How does early parental death affect adult relationships?)* [Elektronnyy resurs] / Grant Khilari Brenner// Psikhologiya segodnya: Mezhdunarodnyy elektronnyy zhurnal. 2018. Rezhim dostupa: https://yandex.ru/q/question/kak_oformliat_elektronnyi_resurs_v_spiske_50ff4eee/?answer_id=b10ad63c-b2f2-4c1e-9eb2-a17dcd721478 (2.02.2018).

3. Zakabluk A.G. Emotsional'nye narusheniya i ikh korrektsiya v detskom, podrostkovom i yunosheskom vozraste: sbornik uchebno-metodicheskikh materialov dlya spetsial'nosti 37.05.01 Klinicheskaya psikhologiya *(Emotional disorders and their correction in childhood, adolescence and adolescence: a collection of educational and methodological materials for the specialty 37.05.01 Clinical psychology).* Blagoveshchensk: Amurskiy gos. un-t, 2017. 89 p.

4. Lebedinskiy V.V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste: Ucheb. posobie dlya stud. psikhol. fak. vyssh. ucheb. Zavedeniy *(Disorders of mental development in childhood: Textbook for students. psychological fact. higher. studies. institutions).* Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2003. 144 p.

5. Maler M.S. Psikhologicheskoe rozhdenie chelovecheskogo mladentsa: Simbioz i individuatsiya *(Psychological birth of a human baby: Symbiosis and individuation).* Izdatel'stvo: Kogito-Tsentr, 2018. 413 p.

6. Mostin Boulbi E.D. Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazey *(Creating and breaking emotional bonds)*. Moscow: Izdatel'stvo: Akademicheskiy proekt, 2006. 232 p. ISBN: 5-8291-0738-4.

7. Stern V. Psikhologiya rannego detstva *(Psychology of early childhood).* Minsk: Kharvest, 2003. 400 p.

8. Freyd A. Psikhopatologii detstva *(Psychopathology of childhood).* Moscow: Nota bene, 2000. 224 p. ISBN: 5-8188-0026-1/ 2000.

9. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya: ucheb.posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy *(Child psychology: studies.manual for students. higher. studies. institutions)* / red.-sost. D.B. El'konin. 4-e izd., ster. Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2007. 384 p.

СЕКЦИЯ 4. АДАПТИВНАЯ ФИЗКУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.

УДК 376.32

М.М. Бельская

РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ, СРЕДСТВАМИ ИГРЫ «БАДМИНТОН»

Аннотация: актуальность темы заключается в положительной динамике роста детей с ограниченными возможностями здоровья. В нашем случае, мы будем рассматривать решение проблемы нарушение зрения и патологии глаз. В современном мире практически ни один школьник не обходится без гаджетов, из-за которых и происходит ухудшение зрения. В ходе многочисленных исследований была выявлена успешность занятий спортом как профилактика различных заболеваний, в том числе и близорукости. Так, спортивная игра «Бадминтон» предупреждает патологию глаз – близорукость. Научная новизна заключается в использовании спортивной игры «бадминтон», как профилактика нарушения и патологии глаз.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, нарушение зрения, аккомодация, бадминтон, лица с ограниченными возможностями здоровья, патология глаз.

M.M. Belskaya

REHABILITATION OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENTS, BY MEANS OF THE GAME "BADMINTON"

Summary: the relevance of the topic is the positive dynamics of growth of children with disabilities. In our case we will consider the problem of visual impairment and eye pathology. In the modern world almost, no schoolchildren do not do without gadgets, because of which there is a visual impairment. Numerous studies

have shown the success of sports as a prevention of various diseases, including myopia. Thus, the sports game «Badminton» prevents eye pathology – myopia.

Key words: adaptive physical education, visual impairment, accommodation, badminton, persons with disabilities, eye pathology.

Результаты многих исследований различных авторов доказывают, что бадминтон является одним из лучших видов спорта, который улучшает кровообращение органов зрения. Это объясняется тем, что волан, который как приближается к глазу, так и удаляется от него, наилучшим образом тренирует глазодвигательный аппарат.

Бадминтон – это некая тренировка аккомодации (от лат. accomodatio – приспособление), которая, в свою очередь, дает отчётливое видение рассматриваемых предметов, которые находятся на различном расстоянии от глаза. Известно, что два предмета, находящиеся на различных расстояниях, невозможно увидеть одновременно, в таком случае человеку необходимо аккомодировать. Так, преломления в глазу изменяются, и на сетчатке проявляется отчетливое изображение фиксируемого предмета. В ходе игры в бадминтон у человека задействованы все группы мышц, а именно мышцы глаз и воротниковая зона. Говоря о врачебной диагностике, офтальмологи рекомендуют определённую гимнастику для глаз, что и проявляется в процессе слежения за воланом в процессе игры.

Как говорилось ранее, близорукость является патологией глаз, при которой человек прикладывает усилия, чтобы различать далеко расположенные объекты. Чаще всего данная патология обнаруживается у детей 8-10 лет. Важно отметить, что ближе к подростковому возрасту, в связи с гормональными перестройками, она резко начинает усиливаться.

Исследования в данной области показали, что наличие регулярных занятий повышает уровень здоровья человека, его настроение и активность. Полезен ли такой вид спорта, как бадминтон в профилактике данной патологии? Как отмечает Елена Тарутта: «Бадминтон — это тренировка. Кроме

того, бадминтон заменяет массаж. Дети реже болеют, в том числе и ОРЗ, укрепляется общее состояние здоровья» [7].

В ходе решения задач, а именно профилактики близорукости, необходимо составление плана дополнительных занятий бадминтоном.

«Бадминтон в физическом развитии и воспитании учащихся в школе».

Цель таких занятий заключается в формировании желания у обучающихся в бережном отношении к своему здоровью, воспитание физических качеств, овладение новыми умениями и навыками в области физической культуры и спорта, в творческом использовании средств физической культуры.

Соответственно, можно выделить задачи, которые должны быть выполнены в рамках данных занятий. В первую очередь, это создание безопасной адаптивной среды, которая направлена на улучшение здоровья школьника, самоконтроль за своим самочувствие, адаптация в социуме. Необходимо так же отметить немало важные задачи, как:

– развитие двигательного опыта путём физических упражнений с корригирующей направленностью и технические действия игры в бадминтон;

– обогащение знаний о спортивной игре «Бадминтон»;

– овладение навыков и технических действий игры в бадминтон, организация физкультурно-оздоровительной и спортивно-оздоровительной деятельности, а также индивидуальных занятий по бадминтону;

В ходе взаимодействия участников образовательного процесса, педагогу следует предлагать самостоятельную зарядку для глаз, а также предоставить специальную памятку с профилактикой зрения. Школьникам необходимо указать сколько раз в неделю должна проводиться игра, а именно не менее трех.

Методика проведения занятий по физической культуре средствами бадминтона для школьников с нарушением зрения должна ориентироваться на общепринятую методику обучения бадминтона на начальном этапе, который включает в себя подготовительные, основные и заключительные части занятий.

Подготовительная часть обязательно включает в себя общеразвивающие упражнения на месте, где акцент делается на шейный и позвоночный отдел, далее – запястье и кисть.

Основная часть, соответственно, предполагает освоение игры бадминтон, а именно его компоненты, наличие ракетки и волана. Школьники учатся правильному хвату ракетки, набивают волан открытой и закрытой стороны ракетки. Ребята осваивают технологию правильной подачи, а так же корректное перемещение по полю. Особое внимание стоит уделить как одиночным, так и парным категориям.

Заключительная часть характеризуется упражнениями на гибкость, а так же восстановление частоты сердечных сокращений.

Для закрепления результатов необходимо провести диагностику состояния зрения перед первым занятием и по истечению последнего занятия.

В заключение данной статьи необходимо еще раз подчеркнуть важность проведения такой игры как «Бадминтон» в отношении детей с нарушением зрения. Таким образом, можно сказать, что профилактика близорукости у школьника средством игры в бадминтон заметно коррелирует зрение, а также содействует развитию физической выносливости и активности школьника.

Литература

1. Гутко А.В. Концептуальные основы развития бадминтона как базового вида спорта. – Нижний Новгород: Вестник ННГУ, 2003. – 145 с.
2. Турманидзе В.Г. Бадминтон как средство развития интеллектуальных возможностей человека. Спорт в школе: Первое, 2008. – №. 6. 33 с.
3. Турманидзе В.Г., Синельникова Т.В., Турманидзе А.В. Влияние занятий бадминтоном на уровень физической подготовленности, функциональных возможностей и физического здоровья лиц с нарушением зрения, обучающихся в образовательных учреждениях // Вестник ОмГУ, 2013. №4 (70). 279 с.
4. Шутова Е.А. Применение элементов игры в бадминтон на занятиях со студентами специальной медицинской группы. - Казань: Казан. ун-т, 2015. 7 с.

References

1. Gutko A.V. Konceptual'nye osnovy razvitija badmintona kak bazovogo vida sporta (*Conceptual foundations of badminton development as a basic sport*). – Nizhnij Novgorod: Vestnik NNGU, 2003. – 145 p.

2. Turmanidze V.G. Badminton kak sredstvo razvitija intellektual'nyh vozmozhnostej cheloveka. Sport v shkole (*Badminton as a means of developing intellectual capabilities of a person Sports at school*): Pervoe, 2008. – №. 6. 33 p.

3. Turmanidze V.G., Sinel'nikova T.V., Turmanidze A.V. Vlijanie zanjatij badmintonom na uroven' fizicheskoj podgotovlennosti, funkcional'nyh vozmozhnostej i fizicheskogo zdorov'ja lic s narusheniem zrenija, obuchajushhihsja v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah (*The influence of badminton classes on the level of physical fitness, functional capabilities and physical health of persons with visual impairment studying in educational institutions*) // Vestnik OmGU, 2013. №4 (70). 279 p.

4. Shutova E.A. Primenenie jelementov igry v badminton na zanjatijah so studentami special'noj medicinskoj gruppy (*The use of badminton elements in classes with students of a special medical group*). - Kazan': Kazan. un-t, 2015. 7 p.

УДК 796.83 : 616.831-009.11 : 364-786-053.2

А.М. Гладких

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ НА ДВИГАТЕЛЬНУЮ РЕАБИЛИТАЦИЮ РЕБЕНКА С ПАРЕЗОМ РУКИ

Аннотация: в данной статье рассматривается воздействие занятий спортивным плаванием на улучшение двигательных возможностей ребенка с парезом руки. Приводятся организационно-педагогические условия занятий плаванием для ребенка с парезом руки на основе принципа индивидуального подхода.

Ключевые слова: плавание, двигательная реабилитация, парез руки.

A.M. Gladkikh

THE INFLUENCE OF SWIMMING LESSONS ON THE MOTOR REHABILITATION OF A CHILD WITH PARESIS OF THE HAND

Summary: this article examines the impact of sports swimming on improving the motor capabilities of a child with paresis of the hand. The organizational and pedagogical conditions of swimming lessons for a child with paresis of the hand are given on the basis of the principle of an individual approach.

Key words: swimming, motor rehabilitation, paresis of the hand.

Актуальность. Парез – это потеря мышечной силы, связанная с поражением нервной системы. Впервые парезы рук, как разнообразное по локации и течению нарушение двигательной функции, возникающее вследствие родовой травмы спинного мозга и/или плечевого сплетения было описано Stelly в 1746 году. Среди форм заболевания парез руки описывается учеными как одна из наиболее часто встречающихся в клинической практике. В настоящее время по данным А.Ю. Ратнера [4] спинальная натальная травма диагностируется у 2-2,5 % новорожденных в нашей стране. Реабилитация двигательных нарушений у больных детским парезом руки ввиду тяжести последствий и высокого уровня инвалидизации данного заболевания является одной из актуальных проблем современной восстановительной медицины средствами адаптивного физического воспитания.

Адаптивное физическое воспитание является важной частью общего воспитания и обучения детей с спинальными травмами. Все более востребованным является поиск не только эффективных, но и привлекательных методов, направленных на улучшение качества жизни и двигательную реабилитацию таких детей.

В процессе физической реабилитации детей с заболеваниями нервной системы особое место занимают занятия в воде. При этом стоит отметить, что оздоровительное плавание возможно лишь при особых условиях оборудования

бассейнов, которых в нашем регионе практически нет, что лишает большинство детей с травмами нервной системы этого средства оздоровления [1].

В связи с ограниченностью материальной базы объектов спортивной инфраструктуры для занятий детей с ограниченными возможностями здоровья от педагогов, тренеров-преподавателей требуется разработка авторских методик, реализующих не только индивидуальный подход к занимающимся, но и адаптацию имеющихся условий.

В процессе исследования мы предположили, что занятия плаванием окажет положительное влияние на двигательную реабилитацию девочки 10 лет с 60% парезом руки. Ребенок имеет статус инвалида и может заниматься плаванием только по адаптированной дополнительной общеразвивающей программе. Нами была разработана адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Плавание для всех».

Объектом исследования является – процесс физической реабилитации ребенка с парезом руки.

Предметом исследования является – влияние занятий плаванием на двигательные возможности ребенка с диагнозом парез руки.

Цель исследования – изучить влияние лечебного плавания на некоторые функциональные резервы организма ребенка с диагнозом парез руки

Задачи исследования:

1) научно обосновать, разработать и апробировать методику лечебного плавания для детей с диагнозом парез руки;

2) выявить эффективность разработанной методики на жизнеобеспечивающие резервы организма детей с формами заболевания парез руки.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, эмпирический метод экспертных оценок.

Оздоровительное воздействие плавания на организм отмечается многими специалистами и является неоспоримым. Систематические занятия плаванием оказывают закаливающее действие, способствуют развитию мышечной

системы, подвижности связочно-суставного аппарата улучшение координации движений, положительное влияние на нервную систему, улучшение обмена веществ, сердечно-сосудистой и дыхательной систем [2].

Плавание дает вам возможность обеспечить адекватную физическую активность, а также обеспечивает комплексное воздействие на организм при заболеваниях опорно-двигательного аппарата и способствует улучшению подвижности в суставах и связках, что является важным при реабилитации больных с парезами, так как они сопровождаются образованием контрактур в поврежденных участках.

Согласно авторской методики занятия на воде ребенка с диагнозом парез руки проводились шесть раз в неделю по одному академическому часу (45 минут). В процессе проектирования адаптированной программы, отображающей авторскую методику нами было включено в методическую часть как можно больше упражнений для освоения техники плавания стилями кроль на груди, брасс, кроль на спине. При этом акцент обучения ребенка плаванию с диагнозом парез руки осуществлялся путем включения в занятия простых общеразвивающих упражнений и игр в воде для начального обучения плаванию, чтобы раскрыть весь оздоровительно-реабилитационный потенциал упражнений на воде. Каждое занятие начиналось с короткой разминки на суше, представляющей собой комплекс из восьми упражнений, выполняемых из исходных положений стоя, лежа на животе и лежа на спине. Физические упражнения направлены на подготовку к работе в воде мышечной, дыхательной и сердечно-сосудистой систем с нагрузкой в медленном темпе.

В процессе занятий на воде использовались следующие упражнения:

- плавание различными методами с помощью движений только рук с полным контролем движений;

- плавание различными методами с помощью движений только ног и с полным контролем движений;

- комплексное плавание;

- плавание с задержкой дыхания;

- ныряние;

- прыжки в воду;

- подвижные игры в воде.

Особое внимание уделялось упражнениям для освоения техники плавания стилем брасс, что способствовало включению в работу мышц рук и мышц ног. При плавании этим стилем руки выполняют движение под водой, преодолевая ее сопротивление, что требует от обучающегося ребенка с формой заболевания парез гораздо больших усилий, чем выполнения аналогичного движения на суше. Так же нами применялись упражнения в плавании на выносливость, начиная с 25 метров, затем 50 метров, далее 75 метров, до 100 метров, затем с улучшением техники плавания ребенка, нагрузка была увеличена до 300 метров. Нагрузка осуществлялась в умеренном диапазоне интенсивности (пульс 140-150 ударов в минуту) для развивающего воздействия на дыхательную и сердечно-сосудистую системы.

Благодаря механическому воздействию воды, её температурному фактору нами было отмечено снижение повышенного тонуса мышц поврежденной руки, и непроизвольного мышечного сокращения, проявления судорог и субъективное улучшение мышечной чувствительности в области плеча.

Для развития гибкости и подвижности в суставах применялись упражнения с доской для отработки гребка в кроле с упором на выполнение движения с наибольшей амплитудой.

На каждом занятии использовалось 8-10 упражнений для обучения технике плавания, выдохи в воду выполнялись после каждого упражнения, в конце занятия применялось свободное плавание без доски, что способствовало закреплению полученных навыков и расслаблению.

В истечение трех месяцев регулярных занятий по данной методике отмечено увеличение силы мышц поврежденной руки занимающейся. До начала занятий мышечная сила поврежденной правой руки измерялась при помощи кистевого динамометра и составляла 6,4 кг, а после окончания первого мезоцикла занятий по методике – 10,8 кг. Приобретение ребенком чрезвычайно

важного для жизни умения плавать и оказать помощь тонущим на воде способствовало формированию уверенности в собственных силах, а также развитию волевых качеств и созданию психического стимула для дальнейшей двигательной реабилитации.

Настоящее исследование не претендует на исчерпывающие решение задачи по двигательной реабилитации детей с парезом руки и свидетельствует о необходимости проведения дальнейших теоретических и экспериментальных исследований в сфере адаптивного физического воспитания и разработке новых методик обучения плаванию детей с данным заболеванием на основе индивидуального подхода.

Литература

1. Аикина Л.И. Использование плавания в системе лечебно-профилактических учреждений: учеб. пособие. Омск: ОГИФК, 2004. 35 с.

2. Козурман А.Н. Плавание в системе оздоровления и реабилитации студентов с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие. Оренбург: Детство, 2011. 124 с.

3. Магомедов Р.Р. Физическая культура и спорт с элементами адаптивной физической культуры: Учебное пособие /Р.Р. Магомедов, Н.Н. Голякова, В.В. Иохвидов и др.; под общей ред. проф. Р.Р. Магомедова. –Ставрополь-Ессентуки: Изд-во ООО “Бук” г. Казань, 2017. – 484 с.

4. Рогожин Д.В. Листериоз у детей / Д. В. Рогожин, А. М. Ожегов, С. А. Зварыгин // Педиатрия. 2004. Т. 83. № 4. С. 71–76.

References

1. Aikina L.I. Ispol'zovanie plavanija v sisteme lechebno-profilakticheskih uchrezhdenij: ucheb. posobie (*The use of swimming in the system of medical and preventive institutions: studies. the manual)*. Omsk: OGIFK, 2004. 35 s.

2. Kozurman A.N. Plavanie v sisteme ozdorovlenija i reabilitacii studentov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja (*Swimming in the system of*

rehabilitation and rehabilitation of students with disabilities): ucheb.-metod. posobie. Orenburg: Detstvo, 2011. 124 s.

3. Magomedov R.R. Fizicheskaja kul'tura i sport s jelementami adaptivnoj fizicheskoj kul'tury (*Physical culture and sport with elements of adaptive physical culture*): Uchebnoe posobie /R.R. Magomedov, N.N. Goljakova, V.V. Iohvidov i dr.; pod obshhej red. prof. R.R. Magomedova. –Stavropol'-Essentuki: Izd-vo OOO "Buk" g. Kazan', 2017. – 484 s.

4. Rogozhin D.V. Listerioz u detej (*Listeriosis in children)* / D. V. Rogozhin, A. M. Ozhegov, S. A. Zvarygin // Pediatrija. 2004. T. 83. № 4. S. 71–76.

УДК 376.32

Л.Н. Годунова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ЛИЦ

Аннотация: наша статья посвящена изучению адаптивной физической культуры в аспекте организации проведения занятий для слабовидящих лиц. В ходе исследования мы изучаем организационные, методические и практические особенности организации занятия, а также кабинета и инвентаря для обучающихся слабовидящих лиц с учётом особенностей их развития.

Ключевые слова: физкультура, комплекс упражнений, организация занятия, слабовидящие лица, коррекция, зрение.

L.N. Godunova

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION FOR VISUALLY IMPAIRED PERSONS

Summary: our article is devoted to the study of adaptive physical culture in the aspect of organizing classes for visually impaired people. In the course of the study, we study the organizational, methodological and practical features of the organization of classes, as well as the office and equipment for students with visually impaired persons, taking into account the peculiarities of their development.

Key words: physical education, a set of exercises, organization of classes, visually impaired persons, correction, vision.

Зрение является одним из важнейших анализаторов. С помощью него человек получает большую часть информации о мире, и, естественно, нарушение зрения отрицательно сказывается на общем физическом и психическом развитии и учащихся в любом возрастном периоде. Трудности зрительно-двигательной ориентировки приводят к гиподинамии, что отрицательно влияет на развитие двигательной активности детей, познавательной деятельности – так происходит формирование вторичных нарушения развития, что приводит к замедлению и отклонениям в развитии двигательной сферы слабовидящих лиц. Поэтому физическое развитие детей с различными нарушениями зрения особенно важно в школьном возрасте, когда происходит пик активного физического развития, благоприятно влияющего на умственную деятельность учащихся и снижающего риск развития вторичных нарушений развития.

В школах для слепых и слабовидящих физическая культура является одним из важнейших средств всестороннего развития учащихся, подготовки и приобщения их к трудовой деятельности.

Адаптированная учебная программа должна конкретизировать содержание и результаты изучения курса физической культуры для 5, 6, 7, 8, 9, классов с учётом выбранного учебно-методического комплекса (УМК), объём материала, обязательного для изучения в основной школе. АООП ООО слепых и слабовидящих детей может быть реализована в соответствии с рекомендациями медико-психолого-педагогической комиссии как в течение 5 (с 5 по 9 класс). Как правило, в течение 5 лет программу осваивают обучающиеся с функциональными нарушениями зрения, а в пролонгированные сроки – слепые и слабовидящие, хотя бывают и исключения [2, p. 6].

Слабовидящие учащиеся имеют следующие особенности физического развития: у них развивается гипердинамия или гиподинамия; наблюдается

мышечная напряжённость (гипертонус) или, наоборот, снижение мышечного тонуса (гипотонус); происходит нарушение ручной и общей моторики (особенно трудно даются прыжки, метание и лазание); движения выполняются скованно и медленно; координация движения нарушена, чувство ритма отсутствует или недостаточно развито; учащиеся плохо ориентируются в пространстве и плохо осваивают новые движения из-за трудностей в удержании равновесия; нарушается осанка и образуется плоскостопие; наблюдается отставание в показателях силы, ловкости и скорости – основных физических качеств.

Учитывая индивидуальные особенности развития каждого из обучающихся с нарушениями зрения, преподавателю нужно составить коррекционный комплекс упражнений для занимающихся, обязательно проконсультировавшись с врачами, дефектологами или тифлопедагогом.

Во время подготовки к занятию физической культурой, преподаватель должен учитывать следующие моменты:

- степень и характер нарушения зрения (тотальная слепота, остаточное зрение, слабовидение, состояние поля зрения, нарушение бинокулярного зрения), уровень предыдущего сенсорного опыта и готовности сохранных анализаторов к восприятию учебного материала, двигательную подготовленность учащихся, умение ориентироваться в пространстве;

- при подборе методов и приёмов обучения, а также физических упражнений, учитывать первичный дефект и вторичные нарушения развития каждого обучающегося;

- помнить, что запоминание точных и простых движений слабовидящими и слепыми обучающимися требует 8-10 повторений;

- помнить, что необходимо чередовать выполнение физических упражнений с отдыхом (упражнения для глаз, упражнения на обучение правильному дыханию, релаксация, сюжетно-ролевые игры и т.д.);

- учитывать, что эмоциональность занятий, восприятие учебного материала зависит от разнообразия упражнений, от общего тона проведения занятий, в том числе интонаций и тембра самого учителя;

- создавать ситуации успеха, вдохновляя обучающихся с различными нарушениями зрения к дальнейшему физическому развитию и совершенствованию, тем самым повышать мотивацию к урокам физической культуры [2, p.8].

Планируя физическую нагрузку, учителю важно иметь сведения о физическом, соматическом и психическом состоянии учащихся. В зависимости от существующих (помимо нарушений зрения) индивидуальных особенностей развития, стоит строить занятие так, чтобы: скорректировать зрительное восприятие, использовать комплексы ЛФК для профилактики снижения остроты зрения; скорректировать скованные, некоординированные движения обучающегося; скорректировать нарушения осанки (используя комплексы ЛФК для коррекции осанки), плоскостопия и телосложения в целом; развить физические качества (силу, скорость, ловкость и т.д.); развить координацию; развить и использовать сохранные анализаторы; развить двигательную функцию глаз и укрепить их мышечную систему; активизировать функции сердечно-сосудистой системы и мышечно-суставного чувства; скорректировать и развить пространственную ориентировку и точность движений обучающегося.

Более подходящим видом упражнений для слабовидящих обучающихся является передвижение на лыжах, так как при ходьбе на них по равнине и пересечённой местности в работу включаются все мышцы тела, а также развиваются выносливость, сила рук и ног, ловкость, быстрота движений. Занятия с лыжами повышают уровень функциональной подготовленности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, благоприятно действуют на нервную и иммунную системы.

Волейбол заменяются на адаптированные спортивные игры (голбол, торбол, пионербол с использованием сетки с ярким цветом) и на подвижные

игры с элементами футбола, волейбола и баскетбола с использованием озвученного мяча (для слепых), а баскетбол – на лёгкую атлетику и адаптированные игры. Важно подобрать яркий и красочный инвентарь для слабовидящих, учитывая контрастность предметов (рекомендуются жёлтый, зелёный, оранжевый и коричневый цвета).

Замена данных игр на адаптированные варианты необходима для организации всестороннего развития обучающихся и совершенствования их физического и психоэмоционального развития.

Стоит учитывать все особенности организации работы со слабовидящими обучающимися (безопасное предметное наполнение зала, соблюдение светового режима, устранение факторов, неблагоприятно влияющих на зрение обучающихся и т.д.) и использовать все признанные методы обучения, учитывая индивидуальные особенности детей с различными нарушениями зрения и проводить консультации со специалистами.

Поскольку слабовидящим обучающимся приходится пользоваться слуховым анализатором, стоит использовать звуковой метод обучения (звуки выступают как условные сигналы, заменяющие зрительные представления). Метод наглядности также используется на занятиях (осязательная наглядность). Метод показа («контактный» метод) используют, если ученик не понимает движения или составил о нем неправильное представление. Метод дистанционного управления предполагает управление обучающимся на расстоянии с помощью использования команд. Метод стимулирования двигательной активности используется для поощрения обучающихся к действиям. Задача преподавателя - дать им почувствовать радость движений, помогать избавляться от комплекса неполноценности, от чувства страха пространства, неуверенности в себе и своих силах.

Организовывая место проведения занятия, важно помнить, что на каждом используемом предмете должно быть специальное обозначение, чтобы учащиеся могли координировать движения рук и ног, совершать анализ двигательных действий. В зале обязательно должны быть зеркальные стенки,

так как это поможет им соотносить свои действия с пространством. Весь инвентарь для занятия со слабовидящими лицами должен быть ярким, а мячи и мишени – звуковыми. Преподаватель должен использовать шарнирную куклу для того, чтобы обучающиеся могли потрогать её и понять, в каком положении им нужно находиться для выполнения упражнения.

Итак, мы рассмотрели организационные и методические особенности работы со слабовидящими лицами. Несомненно, от компетентности педагога и его активного сотрудничества со специалистами будет зависеть сохранение не только зрения учащегося, но и предупреждение возможных вторичных нарушений развития, затрагивающих, в первую очередь, опорно-двигательную систему.

Литература

1. Азарян Р.Н. Физическое воспитание слепых и слабовидящих школьников в режиме дня. - М.: Просвещение. 1987. 230с.

2. Атройнова Н.В. Давыдова А.А. Чикун Д.А. Шернина Л.Н. Особенности преподавания физической культуры слепым и слабовидящим обучающимся. ГБОУ школа-интернат №1 им. К.К. Грота. - СПб. 2020. 40 с.

3. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики. - М.: Владос. 2000. 240 с.

4. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Шапковой. 2003. 464 с.

References

1. Azarjan R.N. Fizicheskoe vospitanie slepyh i slabovidjashhih shkol'nikov v rezhime dnja. *(Physical education of blind and visually impaired schoolchildren during the day).* - M.: Prosveshhenie. 1987. 230p.

2. Atrojnova N.V. Davydova A.A. Chikun D.A. Shernina L.N. Osobennosti prepodavanija fizicheskoj kul'tury slepym i slabovidjashhim obuchajushhimsja. *(Features of teaching physical education to blind and visually impaired students).* GBOU shkola-internat №1 im. K.K. Grota. Sankt-Peterburg. 2020. 40 p.

3. Ermakov V.P., Jakunin G.A. Osnovy tiflopedagogiki. *(Basics of Typhlopedagogy).* - M.: Vlados. 2000. 240 p.

4. Shapkova L.V. Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoj kul'tury *(Private methods of adaptive physical culture)*: Uchebnoe posobie / Pod red. L.V. Shapkovoj. 2003. 464 s.

УДК 378.172

Д.И. Голова

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРИ ЗАБОЛЕВАНИЯХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

***Аннотация*:** Наша статья посвящена изучению лечебной физической культуры в аспекте организации и проведения комплексов по профилактике и коррекции заболеваний сердечно-сосудистой системы. В ходе исследования мы изучаем организационные, методические и практические особенности противодействия развитию патологий сердечно-сосудистой системы в учебном и внеучебном процессах.

Ключевые слова: лечебная физкультура, комплекс упражнений, организация занятия, профилактика, коррекция, сердечно-сосудистая система.

D.I. Golova

THERAPEUTIC PHYSICAL CULTURE IN DISEASES OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM

Summary: our article is devoted to the study of therapeutic physical culture in the aspect of the organization and implementation of complexes for the prevention and correction of diseases of the cardiovascular system. In the course of the study, we study the organizational, methodological and practical features of countering the development of pathologies of the cardiovascular system in the educational and extracurricular processes.

Key words: physical therapy, a set of exercises, organization of classes, prevention, correction, cardiovascular system.

Любое заболевание сердечно-сосудистой системы ведёт к нарушению системы кровообращения, что значительно влияет на физическую работоспособность и здоровье человека. По данным Росстата, за 2020 год от сердечно-сосудистых заболеваний умерло 938536 человек [5].

Причинами сердечно-сосудистых заболеваний могут быть как врождённые патологии органов, так и влияние внешних факторов. Отсутствие здорового образа жизни, постоянный стресс и вредные привычки могут привести к стойкому понижению тонуса мелких артерий, что, в свою очередь, вызывает понижение артериального давления и связанное с этим ухудшение мозгового кровообращения, нарушение ритма сердечных сокращений, одышку и ряд невротических симптомов. Спастическое состояние сосудов того или иного органа приводит к ухудшению его кровоснабжения, дистрофии тканей и нарушению его функционирования. Это, несомненно, отражается на работоспособности человека и создаёт угрозу для жизни.

Исследования показали, что умеренные физические нагрузки способствуют снижению уровня холестерина в крови, уменьшают (снижают) риск развития атеросклероза у людей, ведущих подвижный образ жизни. Систематические (3-4 раза в неделю по 35-45 мин) умеренные занятия физкультурой способствуют развитию приспособительных реакций, устойчивости к внешним факторам окружающей среды. Умеренные физические нагрузки способствуют усилению метаболизма в тканях, адаптации к гипоксии, экономизации работы сердца, нормализации свёртывающей и противосвёртывающей системы крови у больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями [1, p.163].

ЛФК при сердечно-сосудистых заболеваниях в период реабилитации и в целях профилактики активно используется в различных лечебных учреждениях с целью снижения риска осложнения заболеваний. Схема коррекции выглядит так:

Острый период (палатный или домашний режим) требует выполнения лечебной гимнастики лёжа или сидя. Постепенно двигательный режим расширяется, допускается ходьба по палате, коридору или лестнице, разрешается выход в парк или сад больницы.

В период восстановительного лечения (выздоровление) ЛФК становится эффективным средством реабилитации. Разрешается дозированная ходьба, способствующая физиологическому восстановлению функции сердца.

Поддерживающий период ставит целью закрепление достигнутых результатов и восстановление физической работоспособности пациента. Ходьба, ЛФК и другие умеренные физические нагрузки являются эффективным средством вторичной профилактики заболеваний. Людям с заболеваниями сердечно-сосудистой системы необходимо продолжать занятия физкультурой, лучше циклическими видами - ходьбой, лыжами и др. - всю жизнь [1, p.163-164].

Лечебное действие физических упражнений при гипертонической болезни обусловлено их благоприятным воздействием на центральную нервную систему, так как они стимулируют и нормализуют моторно-сосудистые рефлексы. ЛФК улучшает двигательные возможности, работоспособность, восстанавливает функцию вестибулярного аппарата, оказывает общеукрепляющее воздействие. Большое внимание нужно уделить умению произвольно расслаблять мышцы и выполнять дыхательные упражнения, так как именно они способствуют снятию возбуждения сосудодвигательного центра и снижению тонуса скелетных мышц и сосудов. Немаловажно и обучение дыхательным упражнениям и ходьбе. Длительность занятия должна составлять 40 мин., темп движения обязательно должен быть медленным, а частота пульса во время выполнения комплексов не должна превышать 120 ударов в минуту.

При гипотонической болезни рекомендованы ходьба, бег трусцой, лыжные прогулки, езда на велосипеде, подвижные игры (если нет противопоказаний), обязательна ежедневная утренняя гимнастика, включающая

изометрические упражнения с гантелями или резиновым эластичным бинтом. Наибольший эффект в повышении артериального давления оказывают силовые упражнения для крупных мышечных групп, выполняемые в медленном и среднем темпе, упражнения скоростно-силового характера, выполняемые в быстром темпе, а также дозированные статические напряжения. Специальные упражнения необходимо сочетать с дыхательными упражнениями и упражнениями для расслабления мышц. Хорошее воздействие на организм оказывают закаливающие процедуры: контрастный душ, а также самомассаж с использованием массажёров.

Методика массажа, согласно Дубровскому, проводится следующим образом: в и.п. сидя массируется задняя поверхность шеи, начиная от волосистой части головы, затем область надплечья, верхняя часть спины и позвоночный столб (С4-Т2). Применяется непрерывное поглаживание, полукружное растирание, поперечное и продольное разминание. Особенно тщательно массируют сосцевидные отростки. Показан также массаж нижних конечностей и живота. Продолжительность не должна превышать 10-15 мин.

Комплексы ЛФК для конкретных заболеваний строятся с учётом индивидуальных особенностей протекания заболевания, с постоянной проверкой самочувствия занимающегося.

Комплекс для больных гипертонической болезнью:

1. Ходьба в спокойном темпе в течение 2 мин.

2. И.п. - основная стойка. 1 - шаг правой ногой в сторону; напрягая мышцы, развести руки в стороны, 2 - уменьшить напряжение мышц рук, 3 - расслабить мышцы и «уронить» руки, 4 — вернуться в и.п. Аналогично в другую сторону. Повторить 10 раз в каждую сторону.

3. И.п. - то же. 1 - напрягая мышцы, развести руки в стороны, 2 - лёгкий полунаклон туловища вперёд, 3 - уменьшить напряжение мышц рук и плечевого пояса; 4, 5, 6, 7 - расслабляя мышцы рук и плечевого пояса, «уронить» руки и дать им непроизвольно покачаться 10 раз.

4. И.п. - то же. 1 - руки на поясе, 2 - руки к плечам, сблизить лопатки, 3 - уменьшить напряжение мышц рук и плечевого пояса; 4, 5, 6 - расслабляя мышцы рук и плечевого пояса, «уронить» руки и дать им непроизвольно покачаться 10 раз.

5. И.п. - сидя на стуле. 1 - выпрямить ноги (носки вытянуть), руки к плечам, прогнуться, напрячь мышцы всего тела. 2, 3, 4 - постепенно уменьшая напряжение, расслабить все мышцы тела, руки «уронить», 5-8 - сидеть с расслабленными мышцами. 10 раз. Диафрагмальное дыхание - 4-5 раз.

6. И.п. - то же. 1 - руки скользят к подмышечным впадинам - вдох. 2 - «сбросить» руки, полное расслабление - выдох. 10 раз.

7. И.п. - то же. Поднять руки вверх - вдох, опустить (полное расслабление всего туловища) - выдох. 6- 8 раз.

8. Встать на устойчивую скамейку (высотой 20 см) правой ногой, держась правой рукой за спинку стула, левую ногу свободно опустить, левую руку на пояс. 1 - напрягая мышцы, левую ногу вперёд. 2, 3 - уменьшить напряжение мышц левой ноги. 4, 5, 6, 7 - расслабляя мышцы, «уронить» левую ногу, дать ноге непроизвольно покачиваться. Повторить упражнение, стоя левым боком к опоре. 10 раз каждой ногой.

9. И.п. - сидя на переднем крае стула, руками держась за край сиденья. 1 - поднять правую ногу, 2, 3, 4 - постепенно уменьшая напряжение, расслабить мышцы ног; 5 - «уронить» ногу. Повторить другой ногой. Выполнить упражнение 10 раз каждой ногой.

10. И.п. - сидя на стуле. 1, 2 - Потянуться руками вверх - вдох. 3, 4, 5 - расслабленно «бросить» руки - выдох. Повторить 10 раз.

11. Ходьба: в спокойном темпе - 1 мин., в быстром - 30 сек., 90-100 шагов в минуту - 5 мин., в быстром темпе - 30 сек., спокойная - 4 мин., быстрая - 30 сек., 90-100 шагов в минуту - 10 мин.

Рекомендации по проведению комплекса: необходима проверка частоты пульса. Вечером рекомендуется самомассаж рук, плечевого пояса, шеи и

головы. Для расслабления также рекомендуется прогулка перед сном в течение 30-40 мин.

Комплекс ЛФК для больных гипотонической болезнью:

1. И.п. - стоя, правую руку вверх, левую вниз. На каждый счёт смена положения рук. Дыхание произвольное.

2. И.п. - лёжа на животе, руки в упоре перед грудью. Отжимание двумя руками от пола. Женщинам делать отжимания лёжа на бёдрах. Интервал отдыха не более 30 сек. Выполнять дыхательное упражнение и на расслабление.

3. И.п. - лёжа на полу, руки на поясе. Одновременное поднимание и опускание ног. В момент поднимания - выдох, опускания - вдох.

4. И.п. - стоя у опоры, руки на опоре. Приседание - вдох, и.п. - выдох.

5.И.п. - лёжа на животе, руки на поясе, ноги фиксированы за стол или кушетку. Приподнимание верхней части туловища. Дыхание не задерживать.

6. И.п. - стоя, руки на поясе. Прыжки на обеих ногах с переходом на быструю ходьбу или лёгкий бег. Интервал отдыха 2 мин. Ходьба 2 км. Контроль пульса и самочувствия.

Все упражнения при данном заболевании выполняются в быстром темпе, если не наблюдается ухудшений самочувствия занимающегося. После комплекса необходима проверка АД.

Представленный инструментарий может помочь педагогам и специалистам в области лечебной физической культуры укрепить здоровье учащихся и реализовать их учебную роль согласно всем возрастным особенностям развития личности, индивидуальным особенностям протекания заболеваний и т.д. Комплексы можно использовать как для укрепления здоровья учащихся и профилактики формирования сердечно-сосудистых заболеваний, так и для коррекции существующих диагнозов.

Таким образом, мы установили особенности проведения лечебной физической культуры при сердечно-сосудистых заболеваниях. Нами были обозначены методики по организации и реализации комплексов ЛФК для

противодействия их образованию. Так, после занятий ЛФК укрепляется сердечная мышца, возрастает её сократительная способность, улучшается кровообращение, усиливается кровоток, производящий механический массаж стенок сосудов, снижается уровня холестерина, уменьшается риск образования тромбов - всё это положительно сказывается на состоянии учащегося как с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, так и без них.

Исходя из результатов исследования, мы можем сделать вывод о том, что занятия по лечебной физической культуре включают в себя множество трудностей как по подбору специфики комплексов, так и по количеству их повторений. Педагогу необходимо знать особенности протеканий заболевания ученика и на основе этого знания разрабатывать комплексы, которые, несомненно, позволят улучшить состояние здоровья обучающихся.

Литература

1. Дубровский В.И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия): Учеб.для студ. высш. учеб, заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Гума-нит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. — 608 с.

2. Калюжнова И.А, Перепелова О.В. Лечебная физкультура — Изд. 3-е. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. — 349 с.

3. Попов С.Н., Валеев Н.М., Гарасева Т.С. и др. Лечебная физическая культура: учебник для студентов высш. учебн. заведений / (под ред. Попов С.Н.). — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 416 с.

4. Шлык Н.И. Лечебная физическая культура при заболеваниях сердечно-сосудистой системы: учебно-методическое пособие / Н. И. Шлык. — Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2014 — 115 с.

5. Статистика смертности от болезней системы кровообращения. URL: https: // rosstat.gov.ru/folder/12781

References

1. Dubrovskij V.I. Lechebnaja fizicheskajakul'tura (kinezoterapija): Ucheb. Dlja stud. vyssh. ucheb, zavedenij. (*Therapeutic physical culture (kinesotherapy)* — 2-e izd., ster. — M.: Guma-nit. izd. Centr VLADOS, 2001. — 608 p.

2. Kaljuzhnova I.A, Perepelova O.V. Lechebnajafizkul'tura (*Physical therapy*) — Izd. 3-e. — Rostov-na-Donu: Feniks, 2010. — 349 p.

3. Popov S.N., Valeev N.M., Garaseva T.S. idr. Lechebnaja fizicheskaja kul'tura: uchebnik dlja studentov vyssh. uchebn. zavedenij (*Therapeutic physical education*) / (pod red. Popov S.N.). — M.: Izdatel'skijcentr «Akademija», 2008. — 416 p.

4. Shlyk N.I. Lechebnaja fizicheskaja kul'tura pri zabolevanijah serdechno-sosudistoj sistemy: uchebno-metodicheskoe posobie (*Therapeutic physical culture in diseases of the cardiovascular system: an educational and methodological guide*) / N.I. Shlyk. — Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskijuniversitet», 2014 — 115 p.

5. Statistika smertnosti ot boleznej sistemy krovoobrashhenija (*Statistics of mortality from diseases of the circulatory system*) URL: https: //rosstat.gov.ru/folder/12781

УДК 378.172

А.С. Гончаров

ЛЕЧЕБНЫЙ МАССАЖ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРОФИЛАКТИКЕ И ЛЕЧЕНИИ ОСТЕОХОНДРОЗА

Аннотация: в данной исследуется проблема актуализации здорового образа жизни посредством восстановления функциональных способностей организма. Основные средства, избранные для исследования – средства лечебного массажа при остеохондрозе у студентов. Результатом исследования стало избрание наиболее эффективной методики лечебного массажа при восстановлении основ здоровья и актуализации здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, лечение, профилактика, массаж, реабилитация, остеохондроз, культура.

A.S. Goncharov

THERAPEUTIC MASSAGE AS A METHOD FOR FORMING THE BASIS OF A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS IN THE PREVENTION AND TREATMENT OF OSTEOCHONDROSIS

Summary: this article examines the problem of actualizing a healthy lifestyle by restoring the functional abilities of the body. The main means chosen for the study are the means of therapeutic massage for osteochondrosis in students. The result of the study was the selection of the most effective method of therapeutic massage in restoring the foundations of health and updating a healthy lifestyle.

Key words: healthy lifestyle, treatment, prevention, massage, rehabilitation, osteochondrosis, culture.

Актуальность темы заключается в необходимости более детального изучения лечебного массажа как средства лечебной физической культуры на занятиях в высшем учебном заведении и самолечении студентов во вневузовское время. Интерес в лечебном массаже прослеживается, прежде всего, с позиции изменения индекса венозного оттока, времени анакроты и характере воздействия на кровенаполнение артерий.

Практическая значимость исследования выражена в возможности использования материалов работы на занятиях по лечебной физической культуре в рамках лечения остеохондроза, профилактики и реабилитации функционального состояния позвоночника и поиска методов стабилизации кровенаполнения артерий во время паузы между комплексами и также при завершении лечебных комплексов.

Цель исследования: проанализировать средства лечебного массажа в формировании основ здорового образа жизни посредством устранения негативных аспектов и проявлений остеохондроза (в лечении и профилактике).

Методика и организация исследования. В методологический аппарат исследования вошли следующие методы. Общенаучные: метод системного анализа, сравнение, дедуктивный метод. Психологические: наблюдение, дифференциальный метод, эксперимент.

Целевая аудитория – студенты, имеющие заболевание «остеохондроз», не позволяющее реализовывать весь потенциал здорового образа жизни в повседневности и при актуализации физической культуры, активного отдыха.

Результаты исследования и их обсуждение. Востребованность внедрения лечебного массажа на занятиях по адаптивной физической культуре (АФК) и лечебной физической культуре (ЛФК) в высшем учебном заведении связана с требованиями современной педагогической системы взаимодействия преподавателя и студента, системно-деятельностного подхода, а также с необходимостью реализации международного сотрудничества в поиске наиболее эффективных средств проведения, организации и повышения качества ЛФК при остеохондрозе и реабилитации функционального состояния позвоночника [2, p. 321].

Глобальная тенденция к развитию лечебного массажа в рамках занятий по ЛФК и развития ЗОЖ, ровно как и реабилитация функционального состояния позвоночника связана в основном с увеличением количества информации, требующей качественного усвоения, усложнения учебной программы в связи с постоянно меняющимися требованиями общества. Такая нагрузка, безусловно, негативно сказывается на позвоночнике, вызывая ряд значительных нарушений, среди которых выделяется остеохондроз [1, p. 328].

Внедрение лечебного массажа в комплекс ЛФК для актуализации ЗОЖ связано с восстановлением нарушенных функций организма, поэтому создание в настоящий период нового учебного и научного направления было продиктовано социальными потребностями российского общества [3, p. 301]. Лечебный массаж как средство лечебной физической культуры призван решить часть серьёзных проблем, упростить характер физкультурно-оздоровительной и

спортивной работы с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, инвалидами всех групп и категорий [5, p. 24].

Использование лечебного массажа в рамках методики свободного обучения или в рамках метода фиксированных роле (МФР) наиболее благоприятно сказывается на студентах, продолжительное время испытывающих проблемы с остеохондрозом, поначалу с активным участием преподавателя-специалиста, в дальнейшем его роль будет постепенно уменьшаться [4, p. 29].

Эту сторону метода можно сравнить с «Идеей свободного воспитания» итальянского врача и педагога Марии Монтессори, которая использует «общий круг» и «расширенный круг» для формирования продвинутого игрового представления о социальных ролях, ролях в обучении физической культуре, затем переходит к реализации детского самоуправления. На первый взгляд, простой метод влечет за собой формирования социальной ответственности, создает дисциплину в коллективе и, иногда с поддержкой специалиста, разрешает проблемы со здоровьем на первых этапах их возникновения [6].

В процессе реализации МФР не вся ответственности за формирование личности и социальной роли лежит на преподавателе, большая часть все же зависит от самих студентов и их родителей. В больших семьях, или в семьях, где оба родителя работают, их влияние постепенно передается сверстникам и старшим друзьям, на которых студент хочет равняться, они получают долю родительского/преподавательского авторитета [7, p. 125].

Здесь важно отметить, что в формировании здорового образа жизни важную роль играет ближайшее окружение – «хорошие» или «плохие» компании. Иногда эти компании могут привести к потере себя в обществе, угасанию социальной роли и, в дальнейшем, к затруднению в создании ценностных принципов и установок, и формирования жизненного пути. Еще хуже – только, когда в семье авторитет используется исключительно для давления и выполнений простейших физических упражнений. Такая политика в

отношении студентов с остеохондрозом способствует у них появлению негативизма.

МФР применяется как в групповой, так и в индивидуальной коррекции остеохондроза. Зажатые люди с его помощью могут расширить ролевой диапазон, добровольно уменьшив зону комфорта. Отношение участника группы к группе и группы к одному участнику две совершенно разные картины, «словно два разных мировоззрения». Когда люди не могут понять друг друга необходимо вмешательство кого-то извне, при отсутствии такой возможности, обеим сторонам конфликта (непонимания, кризиса) следует внимательно выслушать, кто как видит ситуацию [7, p. 129].

В беседе со студентами с остеохондрозом при использовании МФР дискуссия не должна переходить к открытому противостоянию. На ней должны предлагаться достоверные факты и следующие за ними варианты решения проблемы. В бытовой обстановке все решается, как правило, с помощью применения авторитета со стороны взрослого, будь то давление или жесткий авторитаризм. Но таким образом страдают и роль, и личность. А представленный нами метод – создать фиксацию роли в условиях учебной деятельности и качественно улучшить ее развитие на всех жизненных этапах – как раз может разрешить ряд проблем, встающих перед педагогом-психологом.

Говоря о специфике лечебного массажа при борьбе с остеохондрозом и реабилитации функционального состояния позвоночника, следует отметить, что болезни периферической нервной системы на сегодняшний день являются важной медико-социальной и экономической проблемой.

Столь высокая актуальность вопроса ставит много задач перед медиками. Одной из этих задач, в частности, является повышение эффективности методов профилактики и лечения вертеброгенных заболеваний шейного отдела позвоночника и церебральных патологий, чреватых значительными нарушениями функции самого позвоночника, нервов и внутренних органов, часто приводящих к длительной нетрудоспособности, а в ряде случаев и к инвалидности.

Лечение остеохондроза, реабилитация функционального состояния позвоночника во внеклинических проявлениях требует особого подхода к проведению ЛФК, в особенности, при занятиях со студентами, требующими учета вертеброгенных и нейрорефлекторных нарушений, психофизиологического состояния каждого студента в принципе. В связи с этим, у педагога появляется непростая задача – реализовать все средства ЛФК при выделении лечебного массажа в качестве ключевого средства и метода лечения остеохондроза [4].

Как показывает педагогический опыт, на фоне вегетососудистых, церебральных нарушений, осложняющих дегенеративно-дистрофический процесс в шейном отделе позвоночника, у студентов наблюдаются проблемы с реализацией двигательных сил во многих аспектах мышечной деятельности. Систематические спазматические нарушения затрудняют продуктивную работу группы мышц: грудино-ключично-сосцевидная и короткие разгибатели суставов головы; лестничные мышцы и глубокие разгибатели шеи; трапециевидная мышцы и мышца, поднимающая лопатку. Именно на данные группы мышц лечебный массаж должен быть направлен в первую очередь.

Процедура лечебного массажа при актуализации ЗОЖ должна осуществляться ежедневно, но, прежде чем приступить к самолечению, студент должен ознакомиться с требованиям преподавателя и правилами проведения массажного занятия, так как даже незначительные погрешности в степени давления или областях применения массажа могу негативно сказаться на здоровье студента. Поочередная последовательность разминки мышц осуществляется после консультации у врача и консультации у специалиста по лечебной/адаптивной физической культуре.

Приведём основные требования к поэтапной работе с лицами с остеохондрозом при реабилитации функционального состояния позвоночника в рамках 15-минутной процедуры на занятиях по ЛФК, которые позволять в дальнейшем заниматься активным отдыхом и вести здоровый образ жизни.

Этап первый. Положение лежа.

Воздействие массажа направлено на заднюю поверхность шеи.

Поглаживание шеи осуществляется сверху вниз и снизу вверх, с переходом на первый, второй, третий, четвертый позвонки.

Поглаживание позвонков, разогревание шеи с последующим переходом к плечевым суставам.

Поглаживание – в область надплечий и в верхней части спины – «зона С3– Т2» (воротник).

Этап второй. Сегментарно-рефлекторный массаж в положении сидя Массаж интенсивного типа мышц плеч, расслабляющий режим.

После 5 минут – переход в интенсивный, тонизирующий режим для отвода. Массаж лопаток. Возвращение к массажу шеи – с задней части.

Передняя часть шеи массируется вначале в интенсивном, затем в расслабляющем режимах.

Этап. третий. Положение сидя.

Первое повторение.

Положение лежа – второе.

Массаж всего позвоночника.

Исключительно расслабляющий режим – тонизирующий режим может проводить только специалист.

Массаж проводится при поглаживании позвонков и кистевом массаже областей вокруг позвонков. Массаж заканчивается аккуратным натираем отростков смежных позвонков.

По окончанию массажа осуществляется диагностика физического состояния студента, проверяется болевая чувствительности. При отсутствии слабых признаков боли в спине, в позвонках или шеи, комплекс повторяется самостоятельно: в профилактических целях раз в день, в лечебных – 2-3 раза в день. Первый и второй раз самолечение проводится без интенсивного режима на первом и втором этапе.

Таким образом, мы раскрыли лечебный массаж как средство лечебной физической культуры при остеохондрозе. Средствами лечебного массажа

возможно устранение проблем, мешающих человеку заниматься активным отдыхом, вести здоровый образ жизни, насыщая свою повседневность.

С помощью предложенного комплекса методов и специфики проведения массажа, необходимого для восстановления функционального состояния позвоночника и реабилитации двигательной активности у лица с заболеванием остеохондроза, возможно восстановить здоровое состояние организма – важнейшую предпосылку для ведения здорового образа жизни.

Литература

1. Болман М., Витт А.М., Саджу Л. Повторное использование терапевтического массажа груди во время грудного вскармливания / М. Болман, А.М. Витт, Л. Саджу [и др.] // JournalofHuman Lactation. - 2013. - Т. 29. - № 3. - P. 328-331. - DOI 10.1177 / 0890334413475527.

2. Бредин М. Лечебный массаж после мастэктомии: качественное исследование женского опыта / М. Бредин // Европейский журнал рака. - 1997. - Т. 33. - Нет S8. - P. 321.

3. Бросо Л., Уэллс Г.А., Тагвелл П. Оттавапан. Основанные на фактах клинические рекомендации по терапевтическому массажу для болей шеи / Л. Бросо, Г.А. Уэллс, П. Тагвелл [и др.] // Journalof BodyworkandMovementTherapies. - 2012. - Т. 16. - № 3. - С. 300-325. - DOI 10.1016 / j.jbmt.2012.04.001.

4. Бруйков А.А., Апокин В.В., Петкевич А.И., Гулин А.В. Эффект фиксирующего массажа с онтогенетической гимнастикой и лечебно-плавательными упражнениями на кардиореспираторную системную функциональность у детей с диагнозом спастического церебрального паралича / А.А. Брюйков, Теория спастического церебрального паралича, А.И. Петкевичев, терапия // Медицина и лечение - 2017. - № 7. - С. 29.

5. Кубацкий М., Налазек А., Трела Э., Зуков В. Использование метода кинезиотейпирования в качестве поддержки классического массажа при болевых синдромах пояснично-крестцового сегмента позвоночника

баскетболистов / М. Кубацки, А. Налазек, Э. Трела, В. Зуков // Журнал медицинских наук. - 2011. - Т. 1. - № 4 (4). - P. 21-45.

6. Уилсон, Б. Практические шаги по созданию услуги терапевтического массажа / Б. Уилсон // Европейский журнал рака. - 1995. - Т. 31. - Нет S6. - С. S283.

7. Витт А. М., Больман М., Ваник А., Кредит С. Лечебный массаж груди при лактации для лечения заложенности протоков и мастита / A.M. Витт, М. Болман, А. Ваник, С. Кредит // JournalofHuman Lactation. - 2016. - Т. 32. - № 1. - P. 123-131. - DOI 10.1177 / 0890334415619439.

References

1. Bolman M., Vitt A.M., Sadzhu L. Povtornoe ispol'zovanie terapevticheskogo massazha grudi vo vremja grudnogo vskarmlivanija (*Reuse of Therapeutic Breast Massage While Breastfeeding*) / M. Bolman, A.M. Vitt, L. Sadzhu [i dr.] // JournalofHuman Lactation. - 2013. - T. 29. - № 3. - R. 328-331. - DOI 10.1177 / 0890334413475527

2. Bredin M. Lechebnyj massazh posle mastjektomii: kachestvennoe issledovanie zhenskogo opyta (*Post-Mastectomy Massage Therapy: A Qualitative Study of Women's Experience*) / M. Bredin // Evropejskij zhurnal raka. - 1997. - T. 33. - Net S8. - R. 321.

3. Broso L., Ujells G.A., Tagvell P. Ottavapan. Osnovannye na faktah klinicheskie rekomendacii po terapevticheskomu massazhu dlja bolej shei (*Evidence-Based Clinical Practice Guidelines for Therapeutic Massage for Neck Pain*) / L. Broso, G.A. Ujells, P. Tagvell [i dr.] // Journalof BodyworkandMovementTherapies. - 2012. - T. 16. - № 3. - S. 300-325. - DOI 10.1016 / j.jbmt.2012.04.001.

4. Brujkov A.A., Apokin V.V., Petkevich A.I., Gulin A.V. Jeffekt fiksirujushhego massazha s ontogeneticheskoj gimnastikoj i lechebno-plavatel'nymi uprazhnenijami na kardiorespiratornuju sistemnuju funkcional'nost' u detej s diagnozom spasticheskogo cerebral'nogo paralicha (*Effect of fixation massage with ontogenetic gymnastics and therapeutic swimming exercises on cardiorespiratory systemic functionality in children diagnosed with spastic cerebral palsy*) / A.A.

Brjujkov, Teorija spasticheskogo cerebral'nogo paralicha, A.I. Petkevichev, terapija // Medicina i lechenie - 2017. - № 7. - P. 29.

5. Kubackij M., Nalazek A., Trela Je., Zukov V. Ispol'zovanie metoda kineziotejpirovanija v kachestve podderzhki klassicheskogo massazha pri bolevyh sindromah pojasnichno-krestcovogo segmenta pozvonochnika basketbolistov (*Using the kinesio taping method as a support for classical massage for pain syndromes of the lumbosacral segment of the spine of basketball players*) / M. Kubacki, A. Nalazek, Je. Trela, V. Zukov // Zhurnal medicinskih nauk. - 2011. - T. 1. - № 4 (4). - R. 21-45.

6. Uilson, B. Prakticheskie shagi po sozdaniju uslugi terapevticheskogo massazha (*Practical steps for creating a therapeutic massage service*) / B. Uilson // Evropejskij zhurnal raka. - 1995. - T. 31. - Net S6. - P. S283.

7. Vitt A. M., Bol'man M., Vanik A., Kredit S. Lechebnyj massazh grudi pri laktacii dlja lechenija zalozhennosti protokov i mastita (*Therapeutic breast massage during lactation to treat duct congestion and mastitis*) / A. M. Vitt, M. Bolman, A. Vanik, S. Kredit // JournalofHuman Lactation. - 2016. - T. 32. - № 1. - R. 123-131. - DOI 10.1177 / 0890334415619439.

УДК 376.2

А.А. Дрейбант

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Аннотация: в статье представлено краткое описание методов – салинг системы и роботизированного тренажера MotoMed, применяемыми инструкторами по физической культуре в условиях реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отражены результаты применения данных методов, а также их динамика. Раскрыты особенности младших школьников с детским церебральным

параличом (ДЦП). Представлен опыт работы инструкторов по физической культуре и тонкости их работы с детьми, имеющими разные формы ДЦП. Данная статья будет полезна не только студентам, но и инструкторам по физической культуре.

Ключевые слова: жизненно важные двигательные навыки, детский церебральный паралич, физическая реабилитация, система салинг, тренажер МотоМед.

A.A. Dreybant

FORMATION OF VITAL MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN A REHABILITATION CENTER

Summary: the article presents a brief description of the methods - the saling system and the MOTOMED robotic simulator used by physical education instructors in a rehabilitation center for children and adolescents with disabilities (HIA). The results of the application of these methods, as well as their dynamics, are reflected. The features of younger schoolchildren with cerebral palsy (cerebral palsy) are revealed. The experience of physical education instructors and the subtleties of their work with children with different forms of cerebral palsy is presented. Because each of them requires a special, individual approach that will take into account the physical and motor potential of each child. This article will be useful not only for students, but also for physical education instructors.

Key words: vital motor skills, cerebral palsy, physical rehabilitation, saling system, motorized simulator.

В настоящее время коррекция двигательных нарушений у детей младшего школьного возраста с ДЦП остается актуальной проблемой. По данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации (Росстат) общая численность детей-инвалидов в России неуклонно увеличивается. Так, если в 2016 г. (на 1 января года) она составляла 617,0 тыс. человек, в 2017 г. она равнялась 636,0 тыс. детей, в 2018 г. – 651,0 тыс. детей, а к 1 января 2019 г. – 670,1 тыс. детей [5].

Физическое развитие ребенка в период онтогенеза зависит от двигательной активности и требует согласованной работы костно-мышечной системы в целом. Организм ребенка с детским церебральным параличом (ДЦП) должен развиваться физически и функционально так же, как и организм здорового человека (Ю.А. Гросс,1999; С. Гхаеини, 2005).

Имеющиеся немногочисленные исследования в области развития и коррекции жизненно важных двигательных навыков на занятиях по адаптивной физической культуре детей с ДЦП в условиях реабилитационного учреждения свидетельствуют о недостаточности научной базы и отсутствии методического обеспечения в современной системе реабилитации детей-инвалидов.

Анализ научно-методической и специальной современной литературы позволил заключить, что методы, применяемые на занятиях по адаптивной физической культуре, проводятся, как правило, в пассивно-активной форме в горизонтальном положении и не позволяют в полной мере развивать двигательные возможности ребенка, что является основным задерживающим фактором его физического развития (К. Bobath и H. Kabat, 1958; К.А. Семенова,2007; V. Vojta, 1972; W.V. Phelps, 1975).

Многие проблемы связаны с физиологическими механизмами, которые осуществляют управление двигательным аппаратом. В зависимости от места и степени поражения структур мозга происходит нарушение двигательной сферы ребенка, проявляющееся в разной степени тяжести. Особенно подвергается поражению мышечная система: изменяется тонус мышц, происходит нарушение координации движений, не развиваются двигательные навыки ребенка, необходимые ему для полноценной жизни в обществе. К тому же кроме двигательных нарушений, ребенок может иметь сочетанные патологии в виде нарушения зрения и интеллекта. Что в свою очередь может препятствовать быстрому усвоению ребенком двигательных навыков [4].

Формирование жизненно важных двигательных навыков у детей с ДЦП с помощью тренажерных устройств и специально разработанных комплексов упражнений с применением современных методов и средств физической

реабилитации решают актуальную задачу повышения уровня коррекционного процесса в реабилитационных учреждениях.

В перечень жизненно важных двигательных навыков необходимо включить такие навыки как: держание головы и умение переворачиваться с положения лежа на животе в положение лежа на спине и наоборот, так как они помогут ребенку в процессе самообслуживания; сидение и ползание как по-пластунски, так и на четвереньках, так как данные умения необходимы для укрепления всего мышечного корсета и организма в целом, а самое главное – поспособствуют дальнейшему двигательному развитию и переходу на следующий уровень двигательной активности; навык приседания и ходьбы – одни из самых важных навыков, так как овладевая ими, ребенок с ДЦП сможет себя не только обслуживать, но и практически полноценно социализироваться и, конечно же, все это увеличит шансы на умение строить межличностные отношения не только в кругу своих родственников, но и, самое главное – со сверстниками, что поспособствует полноценному формированию ребенка с ДЦП как личности.

Система Салинг представляет собой металлическую конструкцию, которая включает в себя системы шкивов, грузов, тросов и поясов, направленных на укрепление и растяжку мышц. Это достигается за счет резиновых натяжителей и грузов, которые в свою очередь подбираются индивидуально для каждого ребенка, а также учитывается уровень физической подготовки детей с ДЦП [2].

Система Салинг помогает выполнять произвольные движения в вертикальном положении, увеличивает силу и выносливость, развивает вестибулярный аппарат, улучшает баланс, координацию, уменьшает неконтролируемые движения, улучшает пространственную ориентацию, способствует развитию мелкой и крупной моторики, происходит укрепление мышц и улучшение их функций, повышается двигательная активность, появляются новые двигательные навыки, позволяющие ребенку самостоятельно себя обслуживать [1].

В ходе проведенных занятий была получена следующая динамика: у 97% детей снизился патологический мышечный тонус в нижних конечностях; у 59% детей снизился патологический мышечный тонус в верхних конечностях; у 87% детей увеличился объем движений в голеностопных суставах; у 29% увеличился объем движений в тазобедренных суставах; у 21% увеличился объем движений в коленных суставах. После курса занятий дети стали лучше удерживать голову, научились без посторонней помощи выполнять разные варианты ходьбы – приставным шагом, назад; увеличилась скорость ходьбы.

Инструкторами по физической культуре систематически фиксируются результаты влияния тренажера MotoMed в ГБУСО «Ставропольский реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ». За время цикла (21 день) было проведено 10 занятий с детьми младшего школьного возраста с ДЦП в количестве восьми человек. Продолжительность занятия с применением выше указанного тренажера и пассивно-суставной гимнастики составляет 40-60 минут. Полученные результаты представлены в табл.1.

Таблица 1

Результаты влияния тренажера MotoMed на занятиях по физической культуре

Критерий	**Средние показатели ДО**	**Средние показатели ПОСЛЕ**
Скорость	4,6 оборотов в минуту (об/мин)	7,6 об/мин,
Расстояние пройденного пути	316,3 метра (м)	638 м
Симметричность работы В/К	40/50	43/67
Симметричность работы Н/К	35/65	45/55
Спастика	7,6 единиц	5,8 единиц

В/К – верхние конечности;

Н/К – нижние конечности.

В результате наблюдения было выявлено, что у всех детей младшего школьного возраста с ДЦП улучшились показатели двигательной активности, снизилась тугоподвижность в суставах верхних и нижних конечностей, уменьшилась спастичность мышц, увеличилось время тренировки в активном режиме и расстояние пройденного пути за время занятия. О полученных результатах можно сделать вывод, что применение тренажера MotoMed в условиях реабилитационного центра имеет достаточно высокую эффективность.

Таким образом, система салинг и тренажер MotoMed, применяемых в реабилитационном центре для детей с ОВЗ, показали достаточно высокую эффективность в формировании жизненно важных навыков у младших школьников с церебральным параличом.

Литература

1. Алабин В.Г. Тренажеры и тренировочные устройства в физической культуре и спорте: справочник (*Simulators and training devices in physical culture and sports*) / Алабин В.Г., Скрипков А.Д. – Минск: Высш. шк., 2011.

2. Гросс Н.А. Оптимизация физических нагрузок с учетом функционального состояния при двигательной реабилитации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Гросс Н.А. – М., 2000.

3. Жуков Е.К. Биомеханика физических упражнений / Жуков Е.К., Котельникова Е.Г., Семенова Д.А. – М.: Физкультура и спорт, 2015.

4. Семенова К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и с детским церебральным параличом / К.А. Семенова. – М.: ИД «Закон и порядок», 2007. – 616 с. – (Серия «Великая Россия. Наследие»).

5. Федеральная служба государственной статистики. Положение инвалидов: детская инвалидность. – URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964

References

1. Alabin V.G. Trenazhery i trenirovochnye ustrojstva v fizicheskoj kul'ture i sporte: spravochnik / Alabin V.G., Skripkov A.D. – Minsk: Vyssh. shk., 2011.

2. Gross N.A. Optimizacija fizicheskih nagruzok s uchetom funkcional'nogo sostojanija pri dvigatel'noj reabilitacii detej s narusheniem oporno-dvigatel'nogo apparata: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk (*Optimization of physical activity taking into account the functional state during motor rehabilitation of children with musculoskeletal disorders*) / Gross N.A. – M., 2000.

3. Zhukov E.K. Biomehanika fizicheskih uprazhnenij (*Biomechanics of physical exercises*) / Zhukov E.K., Kotel'nikova E.G., Semenova D.A. – M.: Fizkul'tura i sport, 2015.

4. Semenova K.A. Vosstanovitel'noe lechenie detej s perinatal'nym porazheniem nervnoj sistemy i s detskim cerebral'nym paralichom (*Restorative treatment of children with perinatal damage to the nervous system and with cerebral palsy)* / K.A. Semenova. – M.: ID «Zakon i porjadok», 2007. – 616 p. – (Serija «Velikaja Rossija. Nasledie»).

5. Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki. Polozhenie invalidov: detskaja invalidnost'*(Federal State Statistics Service. The situation of the disabled: children's disability)*. – URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964

УДК 615.825

А.А. Елистратова

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация. В данной статье описывается методика проведения занятий по легкой атлетике для обучающихся с 6-го по 11-ые классы специальных медицинских группы, так же подробно опишем какие корректировки вносятся в создании программы обучения для детей, относящихся к специальной медицинской группе. Для учащихся специальных медицинских групп (СМГ)

построения занятий отличаются сложностью, методикой и организацией занятий.

Ключевые слова: физические упражнения, специальная медицинская группа, нарушение, специально разработанные программы.

A.A. Elistratova

ORGANIZATION OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE CLASSES IN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL SCHOOLS

Annotation. this article describes the methodology for conducting athletics classes for students from the 6th to 11th grades of special medical groups, we will also describe in detail what adjustments are made in creating a training program for children belonging to a special medical group. For students of special medical groups (SMG), the construction of classes is complex, methodology and organization of classes.

Key words: adjustments, physical exercises, special medical group, violation, specially developed programs.

Основываясь положению о врачебном контроле за физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ, распределяется по состоянию здоровья на медицинские группы. Исходя из полученных данных о состоянии здоровья в физическом развитии, они распределяются на основную, подготовительную и специальную медицинскую группу (СМГ).

К основной группе относятся дети без отклонений в состоянии здоровья, либо эти отклонения не значительны, но при этом у детей хороший показатель физического развития. К подготовительной группе относят детей с незначительными отклонениями в состоянии здоровья, наблюдается недостаточное физическое развитие и физическая подготовленность. К СМГ относят детей, у которых имеется значительное отклонение в состоянии здоровья, которые носят постоянный или временный характер, требуют существенные ограничения физической нагрузки и составление определенной учебной программы.

Для того чтобы достигнуть наилучшего результата преподаватели физической культуры прибегают к дифференцированному подходу. Под дифференцированным подходом понимается такая система обучения, при которой каждый ученик, овладевает минимумом общеобразовательной подготовки, которая в наибольшей степени отвечает его склонностям. Ориентация на личность ученика требует, чтобы дифференцированное обучения учитывала потребности всех школьников - не только сильных, но и тех, кому этот предмет дается с трудом [1, p.62].

Данная тема достаточно актуальна на данное время из-за того, что идет увеличение количества людей, которые имеют отклонения в состоянии здоровья в возрасте от 15–21 года. По данным медицинских работников, более 50% юношей и девушек, при окончании школы имеют от 2-х до 3-х хронических заболевания и лишь около 15-16% выпускников школ можно считать практически здоровыми. Таким образом, ежегодное количество детей, отнесенных к СМГ увеличивается. Как правило, они находятся либо в состоянии предболезни [4], либо на начальной стадии какого-либо заболевания [5, p.134].

Для того чтобы избежать дальнейших ухудшений в здоровье двигательная активность для детей с ослабленным здоровьем необходима так, как «движения» способствует не только физическому развитию, но и помогает в становлении личности. Но, к сожалению, для таких детей в большинстве случаев двигательная активность недоступна и в связи с этим у них возникает нехватка в данной потребности. При этом гиподинамия вызывает еще большие функциональные и морфологические изменения в организме. Но для того, чтобы избежать гиподинамии дети с низкой физической подготовленностью нуждаются в особенной организации занятия, его проведения и дозировки нагрузки.

В основе проведения занятий физическими упражнениями, для детей, относящихся к СМГ лежат три основных принципа.

Первый принцип заключается в оздоровительной и лечебно-профилактической направленности, то есть преподаватель должен иметь в виду все особенности влияния физических упражнений на организм имеющий отклонения в здоровье и таким образом уметь выбрать определенные упражнения, средства и методы, подходящие для того или иного заболевания и оценить их эффективность.

Второй принцип состоит в дифференцированном подходе к использованию тех или иных средств физической культуры в зависимости от характера выраженных структур и функциональных нарушений в организме. Основа третьего принципа заключается в профессионально-прикладной направленности проводимых занятий, то есть преподаватель должен обеспечить быстрейшее восстановление поврежденных органов и систем организма и тем самым помочь приобрести необходимые двигательные навыки с помощью методов физической тренировки [3, p.64].

Дети и подростки, отнесенные к СМГ, нуждаются в осуществлении школьной программы по физической культуре с некоторыми изменениями и исключениями.

В программе по физическому воспитанию с 6-го по 11-ые классы полностью используется раздел «Строевые упражнения», но из него исключаются такие разделы как: «Акробатика», «Висы и упоры», «Лазанье по канату».

В содержание других оставшихся разделов вносят некоторые корректировки: из раздела ОРУ исключаются такие упражнения как выпады и приседания на одной ноге, упражнения с набивным мячом, так же исключаются наклоны назад, сидя на гимнастической скамейке, прыжки и повороты более чем на 90 градусов, из легкой атлетики остается только метание малого мяча.

Кроме перечисленных упражнений рекомендуется использовать общеукрепляющие упражнения, которые направлены на осанку и укрепление мышц спины.

Школьники с заболеваниями сердечно-сосудистой и дыхательной систем освобождаются от: упражнений в упорах, связанных с переноской тяжестей, бег в быстром темпе, заменяется на бег в медленном темпе, переходящий в ходьбу, так же длительные упражнения стоя заменяются положением лежа и сидя, при выполнении прыжков их количество повторений уменьшается или и вовсе заменяются ходьбой на месте. Количество повторений всех упражнений соответственно тоже уменьшается в зависимости от степени приспособляемости учащихся к нагрузкам [2, p.84].

При заболеваниях, которые повреждают сердечную мышцу, используют систематические и последовательные методы и средства физической культуры. Происходит постепенное увеличение нагрузки путем изменения исходного положения, подборки упражнений для мелких, средних и крупных групп мышц, так же изменяется темп и амплитуда движений, и степень их усиления.

К специальным упражнениям относят динамические и циклические упражнения, они взаимодействуют на все системы организма, вследствие этого происходит стимулирование неспецифических защитных сил организма. Выполнение упражнений при патологии сердечно-сосудистой, дыхательной систем имеют свои особенности. Они должны выполняться с полной амплитудой, свободно, без напряжения, задержки дыхания и натуживания.

Школьники имеющие нарушения желудочно-кишечного тракта освобождаются от прыжков, подскоков, двигательных упражнений из положения стоя они заменяются исходными положениями и положением лежа, так же освобождаются от упражнений, связанные с переноской тяжести.

В занятиях с учащимися, имеющие заболевания почек, значительно снижается физическая нагрузка, исключаются прыжки, так же не допускается переохлаждение тела. Так же особое внимание уделяется, укреплению мышц передней стенки живота [4, p.97].

Дети с нарушениями нервной системы имеют ограничения в упражнениях, которые вызывают нервные перенапряжения. Так же учитывается повышенная возбудимость детей, поэтому занятия проводятся в

спокойном темпе, команды отдаются четким негромким голосом. Для учащихся с нарушением обмена веществ особое место занимают циклические упражнения небольшой и средней интенсивности, включающие в себя деятельность крупных групп мышц.

При заболеваниях опорно-двигательного аппарата рекомендуется проводить гимнастические упражнения из исходного положения сидя и лежа. Исключится упражнения: в прыжках, чистые висы, лазание по канату.

Особое внимание отдается методике проведения игр они требуют строгой дозировки. При проведении игр надо не забывать, что их следует заканчивать за 7-10 минут до конца урока [5, p.68].

В заключение изучения данной темы можно утверждать, что физические упражнения благотворно влияют на организм, имеющий какие-либо отклонения. Основными задачами общеобразовательных школ при наличии детей с отклонениями в здоровье является создание эффективного физического воспитания, укрепление здоровья, улучшение физического развития, закаливание организма, расширение диапазона функциональных возможностей как основу образовательного процесса. Ведь если такие дети не смогут заниматься по специально разработанным программам, то их здоровье ухудшиться, тем самым мы еще раз подтвердили значение физической культуры в жизни детей с отклонениями в здоровье относящихся к специальной медицинской группе.

Литература

1. Абасов З. Дифференциация обучения: сущность и формы // Директор школы.–1999.-№8. – с.61-65.

2. Алексеев Н.А. Психолого-педагогические проблемы развивающего и дифференцированного обучения. – Челябинск, 1995.- 167 с.

3. Занятия физической культурой в специальных медицинских группах школ и вузов: Учеб. Пособие / Под общ.ред. Н.Л. Иванова. М.: 2010. – 80с.

4. Научные основы физической культуры и здорового образа жизни: Учеб. Пособие / Под общ.ред. проф. Д.Н. Давиденко. СПб., 2001.- 347 с.

5. Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник: В 2 т. / Под общ. ред. проф. С.П. Евсеева. М., 2007.- 618 с.

References

1. Abasov Z. Differenciacija obuchenija: sushhnost' i formy (*Differentiation of learning: essence and forms*) // Direktor shkoly.–1999.-№8. – p.61-65.

2. Alekseev N.A. Psihologo-pedagogicheskie problem razvivajushhego i differencirovannogo obuchenija (*Psychological and pedagogical problems of developing and differentiated education*). – Cheljabinsk, 1995.- 167 p.

3. Zanjatija fizicheskojkul'turoj v special'nyh medicinskih gruppah shkol i vuzov (*Physical education in special medical groups of schools and universities*): Ucheb. Posobie / Pod obshh. red. N.L. Ivanova. M.: 2010. – 80p.

4. Nauchnye osnovy fizicheskoj kul'tury i zdorovogo obraza zhizni (*Scientific foundations of physical culture and a healthy lifestyle*): Ucheb. Posobie / Pod obshh. red. prof. D.N. Davidenko. SPb., 2001.- 347 p.

5. Teorija i organizacija adaptivnoj fizicheskoj kul'tury (*Theory and organization of adaptive physical culture*): Uchebnik: V 2 t. / Pod obshh. red. prof. S. P. Evseeva. M., 2007.- 618 p.

УДК 376.33

К.А. Жидкова

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: в статье рассматривается социальная реклама как средство формирования здорового образа жизни, которая популяризирует и закрепляет в сознании индивида положительный пример активного и здорового образа жизни путем формирования ценностей, направленных на сохранение здоровья

и ведения здорового образа жизни. В работе представлена программа «Формирование здорового образа жизни у подростков с нарушениями слуха посредством социальной рекламы».

Ключевые слова: ЗОЖ, социальная реклама, подростки с нарушениями слуха, здоровье, здоровье сберегающие технологии

K.A. Zhidkova

SOCIAL ADVERTISING AS A MEANS OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE OF ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

Summary: the article considers social advertising as a means of forming a healthy lifestyle, which popularizes and fixes in the individual's mind a positive example of an active and healthy lifestyle by forming values aimed at preserving health and leading a healthy lifestyle. The paper presents the program "Formation of a healthy lifestyle among adolescents through social advertising".

Key words: Healthy lifestyle, social advertising, teenagers with hearing impairments, health, health-saving technologies

Понятие «здоровый образ жизни» в современном мире играет важную роль в становлении и развитии личности, как и взрослых, так и детей. Однако, сохранение здоровья детей является одной из самых актуальных проблем системы образования. Именно формирование, сохранение и укрепление здоровья не только здоровых детей, но и детей с особыми образовательными потребностями являются важными задачами поддержанию значимости культуры здоровья [2, p.185]. Как считает А.Ф. Георгиевский «культура здорового образа жизни - это интегративное качество личности, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий компоненты и характеризующееся определенным уровнем владения системой знаний в области здоровья, мотивов, потребностей быть здоровым, ценностного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих людей, к здоровому образу жизни» [3, p.186].

К положительно воздействующим на здоровье человека факторам многие специалисты относят: соблюдение режима дня, рациональное питание, закаливание, физическая активность, благоприятный микроклимат в коммуникативной среде. Отрицательными факторами являются: курение, употребление психоактивных веществ (ПАВ), а также эмоциональная и психическая напряженность в общении с окружающими и неблагоприятные экологические условия в регионах проживания.

К сожалению, с возрастом как здоровые дети, так и дети с нарушенным слухом теряют интерес к двигательной нагрузке, во многом благодаря тому, что большинство подростков 12-15 лет начинают считать себя взрослыми, и попадая в среду сверстников примеряют стиль поведения как положительных, так отрицательных личностей. Об этом свидетельствуют более значительные отставания показателей физического здоровья глухих от своих здоровых сверстников в среднем и старшем школьном возрасте [5].

Контингент общеобразовательных школ составляют дети с различными психофизиологическими особенностями, и для них просто необходимо применение технологий здоровьесбережения не только на уроках, но и во внеурочное время.

В связи с этим, важным представляется создание здоровьесберегающей среды в образовательных организациях, где большое внимание должно уделяться использованию здоровьесберегающих технологий, которые будут воздействовать на ребенка на информационном, психологическом и биоэнергетическом уровнях. К числу основных технологий сбережения здоровья детей с нарушенным слухом можно отнести социальную рекламу.

Социальная реклама сегодня – относительное новый вид коммуникации, цель которого актуализировать проблемы общества, показать важность нравственности в современном мире, ее воспитательное воздействие определяется тем, что она использует эффективные средства влияния на аудиторию и более широкий спектр носителей. У каждой темы социальной рекламы есть своя цель, к примеру, реклама здорового образа жизни

направлена против распространения вредных привычек; пропагандирует защиту от СПИДа; занятия спортом, правильное питание [6]. Социальная реклама является важнейшим средством формирования ценностей здорового образа жизни [5].

Цель исследования – проанализировать уровень знаний о здоровом образе жизни у подростков с инвалидностью по слуху, на основе полученных результатов составить программу по формированию здорового образа жизни у представленной категории детей посредством социальной рекламы.

Материалы исследования: результаты анкетирования и опроса 20 учеников старшего звена ГКОУ «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната №36 города Ставрополя».

Были использованы следующие методы:

1. Анкета «Здоровый образ жизни» для учащихся 8-11 классов предназначена для оценки знаний учащимся основ здорового образа жизни.

2. Беседа «Социальная реклама. Виды социальной рекламы»

В результате проведенных исследований установлено, что представления подростков с нарушениями слуха о здоровом образе жизни, сформированы на среднем уровне. Ниже (табл. 1) приведены наиболее часто повторяющиеся ответы детей о понимании термина «здоровый образ жизни».

Таблица 1

Варианты ответов учащихся младших классов с нарушениями слуха

Формулировка понятия «здоровый образ жизни»	Число учащихся
Когда у тебя ничего не болит	6 (30%)
Нужно быть здоровым	2 (20%)
Нужно заниматься спортом, есть фрукты, овощи, закаляться	12 (50%)

Как видно из ответов учащихся, 6 (30%) подростков считает, что здоровый образ жизни – «когда у тебя ничего не болит», то есть они не

дифференцируют понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни». Далее, 2 (20%) школьников понимают, что ЗОЖ – это не то, что есть, а то, что нужно – «нужно быть здоровым»; то есть для этого нужно что-то делать, что именно, как показали дополнительно проведенные беседы, они знают и эти знания применяют в своей жизни. Большая часть детей – 12 человек, что составляет (50%) - правильно формулируют отдельные составляющие здорового образа жизни, однако комплексное понимание у них пока отсутствует.

Для решения этой проблемы была разработана программа, направленная на формирование здорового образа жизни у подростков с нарушениями слуха посредством социальной рекламы, которая была продиктована необходимостью ранней профилактики вредных привычек у подростков с нарушениями слуха и приобщением несовершеннолетних к ведению здорового образа жизни. Поэтому в содержание программы были включены занятия, которые по основному содержанию и ведущей цели можно условно разделить по направлениям:

1. Формирование социальных и жизненных навыков, обеспечивающих физическое и психическое здоровье.
2. Коррекционно-развивающие.
3. Трудовая реабилитация и развитие творческих способностей несовершеннолетних.

Принципы организации работы:

- принцип единства коррекции и развития;
- принцип совместной деятельности;
- принцип учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей развития ребенка.

Именно для успешного будущего подростков-воспитанников следует заложить им основы здоровья, сформировать правильное представление о здоровом образе жизни, посредством создания программы по формированию основ здорового образа жизни.

Цель: пропаганда здорового образа жизни среди подростковснарушенным слухом, повысить стремление использовать двигательную деятельность для формирования основ здорового образа жизни.

Задачи:

1. Углублять знания о факторах, влияющих на состояние своего здоровья и окружающих.

2. Воспитывать привычку и потребность в здоровом образе жизни.

Реализация программы будет проходить через:

1. Беседы об изучении социальной рекламы здорового образа жизни.

2. Совместно с учителями информатики, изобразительного искусства провести занятия по созданию социальной рекламы здорового образа жизни.

3. Общешкольную выставку работ, которая позволит заинтересовать подростков в укреплении здорового образа жизни.

Реализация данной программы позволит достигнуть следующих результатов:

1. Формирование антинаркогенных установок.

2. Приобретение коммуникативных навыков.

3. Повышение уровня развития основных психических процессов и речи.

4. Расширение круга представлений об окружающем мире.

5. Развитие социально-трудовых навыков.

6. Снижение уровня социальной дезадаптации подростков.

8. Повышение уровня информированности о вреде ПАВ, о заболеваниях, передающихся половым путем, о проблемах общества.

На этапе контрольного среза была использована та же анкета, представленная выше. В ходе повторного проведения диагностики была зафиксирована следующая динамика результатов: 60% учащихся рассматривают понятие «здоровье» на уровне личностных установок; 38% учащихся школ убеждены, в необходимости занятий спортом; 11% учащихся школ не видят в здоровье главной ценности, необходимого условия полноценной жизнедеятельности

Резюмируя, можно отметить, что социальная реклама позволяет вносить существенный вклад в развитие личности подростка, объединяя в единстве социально значимые и личностные цели в пропаганде здорового образа жизни, являясь важнейшим элементом регуляции современного общества.

Литература

1. Горносталев М.Д. Понятие «Здоровый образ жизни» в современной педагогической науке // Вестник МГУКИ. – 2008.– №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-zdorovyy-obraz-zhizni-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauke.

2. Лойко О.Л., Формирование культуры здорового образа жизни будущих педагогов: теоретические подходы и практические разработки. Научные труды республиканского института высшей школы. – 2017. – 17-2. –С. 187-195.

3. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Современные подходы к формированию здоровьесберегающей среды образовательного учреждения // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-formirovaniyu-zdoroviesberegayuschey-sredy-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya.

4. Тюкавкина И.Ф. Роль социальной рекламы в процессе формирования здорового образа жизни подростков ()// Психология в экономике и управлении. – 2014. – №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnoy-reklamy-v-protsesse-formirovaniya-zdorovogo-obraza-zhizni-podrostkov.

5. Улезько К. В. О роли социальной рекламы в формировании здорового образа жизни. // Журнал «Филология, журналистика и межкультурная коммуникация в диалоге цивилизаций», выпуск № 23.– 2014.– С. 3 Режим доступа: https://elibrary.ru

6. Эм Е.А. Особенности восприятия учебной информации обучающимися с нарушением слуха при создании специальных условий в образовательной организации / О.Н. Артеменко, Л.Ф. Артеменкова, В.А.

Калашникова, Е.А. Эм // Вестник Экономической безопасности. - 2019. - № 3. – С. 21-32.

References

1. Gornostalev M.D. Ponyatie «ZdorovyiobrazzhiznI» v sovremennoi pedagogicheskoi nauke (*The concept of "Healthy lifestyle" in modern pedagogical science*) // *Vestnik MGUKI*. – 2008. – №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-zdorovyy-obraz-zhizni-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauke.

2. Loiko O.L., Formirovanie kul'tury zdorovogo obraza zhizni budushchikh pedagogov: teoreticheskie podkhodyi prakticheskie razrabotki (*Formation of a culture of a healthy lifestyle for future teachers: theoretical approaches and practical developments*).–2017. – 17-2. p. 187-195.

3. Tikhomirova L.F., Makeeva T.V. Sovremennye podkhody k formirovaniyu zdorov'esberegayushchei sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya (*Modern approaches to the formation of a health-preserving environment of an educational institution*) //.– 2016. – №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-formirovaniyu-zdoroviesberegayuschey-sredy-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya.

4. Tyukavkina I.F. Rol' sotsial'noi reklamy v protsesse formirovaniya zdorovogo obraza zhizni podrostkov (*The role of social advertising in the formation of a healthy lifestyle in adolescents*) // *Psikhologiya v ehkonomikeiupravlenii*. – 2014. – №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnoy-reklamy-v-protsesse-formirovaniya-zdorovogo-obraza-zhizni-podrostkov.

5. Ulez'ko K.V. O roli sotsial'noi reklamy v formirovanii zdorovogo obraza zhizni (*On the role of social advertising in the formation of a healthy lifestyle*) // *Zhurnal «Filologiya, zhurnalistikaimezhkul'turnayakommunikatsiya v dialogetsivilizatsiI»*, vypusk № 23/ 2014 S. 3Rezhimdostupa: https://elibrary.ru

6. Jem E.A. Osobennosti vosprijatija uchebnoj informacii obuchajushhimisja s narusheniem sluha pri sozdanii special'nyh uslovij v obrazovatel'noj organizacii (*Features of the perception of educational information by students with hearing impairment when creating special conditions in an educational organization*) / O.N.

Artemenko, L.F. Artemenkova, V.A. Kalashnikova, E.A. Jem //Vestnik Jekonomicheskoj bezopasnosti. - 2019. - № 3. – P. 21-32.

УДК 61:378:616-056.5:615.825

Д.А. Злобина

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ НЕТРАДИЦИОННЫМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ ЙОГИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОСАНКИ

Аннотация: представлены нетрадиционные оздоровительные средства для формирования осанки у студентов, занимающихся в специальных медицинских группах. Примененные средства показали, что проведенные занятия с использованием специально подобранных комплексов физических упражнений, преимущественно для тренировки мышц брюшного пресса, йога для улучшения функционального состояния способствуют формированию правильной осанки.

Ключевые слова – физические упражнения, дыхательная гимнастика, средства, формирование осанки, мышцы пресса.

D.A. Zlobina

PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF THE SPECIAL MEDICAL GROUP WITH NON-CONVENTIONAL HEALTHY MEANS OF YOGA FOR THE FORMATION OF POSTURE

Summary: non-traditional health-improving means for the formation of posture in students engaged in special medical groups are presented. The applied means showed that the classes conducted with the use of specially selected complexes of physical exercises, preferably for training the muscles of the press, yoga to improve the functional state contribute to the formation of correct posture.

Key words: physical exercises, breathing exercises, means, posture formation, abdominal muscles.

Актуальность. Особенностью процесса проведения и организации занятий по физическому воспитанию для студентов специальной медицинской группы (СМГ) обусловлена отличиями занимающихся по полу, возрасту, характеру заболевания, психологическим и функциональным параметрам [4].

В связи с этим в научной литературе особо важное внимание направлено к проблеме организации педагогического процесса в СМГ на основе оздоровительно-развивающих технологий [5].

Практически все специалисты считают наиболее эффективным средством профилактики и коррекции нарушений осанки физические упражнения. Чтобы достичь максимальный корригирующий эффект, физические упражнения нужно выполнять по определенным правилам [2].

Если рассматривать мнение В.В. Осипова (2021), то способами контроля правильной осанки надо считать: в положении стоя у стены. Если затылок, лопатки, пятки и ягодицы касаются стены, то осанка может быть признана в основном правильной. Если голова слишком сильно наклонена вперед (затылок не касается стены), вся спина касается стены (плоская спина), ягодицы не касаются стены — тогда присутствуют признаки нарушения осанки [3].

По мнению А.А. Липень (2010), B.K. Iyengar (2013) не вызывает сомнения эффективность применение специальных корригирующих упражнений системы хатха-йога. Считается, что хорошее физическое здоровье можно приобрести, если использовать два направления йоги — статические "позы" системы хатха-йога и дыхательную гимнастику — "пранаяму" [1,6].

В ГБОУ ВО «Ставропольском государственном педагогическом институте» был проведен анализ нетрадиционных оздоровительных средств, направленных на коррекцию сколиоза у девушек 16-20 лет, девушек-студенток 1-2 курсов, занимающихся адаптивной физической культурой в специальной медицинской группе.

Мы предлагаем наши рекомендации как оптимальный путь успешного развития мышц.

1. Обучение правильной осанке, специальные физические упражнения для ее формирования и способы ее контроля. Правила подготовки мест для занятий утренней гигиенической гимнастикой: комната должна быть достаточно просторной для выполнения основных движений ногами, руками, туловищем (выпады, махи, повороты, наклоны, сгибания, и т.д.).

2. Основные требования к упражнениям по формированию правильной осанки студента. Упражнения не должны быть слишком сложны для выполнения (например, не стоит использовать перевороты, кувырки, двигательные действия на повышенной опоре). При выполнении упражнений по формированию правильной осанки не стоит применять натуживания.

3. Правила выполнения физических упражнений для формирования осанки. Все упражнения выполняются без задержек дыхания, особого напряжения (за исключением специально оговоренных случаев). Если же они возникают, это может быть причиной неверного выполнения упражнения, либо неподготовленности студента.

Для формирования красивой и правильной осанки необходимо дополнительно использовать упражнения дыхательной гимнастики и укреплять мышцы живота.

Таблица 1

Дыхательные упражнения из йоги для формирования осанки, разработанные для девушек 16-20 лет со сколиозом, занимающихся в специальных медицинских группах

Содержание	Дозировка	Общие методические указания
Дыхание через одну ноздрю.	Повторять	Спину и

И.П. - Сесть в удобную позу со скрещенными ногами. 1. Закрыть правую ноздрю большим пальцем и медленно вдыхать через левую ноздрю. Выдыхать через ту же ноздрю. 2. Затем закрыть левую ноздрю безымянным пальцем и мизинцем правой руки.	упражнение 10-15 раз и выполнить 10-15 дыхательных циклов.	голову держать прямо.
Диафрагмальное дыхание (дыхание животом). И.П. - Сесть на коврике со скрещенными ногами. 1. Выполнить плавный выдох, сокращая мышцы живота и максимально втягивая живот. 2. После этого без задержки выполнить максимальный плавный вдох, выпячивая живот.	Выполнить упражнение в течение 30 - 40 с.	Спину и голову держать прямо.
"Очистительное" дыхание. И.П. - Сесть на коврике со скрещенными ногами. 1. Выполнить максимальный плавный вдох и резкий выдох, втягивая мышцы живота. 2. За этим немедленно следуют расслабление мышц живота и глубокий вдох. 3. Пассивный вдох и резкий выдох непрерывно чередуются один за другим.	Выполнить 10-15 дыхательных циклов.	Спину держать прямо.
"Кузнечный мех". И.П. - Для выполнения упражнения нужно сесть со скрещенными ногами. 1. Сделать выдох, втянуть живот.	2-3 раза	Спина прямая.

2. После этого делается в быстром темпе 7 дыхательных циклов (вдох-выдох) с активной работой мышц живота: на вдохе живот выдвигается вперед, на выдохе - втягивается. 3. После 7 циклов вдохов-выдохов делают полный вдох с затяжкой дыхания на 5-7 с. 4. После этого переходят к обычному дыханию.		

В теории и практике физической культуры доказана важность тренированности мышц брюшного пресса для здоровья человека, однако наши педагогические наблюдения показывают, что у многих студентов этот недостаток выражен очень ярко. В этой ситуации необходимы простые, но чрезвычайно эффективные физические упражнения.

Все приведенные физические упражнения следует использовать для студентов разных возрастов. Различия заключаются в дозировке тренировочной нагрузки.

Таблица 2

Физические упражнения для формирования осанки и укрепления мышц брюшного пресса для девушек 16-20 лет со сколиозом, занимающихся в специальных медицинских группах

Содержание	Дозировка	Общие методические указания
И.П. - лежа на животе. 1. Согнуть ноги в коленях, взяться руками за голени. 2. Прогнуться назад, голову запрокинуть. 3. Вернуться в и.п.	Зафиксировать позу 20-30 с	Голову сильно не запрокидывать.

И.П. - лежа на спине. 1. Выполнить наклон вперед, головой коснуться коленей, руками обхватить лодыжки, 2. Колени от пола не отрывать. 3. Вернуться в и.п.	Зафиксировать позу в течение 60-90 с.	Дыхание свободное.
И.П. - лежа на спине, руки подняты вверх. 1.Не отрывая ноги от пола поднять туловище, одновременно поворачивая его в сторону. 2.Зафиксировать позу 3. Вернуться в и.п. 4. Повторить в другую сторону.	10-20 с	Ноги от пола не отрывать и выполнять повороты до конца.
И.П. - ноги шире плеч, руки в стороны. 1.Выполнить наклон до касания пальцами левой руки носка левой ноги. Правая рука вытянута вверх. 2. Вернуться в и.п. 3. После этого выполнить упражнение с наклоном в другую (правую) сторону. 4. Вернуться в и.п.	Выдержать позу в течение 30 с	Дыхание свободное.
И.П. - основная стойка. 1.На задержке дыхания втянуть живот и затем сразу же расслабить мышцы живота. 2.Чередовать втягивание и расслабление мышц живота в быстром темпе, не прекращая задержки дыхания. 3.Расслабить мышцы живота и сделать глубокий вдох.	По мере роста тренированности увеличивать количество циклов.	Выдохнуть, задержать дыхание.

Целенаправленные занятия физической культурой студентов специальной медицинской группы при формировании осанки нетрадиционными оздоровительными средствами физического воспитания укрепляют мышцы брюшного пресса и не приводят к общему утомлению студентов. Между упражнениями рекомендуется отдых в течение 30 с. Закончив комплекс физических упражнений, необходимо расслабиться в положении лежа с закрытыми глазами в течение 1-1,5 мин., таким образом человек управляет своими мышечными сокращениями.

Следовательно, изучив влияние нетрадиционных средств физической культуры на формирование осанки у студентов специальной медицинской группы можно сделать вывод о том, что комплексное использование оздоровительных средств физического воспитания положительно влияет мышечную систему и функциональное состояние организма человека.

Литература

1. Липень А.А. Йога дыхания. Оздоровительные пранаямы на каждый день. М.: Изд-во Питер, 2010. – 180 с.

2. Мандриков В.Б. Организационно-методическое обеспечение учебного процесса по физической культуре в специальном учебном отделении медицинских и фармацевтических вузов: Учебное пособие, 2-с изд., перераб. и доп. В.Б. Мандриков, М.П. Мицулина, И.А. Ушакова, В.О. Аристакесян, Н.В. Замятина. - Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2013. – 336 с.

3. Осипова В.В. Основы реабилитации. Курс лекций: учебное пособие для СПО. В.В. Осипова. -2-е изд., стер. — Санкт-Петербург: Лань, 2021. – 40 с.

4. Рипа М.Д. Кинезиотерапия. Культура двигательной активности: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2013. – 378 с.

5. Фирсин С.А. Пути модернизации физического воспитания в общеобразовательных школах. // Научные записки университета им. М.Ф. Лесгафта, 2014. №11. С. 157-162.

6. Iyengar B.K. S. Lighton Yoga. - L.; Allenand Unwin. - 2013. – 342 p.

References

1. Lipen' A.A. Joga dyhanija. Ozdorovitel'nye pranajamy na kazhdyj den' (*Yoga of breathing. Wellness pranayamas for every day*). M.: Izd-vo Piter, 2010. – 180 s.

2. Mandrikov V.B. Organizacionno-metodicheskoe obespechenie uchebnogo processa po fizicheskoj kul'ture v special'nom uchebnom otdelenii medicinskih i farmacevticheskih vuzov (*Organizational and methodological support of the educational process in physical culture in the special educational department of medical and pharmaceutical universities*): Uchebnoe posobie, 2-s izd., pererab. i dop. V.B. Mandrikov, M.P. Miculina, I.A. Ushakova, V.O. Aristakesjan, N.V. Zamjatina. - Volgograd: Izd-vo VolgGMU, 2013. – 336 s.

3. Osipova V.V. Osnovy reabilitacii (*Basics of rehabilitation*). Kurs lekcij: uchebnoe posobie dlja SPO. V.V. Osipova. -2-e izd., ster. — Sankt-Peterburg: Lan', 2021. – 40 s.

4. Ripa M.D. Kinezioterapija. Kul'tura dvigatel'noj aktivnosti (*Kinesiotherapy. Culture of motor activity*): uchebnoe posobie. M.: KNORUS, 2013. – 378 s.

5. Firsin S.A. Puti modernizacii fizicheskogo vospitanija v obshheobrazovatel'nyh shkolah (*Ways of modernization of physical education in secondary schools*). // Nauchnye zapiski universiteta im. M.F. Lesgafta, 2014. №11. S. 157-162.

6. Iyengar B.K. S. Lighton Yoga. - L.; Allenand Unwin. - 2013. – 342 p.

УДК 615.825

И.И. Иванова, В.Р. Джаббарова

КОРРЕКЦИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассмотрены особенности физического развития и двигательных способностей детей с умственной отсталостью. Предложены

методы и формы занятий, с детьми с умственной отсталостью для направленного развития видов координационных способностей на занятиях по адаптивному физическому воспитанию.

Ключевые слова: координационные способности, умственная отсталость, адаптивные методы, двигательно-координационные способности.

V.R. Ivanova, V.R. Jabbarova

CORRECTION OF COORDINATION ABILITIES IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Summary: the article deals with the peculiarities of physical development and motor abilities of children with mental retardation. The methods and forms of lessons, with children with mental retardation for the directed development of types of coordination abilities in classes on adaptive physical education are proposed.

Key words: coordination abilities, mental retardation, adaptive methods, motor-coordination abilities.

По данным исследований, в настоящее время в России наблюдается неуклонный рост детской инвалидности. За последнее десятилетие количество детей с задержкой умственного развития увеличилось вдвое. Умственная отсталость - самое распространенное из всех расстройств, у более чем 300 миллионов человек диагностирована умственная отсталость.

Умственная отсталость — это задержанное или неполное состояние психического развития, характеризующееся в основном снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, определяющих общий уровень интеллекта (то есть когнитивных навыков, языка, моторики, социальных навыков).

В 60-е гг. Украинский ученый Н.А. Козленко предложил классификацию физического развития и двигательных характеристик школьников с задержкой умственного развития. Физическое развитие детей определяется на основании антропометрических измерений, дополнительно учитываются данные

медицинских осмотров, собеседований и заключения психологической, медицинской и педагогической комиссий [2].

В зависимости от физического развития учащиеся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII типа делятся на четыре группы.

В группу среднего гармонического развития входят дети со средними, выше среднего, ниже среднего и высокими темпами роста, со средним и выше среднего веса и окружности грудной клетки (при отсутствии у ребенка нарушений конституции и здоровья).

Группа чрезмерного негармоничного развития состоит из детей, которые при тех же темпах роста, что и предыдущая группа, имеют избыточный вес и имеют окружность грудной клетки (или только один из них).

В группу ниже среднего уровня физического развития входят дети среднего, выше среднего и высокого роста с недостаточным весом и обхватом груди.

В группу слабого физического развития входят дети:

а) с высокими, выше среднего и средними темпами роста с резким отставанием в весе и / или обхвате груди;

б) которые показывают те же показатели в пределах ниже среднего;

в) с низкими темпами роста, средней или меньшей массой и / или окружностью груди;

г) с конституциональными нарушениями.

В зависимости от типа двигательных нарушений выбираются средства и методы выполнения корректирующих работ [1].

Формы обучения по реабилитации умственно отсталых имеют свои особенности. Для этой категории рекомендуется использовать одиночные, групповые и одиночные групповые занятия. Наиболее эффективными будут индивидуальные и индивидуально-групповые формы в связи с особенностями контингента.

При работе с умственно отсталыми детьми для формирования знаний используются вербальные приемы, наглядная информация и приемы практических упражнений.

В зависимости от метода усвоения структуры двигательного действия в процессе обучения методы делятся на:

- метод разучивания упражнения по частям (расчленено-конструктивный);

- метод разучивания упражнения в целом (целостно-конструктивный);

- метод сопряженного воздействия.

Метод расчленено - конструктивный предусматривает разучивание отельных частей движения с последующим их соединением (например, гимнастические комбинации). Этот метод применяется в следующих случаях:

- при обучении координационно-сложной двигательной деятельности под влиянием патологии, когда она не может быть полностью исследована;

- если упражнение состоит из большого количества элементов, не связанных между собой органически (например, плавание);

- если упражнение выполняется настолько быстро, что при комплексном выполнении невозможно изучить и улучшить отдельные его части;

Преимущества этого метода:

1. Облегчает процесс усвоения действия. Ребенок постепенно приближается к цели и приобретает соответствующие навыки.

2. Применение этого метода способствует быстрому восстановлению утраченных навыков.

3. Метод незаменим при обучении сложным координированным упражнениям.

Суть метода целостно-конструктивного упражнения в том, что техника двигательного действия осваивается с самого начала в целостных рамках, без разделения на части. Целостный метод позволяет научиться структурно простым движениям (например, бег, метание, поднятие предмета) и используется на любом этапе обучения.

Недостаток этого метода заключается в том, что в неконтролируемых фазах возможно закрепление ошибок. Поэтому при освоении упражнений со сложной структурой его использование нежелательно. Методы развития силы избирательны и бережливы и зависят от возраста, пола, безопасного функционального состояния и физических возможностей учащихся.

Принято различать пять основных физических навыков: скорость, сила, выносливость, ловкость, гибкость. Большинство детей и подростков с задержкой умственного развития имеют низкий соматический статус, низкое физическое развитие. Дети часто испытывают недостаток физической активности, что напрямую влияет на снижение мышечной силы, скорости, выносливости, гибкости и, что наиболее важно, на координационные навыки.

Л.В. Шапкова приводит следующие средства развития мышечной силы:

- корригирующие силовые упражнения для профилактики нарушений осанки, предупреждение сколиотической установки позвоночника и коррекции имеющихся нарушений;

- упражнения основной гимнастики: лазание, ползание, подтягивание, сгибание-разгибание рук в упоре, поднимание ног из положения лежа и упора сидя сзади;

- бег по песку, передвижение на лыжах по глубокому снегу, в гору;

- легкоатлетические упражнения: прыжки и прыжковые упражнения, спрыгивание в глубину с высоты 30-40 см с последующим отталкиванием вверх;

Методы развития силы зависят от возраста, пола, состояния физических возможностей учащихся и сохранных функций [5].

Быстрота двигательной реакции развивается в упражнениях с реагированием на внезапно возникающий сигнал: во время бега, ходьбы, по хлопку. Быстрота сложной двигательной реакции развивается преимущественно в спортивных играх и подвижных. Быстрота одиночных движений и темп движений развиваются следующими методическими приемами:

- эстафеты, игры и задания, включающие элементы соревнований.

- выполнение простых движений с максимальной частотой (движение только рук, бег на месте);

У детей с умственной отсталостью скоростные качества развиваются очень медленно, темп развития носит индивидуальный характер, а сенситивный период 10–12 лет. Для нормативного развития сенситивным периодом развития скоростно-силовых качеств, а также быстроты является возраст 11–14 лет.

Развитие выносливости. Ограниченным фактором развития выносливости у данной категории детей является не только сниженный потенциал дыхательной и сердечно-сосудистой систем, но главное - сниженная способность к волевым усилиям, нарушение эмоционально-волевой сферы.

Основная задача - создать условия для повышения уровня работоспособности к обширному кругу видов деятельности. Для развития выносливости используются равномерный метод, реже повторный и переменный [6].

Средствами развития выносливости являются упражнения основной и ритмической гимнастики, плавания, лыжной подготовки, легкой атлетики, подвижных и спортивных игр.

Развитие гибкости. Дети с легкой УО уступают здоровым учащимся в развитии гибкости на 10–20% , с более тяжелыми формами - еще больше. Причинами являются нарушения межмышечной координации, нервной регуляции тонуса мышц, функциональное состояние суставной поверхности, суставов, суставных капсул, внесуставных связок, приобретенная или врожденная тугоподвижность [5].

Педагогическими задачами развития гибкости являются:

- минимизация регресса подвижности в суставах. Сенситивным периодом для развития гибкости является возраст 9–10 лет, активной

- развитие гибкости в той мере, в какой это необходимо для выполнения движений с полной амплитудой, без ущерба для нормального функционирования опорно-двигательного аппарата;

- 10-14 лет. К 20 годам амплитуда движений заметно падает.

Используются следующие виды упражнений:

- динамические пассивные упражнения с дополнительной опорой, с помощью партнера, с отягощением, на тренажерах;

- динамические активные упражнения: маховые, пружинистые, прыжковые, с резиновыми амортизаторами;

- статические упражнения, включающие удержание растянутых мышц самостоятельно и с помощью партнера.

Рекомендуемые упражнения предваряются массажем или самомассажем:

- для запястья: массаж, сгибание, разгибание, вращение, статическое удержание в разогнутом положении за счет надавливания другой рукой или упором в неподвижный предмет (пол, стену);

- для пальцев рук: массаж, разгибание пальцев надавливанием другой руки.

- для плечевых суставов: вращения, маховые упражнения в разных направлениях и плоскостях, висы на кольцах, наклоны вперед хватом за рейку гимнастической стенки, самостоятельно или с партнером, пружинные отведения рук.

В заключении следует отметить, что координация двигательных действий непосредственно связана с функциональным состоянием центральной нервной системы (ЦНС). При этом нарушение координационных способностей (КС) является наиболее распространенной формой двигательных расстройств.

Литература

1. Дмитриев А.А. Организация двигательной активности умственно отсталых детей. – М.: Советский спорт, 1991. – 32 с.

2. Козленко Н.А. Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы. «Рядяньска школа», 1987.

3. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М., 1987.

4. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии: учеб. пособие. / Литош Н.Л. - М.: СпротАкадемПресс, 2002. - 140 с.

5. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие для студентов высш. и сред. проф. учеб. заведений / под ред. Л. В. Шапковой. М.: Советский спорт, 2004. 464 с.

6. Черник Е.С. Физическая культура во вспомогательной школе : учеб. пособие. М. : Учеб. лит-ра, 1997. 320 с.

References

Dmitriev A.A. Organizacija dvigatel'noj aktivnosti umstvenno otstalyh detej (*Organization of motor activity of mentally retarded children*). – M.: Sovetskij sport, 1991. – 32 p.

Kozlenko N.A. Fizicheskoe vospitanie uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly (*Physical education of pupils of auxiliary school*). «Rjadjan'ska shkola», 1987.

Kol'cova M.M. Dvigatel'naja aktivnost' i razvitie funkcij mozga rebenka (Motor activity and development of the child's brain functions). – M., 1987

Litosh N.L. Adaptivnaja fizicheskaja kul'tura. Psihologo-pedagogicheskaja harakteristika detej s narushenijami v razvitii: ucheb. posobie. (*Adaptive physical education. Psychological and pedagogical characteristics of children with developmental disorders: Textbook.*) / Litosh N.L. - M.: SprotAkademPress, 2002. - 140 p.

Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoj kul'tury : ucheb. posobie dlja studentov vyssh. i sred. prof. ucheb. zavedenij (*Private methods of adaptive physical education: a training manual for students of higher and secondary vocational schools*) / pod red. L. V. Shapkovoj. M.: Sovetskij sport, 2004. 464 p.

Chernik E.S. Fizicheskaja kul'tura vo vspomogatel'noj shkole : ucheb. Posobie (*Physical training in an auxiliary school : textbook*). M.: Ucheb. lit-ra, 1997. 320 p.

УДК 615.825

А.О. Казаков

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ НАЗАНЯТИЯХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКОЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ ХАТХА-ЙОГИ С ДЕТЬМИ ШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. в статье обозначены вопросы, связанные с нарушением осанки о причинах нарушений осанки. Все дети с нарушением опорно-двигательного аппарата нуждаются в особых условиях жизни, обучении и последующей трудовой деятельности. Анатомо-физиологическим особенностям детей школьного возраста. Из-за чего происходит нарушение осанки и снижение двигательной активности. Влияние гибкости на состояние осанки. Оздоровительная гимнастика Хатха-Йога, и влияние ее на развитие гибкости.

Влияние нарушений осанки на работу внутренних органов и функциональные способности систем организма. При нарушении опорно-двигательного аппарата возникают и вторичные заболевания, например, такие как заболевания позвоночного столба, снижение жизненной емкости легких, уменьшение грудной клетки и диафрагмы, что неблагоприятно отражается на сердечно-сосудистых и дыхательных системах.

Ключевые слова: дети, нарушение опорно-двигательного аппарата, гимнастика, хатха-йога, двигательная активность, школьный возраст, оздоровительная гимнастика.

A.O. Kazakov

DEVELOPMENT OF FLEXIBILITY TO EXERCISE HEALTHY GYMNASTICS WITH ELEMENTS OF HATHA-YOGA WITH SCHOOL-AGE CHILDREN WITH DISORDER OF MOTOR-MOTOR APPARATUS

Summary: the article identifies issues related to posture disorders about the causes of posture disorders. All children with disorders of the musculoskeletal system need special living conditions, training and subsequent work. Anatomical and physiological features of school-age children. Because of this, there is a violation of

posture and a decrease in motor activity. The effect of flexibility on the state of posture. Wellness gymnastics Hatha Yoga, and its influence on the development of flexibility. The effect of posture disorders on the work of internal organs and the functional abilities of the body's systems In violation of the musculoskeletal system, Secondary Diseases also occur, for example, such as diseases of the spinal column, a decrease in the vital capacity of the lungs, a decrease in the chest and diaphragm, which adversely affects the cardiovascular and respiratory systems.

Key words: children, musculoskeletal disorders, gymnastics, hatha-yoga, motor activity, school.

По данным научно-исследовательского института гигиены и профилактики заболеваний детей, за последнее время здоровье детей резко ухудшилось, увеличилось число детей, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья, из них только 30–40% это нарушение со стороны опорно-двигательного аппарата [3, p.64].

В школьном возрасте у детей с ослабленным здоровьем наблюдается слабость мышечного аппарата, недостаточная подвижность в суставах особенно слабы мышцы спины из-за этого способность длительного поддерживания тела в правильном положении достаточно затруднительно, что приводит к нарушению осанки. Мышцы туловища достаточно слабо фиксируют позвоночник в статических позах. Кости позвоночника отличаются большей податливости внешним воздействиям, чем кости остального скелета, поэтому осанка становиться весьма неустойчивой, легко возникает асимметричное положение тела. Из-за этого у младших школьников наблюдается искривление позвоночника [1, p.60-61].

Многие ученые доказывают тот факт, что правая сторона туловища в школьном возрасте оказывается сильней, чем сила левой стороны. Также полная симметричность развития встречается довольно редко, а у некоторых детей асимметричность бывает очень резкой. У детей этого возраста мышечная система способна к интенсивному развитию, что выражается в увеличении

объема мышц и мышечной силы, но данное развитие происходит не самостоятельно, а в связи с достаточным количеством движений и мышечной работы.

Усиленный темп роста позвоночника происходит в период полового созревания, после завершения этого процесса происходит прибавка в росте позвоночника, но она достаточно невелика. Рост частей тела происходит неравномерно, то есть конечности растут быстрее, чем туловище, изменение длины голени и предплечья выражена сильнее, чем изменение длины бедра и плеч. Так же темп увеличения длины тела происходит быстрее, чем темп прироста массы до 8 лет, затем наблюдается обратное соотношение.

Так же достаточно быстро протекает развитие стопы. Под влиянием механического воздействия стопа может довольно-таки легко деформироваться, также, если использовать неправильно подобранную обувь и давать неадекватные физические нагрузки - это может способствовать развитию плоскостопия [2, p.69-70].

Современные дети испытывают «двигательный дефицит» из-за этого происходит снижение силы и работоспособности скелетной мускулатуры, что влияет на осанку, ловкость, координацию движений и гибкости. Кроме этого, может возникнуть деформация позвоночника, ног и стоп, а это встречается довольно часто. Как известно дефекты осанки приводит к ухудшению работы органов и систем организма, особенно это сказывается на костно-мышечном аппарате, сердечно-сосудистой системе и дыхательного аппарата [4, p.57].

Дети, имеющие нарушение осанки, деформацию стопы и слабый мышечный аппарат на фоне слабого физического развития и слабой физической подготовленности находятся в состоянии предболезни.

При нарушении опорно-двигательного аппарата возникают и вторичные заболевания, например, такие как заболевания позвоночного столба, снижение жизненной емкости легких, уменьшение грудной клетки и диафрагмы, что неблагоприятно отражается на сердечно-сосудистых и дыхательных системах.

Формирование здоровья у детей является одной из главных проблем в современном обществе. Школьный возраст самый оптимальный для закладывания правильного физического развития, в этом возрасте происходит становление двигательных способностей, формируется интерес к занятиям различных видов спорта [5, p.38].

Гибкость — это физическое качество, влияющее на способность человека выполнять движения с максимальной возможной амплитудой за счет подвижности суставов. Упражнения, направленные на развитие гибкости в лечебных и реабилитационных целях могут повлиять на функциональные способности опорно-двигательного аппарата.

Подвижность в суставах влияет на способность совершать различные двигательные действия и улучшает возможности овладевать техникой новых движений. Гибкость является важной способностью при выполнении многих двигательных действий, исследования также доказывают необходимость развития подвижности в суставах для овладения техники двигательных действий. Уровень гибкости влияет на развитие таких способностей как скоростные, координационные и силовые.

Любые движения человека происходят с помощью подвижности в суставах, и завися от уровня развития гибкости. Обычно человек редко пользуется максимальной подвижностью в суставах, он ограничивается лишь частью амплитуды движения в суставе. Однако недостаточная подвижность ограничивает уровень проявления силы и отрицательно влияет на скоростные и координационные способности, так же снижается экономичность работы и это является причиной повреждения связок и мышц [2, p.71].

Самым действенным средством предупреждения и устранения дефектов осанки, плоскостопия и других заболеваний организма являются физические упражнения направленные на развитие подвижности в суставах. Одно из эффективных упражнений является комплексы оздоровительной гимнастики «Хатха-Йога».

Хатха-йога - это система воспитания здорового тела и здоровой психики с помощью различных поз тела и дыхательных упражнений, расслабления и способов очищения. Йога для детей школьного возраста это адаптированный курс хатха-йоги, построенная с учетом анатомо-физиологических, физических и психических особенностей ребенка. Она представляет собой комплекс упражнений, направленных на развитие подвижности в суставах улучшает и формирует осанку, повышает уровень иммунных сил организма.

Занятия должны строиться с учетом анатомо-физиологических особенностей каждого ребенка, так как внутренние органы и физические функции до конца не сформировались.

Оздоровительная гимнастика с элементами хатха-йоги улучшают кровообращение и позволяет нормализовать работу внутренних органов, является профилактикой при нарушении опорно-двигательного аппарата и предупреждает нарушение опорно-двигательного аппарата.

Универсальность такого метода заключается в том, что воздействие оказывается не на отдельные органы, а на весь организм в целом. Так же главной причиной использовать гимнастику с элементами хатха-йоги является то, что она благотворно влияет на психическую сферу человека.

При выполнении статических упражнений хатха-йоги функциональные напряжения мускулатуры достигают статически-силового сокращения действующих мышц и за счет этого происходит растяжение противодействующих мышц, сухожилий и связок. Каждая поза воздействует на определённую зону опорно-двигательного аппарата, которая является источником нервных импульсов к ЦНС, а через нее идет воздействие на вегетативную систему и на внутренние органы [5, p.41].

Таким образом, гимнастика с элементами хатха-йоги развивает гибкость позвоночника, повышает эластичность суставов и связок опорно-двигательного аппарата, также такой способ помогает снять локальное мышечное напряжение, психоэмоциональное напряжение; укрепляется «мышечный корсет».

Физическое воспитание школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата довольно сложный процесс. Для того чтобы развить такую способность как гибкость у детей, которые имеют нарушения опорно-двигательного аппарата стоит обратить внимание на правильность подбора упражнений и методов физического воспитания. Так же стоит составить правильную программу обучения, которая будет учитывать анатомо-физиологические особенности каждого ребенка.

Литература

1. Апанасенко Г.Л. Индивидуальное здоровье: сущность, механизмы, проявления // Гигиена и санитария. –2004.- №1.– С.60-61

2. Бурханов, А.И. Современная школа и здоровье школьников / А.И. Бурханов, Г.А. Кропотова // Современное образовательное пространство: риски и безопасность. – Оренбург, 2014. – С. 69-72.

3. Вайнбаум Я.С., Коваль В.И., Родионова Т.А. Гигиена физического воспитания и спорта. – М.: АКАДЕМА, 2002. – 240 с.

4. Воловая Т.А. Йога и внутренний доктор / Цель жизни-Йога. 2010. –146 с.

5. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная. М., 2005. – 383с.

References

1. Apanasenko G.L. Individual'noe zdorov'e: sushhnost', mehanizmy, projavlenija (*Individual health: essence, mechanisms, manifestations*) // Gigiena i sanitarija. –2004.- №1.– P.60-61

2. Burkhanov A.I. Sovremennaya shkola i zdorov'e shkol'nikov (*Modern school and the health of schoolchildren*) / A.I. Burkhanov, G.A. Kropotova // Sovremennoe obrazovatel'noe prostranstvo: riski i bezopasnost'. – Orenburg, 2014. – P. 69-72.

3. Vainbaum Ya.S., Koval' V.I., Rodionova T.A. Gigiena fizicheskogo vospitaniya i sporta (*Hygiene of physical education and sports*). – M.: AKADEMA, 2002. – 240 s.

4. Volovaya T.A. Ioga i vnutrennii doktor (*Yoga and the inner doctor*) / Tsel' zhizni-Ioga. 2010. -146 p.

5. Solodkov A.S., Sologub E.B. Fiziologiya cheloveka. Obshchaya. Sportivnaya. Vozrastnaya (*Human physiology. General. Sports. Age*). M., 2005. – 383p.

УДК 373.25

Л.М. Карпова

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. инклюзивное образование сегодня немыслимо без участия учителя – логопеда. Современные исследования по проблемам психофизического, соматического и речевого развития обучающихся с ОВЗ прогнозируют их возрастание и усложнение дефектов за счет их сочетанности и многоуровневости. Эти прогнозы требуют разработки и интеграции в образовательный инклюзивный процесс усовершенствованных, междисциплинарных и многофункциональных технологий. Таковыми являются, в частности, и здоровьесберегающие технологии логопедической практики.

Ключевые слова: здоровьесбережение, обучающийся с ОВЗ, инклюзия, логопедические технологии, дошкольное образование, потенциал, учитель – логопед.

L.M. Karpova

HEALTHY POTENTIAL OF SPEECH THERAPY TECHNOLOGIES IN THE PRE-SCHOOL EDUCATION OF THE STUDENTS WITH OVS.

Annotation. inclusive education today is unthinkable without a teacher - a speech therapist. Modern research on the problems of the psychophysical, somatic and verbal development of learners with HIA predicts an increase in these problems and an increase in the complexity of defects due to their combination and multilevelness. These projections require the development and integration of advanced, interdisciplinary and multifunctional technologies into an inclusive educational process. These include healthy speech therapy technologies.

Keywords: healthy HIA learners, inclusive, speech therapy technologies, pre-school education, potential, teacher speech therapists.

Право на образование на законодательном уровне утверждено сегодня для всех категорий граждан, но говорить об его полноценности и состоятельности можно лишь при реализации отношений, основанных на принципах равенства и взаимообогащающего разнообразия [2].

В современной парадигме общего и инклюзивного образования наметилась мощная тенденция интеграции усилий медицины и образования по сохранению контингента обучающихся всех ступеней образования, по формированию ценностных основ внимательного отношения к собственному здоровью в связи с тотальной цифровизацией и индустриализацией. При всей положительной динамике данных процессов существует сильное противоречие между необходимостью применения в образовательном пространстве, в том числе в инклюзивном, здоровьесберегающих технологий с целью реабилитации и социализации лиц с ОВЗ и отсутствием методологических рекомендаций по интеграции здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс инклюзивной дошкольной ступени с учетом современной политико – экономической ситуации, медицинских и образовательных тенденций и исследований сегодняшнего дня.

Тренд здоровьесохранения поддерживается и прописывается в нормативных базах Российской Федерации и всех стран мира: в Федеральных

Законах, Указах, Стандартах, Стратегиях и концепциях развития образования и здравоохранения, в Программах воспитания, обучения и развития и т.п.

В Указе Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности в Российской Федерации» прописаны ключевые целевые ориентиры политики нашего государства. Такими идеалами согласно Указа являются здоровье граждан и здоровый образ жизни, качественное образование, поддержка семей, инвалидов, всестороннее духовно - нравственное, интеллектуальное и физическое развитие [1].

Дошкольное образовательное сопровождение лиц с ОВЗ осуществляется усилиями всего педагогического коллектива благодаря расширенному функционалу психолого – педагогического консилиума данной организации. Это функции по маршрутизации каждого обучающегося с ОВЗ, по мониторингу его достижений или затруднений, их коррекции и адаптации условий, методов, технологий и программ под возможности и особенности данной категории лиц [5].

В инклюзивной образовательной среде сегодня как никогда возрастает запрос на своевременную логопедическую коррекцию, на психолого – педагогическое коррекционное сопровождение и позитивную социализацию лиц с особыми нуждами и возможностями усилиями учителя – логопеда посредством разработки, адаптации и применения эффективных здоровьесберегающих технологий и программ.

Выявленные противоречия позволили обозначить проблему исследования: в чем заключается здоровьесберегающий потенциал логопедических занятий в педагогической деятельности с лицами с ОВЗ?

В ситуации увеличения и разнообразия контингента и количества обучающихся с сочетанными нарушениями развития, требующих логопедического вмешательства, на учителя – логопеда накладывается ответственная функция – логопедическая реабилитация и коррекция речевого и всестороннего развития лиц с ОВЗ, способствующие их успешной дальнейшей социализации.

В логопедической практике год от года ширится и становится всё более разнообразным спектр здоровьесберегающих ресурсов. Помимо привычных артикуляционных, мимических, пальчиковых, дыхательных, логоритмических, массажных технологий, релаксационных упражнений, динамических пауз, речевых подвижных игровых тренингов, сказкотерапии и су - джок воздействий современный учитель – логопед обогащает свой коррекционный арсенал технологиями арт – терапии, телесно – ориентированными практиками, нейропсихологическими и нейропедагогическими приёмами, техниками из миофасциальной гимнастики и ортодонтической коррекции, проектами по профилактике нарушения формирования осанки, стопы, зубно-челюстной системы, височно – нижнечелюстного сустава, прикуса, обучающих практикумов по физиологически правильному жеванию, глотанию, смыканию губ и зубов, по удержанию ложки и карандаша, по принятию правильной физиологической позы за столом, на стульчике, остеопатическими принципами, даже психолого – философскими концепциями.

Большой вклад в общее развитие обучающихся с ОВЗ в целом и в совершенствование речевой функции в частности вносят занятия адаптивной физкультурой, которые часто недооцениваются педагогами, несмотря на колоссальную возможность восполнить неоптимальный двигательный режим современного дошкольника, учитывая возрастные и индивидуальные риски, способности, затруднения и противопоказания.

Потенциал двигательных, телесных практик и адаптивной физкультуры в коррекции речевых и двигательных нарушениях велик, о чем свидетельствуют разработанные в последние десятилетия Программы по речедвигательному воспитанию средствами физической культуры для детей с различными отклонениями в развитии речевой функции. Не секрет, что для данной категории нужна адаптация всех образовательных областей дошкольного образования, в том числе и область «Физическое развитие», поскольку данная категория обучающихся демонстрирует серьезные нарушения психомоторного и двигательного репертуара [3; 4].

Все эти средства вносят в процесс логопедической коррекции комплексность, поддерживают междисциплинарный подход. О важности междисциплинарных исследований говорится и в Указе Президента РФ. Применяемые в различных вариациях технологии взаимодополняют и усиливают друг друга, давая стабильный и стойкий результат. Данный подход позволяет подбирать к обучающимся с ОВЗ индивидуальные траектории коррекции и развития, соответствующие каждому конкретному случаю, учитывающие специфику нервной системы, состояния соматического и психофизиологического здоровья, уровень адаптационных механизмов, возможностей и потребностей организма, интересы обучающегося. Такой подход позволяет увидеть и оценить реальные показатели развития или недоразвития речевой и многих других важных для образования и развития функций и сделать и потенциальный прогноз процесса коррекции.

Логопедические занятия привлекательны в инклюзивной практике тем, что учитель – логопед занимается с небольшой группой обучающихся, что более эффективно при коррекции нарушенного развития. Ресурс индивидуальных логопедических занятий с применением здоровьесберегающих технологий еще более оправдан и целесообразен.

Значимым явлением в коррекционной практике считается осознанность, которая имеет отношение не столько к выбору технологий и программ учителем – логопедом и соблюдением им временных и санитарно – гигиенических требований в отношении обучающихся с ОВЗ, сколько осознанное отношение к процессу коррекции самим обучающимся по достижению им стойких результатов при максимальном усердии, ведь результат является его целью, не по принуждению, а по осознанию значимости в перспективе желаемого результата для дальнейшей успешности в социуме, в личной и в дальнейшей профессиональной жизни, а следовательно, и при минимальной психологической перегрузке.

Таким образом, здоровьесберегающий потенциал логопедических занятий в педагогической деятельности с лицами с ОВЗ заключается в

возможности привития обучающимся основ безопасной жизнедеятельности, способствующей сбережению психофизического здоровья, профилактике патологических привычек, формированию правильных навыков коммуникации, взаимодействия и социализации.

Литература

1. Указ Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности в РФ» от 02.07.2021.

2. Ахметова Д.З. Теория обучения и воспитания. Курс лекций по дисциплине: учеб. - метод. пособие /Д.З.Ахметова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 142с.

3. Здоровьесбережение в коррекционной и образовательной деятельности с дошкольниками с ТНР 4-7 лет. Парциальная адаптированная программа. – СПб.: ООО «Детство – Пресс», 2018. – 192с.

4. Кириллова Ю.А. Парциальная программа физического развития в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР (ОНР) с 3 до 7 лет. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб.: ООО «Детство – Пресс», 2019. – 128с.

5. Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов / М.М. Семаго. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128с.

References

1. Ukaz Prezidenta RF «O Strategii nacional'noj bezopasnosti v RF» (*Decree of the President of the Russian Federation "On the National Security Strategy in the Russian Federation"*) ot 02.07.2021.

2. Ahmetova D.Z. Teorija obuchenija i vospitanija (*Theory of training and education*). Kurs lekcij po discipline: ucheb. - metod. posobie /D.Z.Ahmetova. – Kazan': Izd-vo «Poznanie» Instituta jekonomiki, upravlenija i prava, 2013. – 142p.

3. Zdorov'esberezhenie v korrekcionnoj i obrazovatel'noj dejatel'nosti s doshkol'nikami s TNR 4-7 let. Parcial'naja adaptirovannaja programma (*Health preservation in correctional and educational activities with preschoolers with TNR 4-*

7 years old. Partial adapted program). – SPb.: OOO «Detstvo – Press», 2018. – 192p.

4. Kirillova Ju.A. Parcial'naja programma fizicheskogo razvitija v gruppe kompensirujushhej napravlennosti dlja detej s TNR (ONR) s 3 do 7 let (*Partial program of physical development in a compensatory orientation group for children with TNR (OHP) from 3 to 7 years old*). – Izd. 2-e, pererab. i dop. – SPb.: OOO «Detstvo – Press», 2019. – 128p.

5. Semago N.Ja. Inkljuzivnyj detskij sad: dejatel'nost' specialistov (*Inclusive kindergarten: the activities of specialists*) / M.M. Semago. – M.: TC Sfera, 2012. – 128p.

УДК 615.825

А.С. Купцова

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: данная статья посвящена проблеме повышения качества жизни людей с ограниченными возможностями посредством адаптивной физической культуры. В работе представлены и рассмотрены основные принципы и виды адаптивной физической культуры. Из исследования следует, что физическая культура и спорт являются важнейшим фактором социализации человека с ограниченными возможностями, способствуя социальной мобильности, достижению социального успеха и качества жизни в целом.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалид, физкультурно-оздоровительные занятия, адаптивный спорт, инвалидность.

A.S. Kuptsova

ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AS AN IMPROVEMENT IN THE QUALITY OF LIFE OF PEOPLE WITH DISABILITIES.

Summary: this article is devoted to the problem of improving the quality of life of people with disabilities through adaptive physical education. The main principles and types of adaptive physical culture are presented and considered in the work. It follows from the study that physical culture and sports are the most important factor in the socialization of a person with disabilities, contributing to social mobility, achieving social success and the quality of life in general.

Keywords: adaptive physical education, persons with disabilities, disabled person, fitness activities, adaptive sports, disability.

В настоящее время актуальность поднимаемой проблемы изучения качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) связана с устойчивым увеличением в социальной структуре нашего общества числа людей с инвалидностью или иными отклонениями в развитии. На сегодняшний день только в нашей стране насчитывается 12,5 млн. людей, возможности, здоровья которых ограниченны и именно эти люди составляют более чем 10% всего населения страны.

Стоит отметить, что на сегодняшний день адаптивная физическая культура (АФК) является одним из наиболее развивающихся направлений физической культуры в обществе. Именно это направление направлено на решение задач формирования и развития социальной активности лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [4].

Исходя из современных статистических данных предоставляемых ЮНЕСКО на сегодняшней этапе развития общества, всего отмечается лишь 3% лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые включены в различные виды физической активности, а также в физкультурно-оздоровительную работу. Причины такой отрицательной статистики сопровождаются рядом факторов, которые также следует отметить:

1. Физкультурно-оздоровительные занятия должны проходить на регулярной основе. Зачастую мотивация к занятиям спортом отсутствует.

2. Огромную роль в проведении физкультурно-оздоровительных занятий играет квалифицированный специалист.

3. Незнание собственных возможностей. Это также является одним из факторов, влияющих на статистику.

Потеря работоспособности, а также ухудшение здоровья и функционирования организма напрямую являются факторами, способствующими ухудшению не только морального, но также и материального состояния людей, что в дальнейшем приводит к росту у большинства населения пессимизма и пассивности, в связи, с чем появляется чувство ущербности [2]. Последствия ухудшения здоровья являются значимыми не только для людей с отклонениями в развитии, но также и для общества в целом. Все выше сказанное свидетельствует о том, что проблема с работоспособностью и ухудшения здоровья всего населения мира является одной из самых масштабных проблем, она определяет необходимость изучение тех факторов и мер, которые способствуют улучшению качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Взаимосвязь качества жизни и адаптивной физической культуры (АФК) рассматривали в своих статьях еще отечественные ученые. И.В. Еремина и В.В. Савченко говорят о том, что адаптивная физическая культура (АФК) помогает людям справляться с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), через изменение негативных черт характера, таких как замкнутость в общении с окружающими людьми, тревожность и понижение самооценки.

Адаптивная физическая культура (АФК), это деятельность, которая направлена на отвлечение больного от своего заболевания путем восстановительной, а также соревновательной деятельности, которые могут помочь человеку с ограниченными возможностями здоровья жить полноценной жизнью в современном обществе [5]. Из определения можно сформулировать одну из самых главных задач адаптивной физической культуры: формирование у занимающихся осознанного отношения к своим силам и уверенность в них.

Бесспорно, задачи адаптивной физической культуры для каждого индивида разные и исходят от состояния здоровья человека, а также задачи зависят от подготовленности профессиональных кадров. Но при этом цели адаптивной физической культуры у всех людей с ограниченными возможностями здоровья остаются неизменными.

В момент составления программы занятий по адаптивной физической культуре учитываются индивидуальные психологические особенности каждого человека в совокупности с определенными патологическими отклонениями людей с ОВЗ. Этому могут способствовать принципы адаптивной физической культуры, на которые делается упор программы, к ним относятся: принцип активности, принцип доступности, принцип систематичности, принцип наглядности, принцип коррекционно-развивающей направленности.

Адаптивная физическая культура является своего рода социальным феноменом, предполагающим развитие ценностного потенциала личности. Многие отечественные ученые (Л.И. Лубышева, В.И. Столяров) в своих трудах выделяли в структуре ценностей адаптивной физической культуры три основополагающих компонента:

1. Общекультурный. Компонент адаптивной физической культуры состоящий из правовых, экономических, политических, информационных и познавательных процессов.

2. Социально-психологический. Предполагает повышению уровня общественного сознания, а также ценностных ориентаций людей.

3. Специфический. Компонент, направленный на удовлетворение потребностей человека в совершенствовании своих физических и спортивных навыков и умений. Ценностное отношение личности к адаптивной физической культуре проявляется в первую очередь в готовности лиц с ограниченными возможностями здоровья использовать все ценности такого объекта, как адаптивная физическая культура, в качестве саморазвития и повышения качества жизни [6].

Стоит отметить, что адаптивная физическая культура (АФК) является достаточно многогранным видом реабилитации, который включает в себя несколько немаловажных аспектов. На данный момент, в научной литературе выделяют всего четыре самых основных вида адаптивной физической культуры:

1. Адаптивное физическое воспитание. Вид адаптивной физической культуры, который направлен на формирование правильного отношения лица с ОВЗ к занятию спортом.

2. Двигательная рекреация. Является одним из компонентов адаптивной физической культуры, направленный на удовлетворение потребностей лиц с ОВЗ в отдыхе.

3. Физическая реабилитация. Включает в себя систему мероприятий по восстановлению физических возможностей и интеллектуальных способностей.

4. Адаптивный спорт. Один из видов адаптивной физической культуры, который способствует удовлетворению потребностей личности в самореализации [8].

Одним из средств реабилитации и улучшения качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья на мой взгляд является гидрореабилитация. Гидрореабилитация является составной частью социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и представляет собой творческий процесс, в котором осуществляется взаимодействие человека с водной средой. Данное средство реабилитации помогает лицам с ОВЗ саморазвиваться в сфере духовных, физических и интеллектуальных способностей личности. Кроме этого, стоит отметить, что при организации индивидуальных занятий лиц с ограниченными возможностями здоровья, особенно с комплексом проблем развития и тяжелой степенью последствий, рекомендуется делать перерыв – «отдых от воды» [7].

Адаптивная физическая культура (АФК) заключает в себя все достоинства, которые напрямую влияют на качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья [1]. Занятия адаптивной физической

культурой и спортом способствуют в первую очередь решению проблем со здоровьем, а также способствуют повышению самооценки и социальной вовлеченности лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Стоит отметить, что преимуществом адаптивной физической культуры, как субъективного фактора, является повышение внутренней открытости инвалида в отношении развития собственной личности и своего физического состояния, сто способствует повышению адаптационного потенциала и качества жизни в целом.

Литература

1. Артамонова Л.Л., Панфилов О.П., Борисова В.В. Лечебная и адаптивно-оздоровительная физическая культура. – М.: Владос, 2014. – 400 с.

2. Гета А. Коррекция физического и эмоционального состояния. – М.: LAP LambertAcademicPublishing, 2014. – 248 с.

3. Горбунов Г.Д., Гогунов Е.Н. Психология физической культуры и спорта. – М.: Академия, 2009. – 256 с.

4. Ильина В. Осознание движений в процессе овладения двигательными действиями. – М.: LAP LambertAcademicPublishing, 2012. – 80 с.

5. Лечебная физическая культура. – М.: Academia, 2013. – 416 с.

6. Марущак Л. Реабилитация инвалидов. – М.: PalmariumAcademicPublishing, 2012. – 184 с.

7. Попов О.И., Н.Ж. Булгакова, Т.С. Морозова, С.Н. Морозов. Адаптивная и лечебная физическая культура. Плавание. Учебное пособие для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2018. – 402 с.

8. Рипа М.Д., И.В. Кулькова. Методы лечебной и адаптивной физической культуры. Учебное пособие для СПО. – М.: Юрайт, 2018. – 158 с.

References

1. Artamonova L.L., O.P. Panfilov, V.V. Borisova. Lechebnaja i adaptivno-ozdorovitel'naja fizicheskaja kul'tura (*Therapeutic and adaptive physical education*). – M.: Vlados, 2014. – 400 p.

2. Geta A. Korrektsiya fizicheskogo i emotsional'nogo sostoyaniya (*Correction of physical and emotional state*). – M.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. – 248 p.

3. Gorbunov G.D., E.N. Gogunov. Psikhologiya fizicheskoi kul'tury i sporta *(Psychology of physical culture and sports)* . – M.: Akademiya, 2009. – 256 p.

4. Il'ina V. Osoznanie dvizhenii v protsesse ovladeniya dvigatel'nymi deistviyami (*Awareness of movements in the process of mastering motor actions*). – M.: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 80 p.

5. Lechebnaya fizicheskaya kul'tura *(Therapeutic physical educatio*n). – M.: Academia, 2013. – 416 p.

6. Marushchak L. Reabilitatsiya invalidov *(Rehabilitation of persons with disabilities)*. – M.: PalmariumAcademicPublishing, 2012. – 184 p.

7. Popov O.I., N. Zh. Bulgakova, T.S. Morozova, S.N. Morozov. Adaptivnaya i lechebnaya fizicheskaya kul'tura. Plavanie. Uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata *(Adaptive and curative physical culture. Swimming. Textbook for academicunder graduatestudies).* – M.: Yurait, 2018. – 402 p.

8. Ripa M.D., I.V. Kul'kova. Metody lechebnoi i adaptivnoi fizicheskoi kul'tury. Uchebnoe posobie dlya SPO *(Methods of therapeutic and adaptive physical culture. Tutorial for the ACT)*. – M.: Yurait, 2018. – 158 p.

УДК 615.825

Л.М. Никитина

ПРИМЕНЕНИЕ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЦП

Аннотация: детский церебральный паралич (ДЦП), отличается типичными нарушениями двигательной активности и практически всегда сопровождается речевыми нарушениями. Проблемы с формированием речи проявляются во всех формах ДЦП, а ведь речь – это важнейшая функция

человека и ее качество напрямую влияет на социальную адаптацию, психическое и интеллектуальное развитие ребенка.

Речевые нарушения и отставания в развитии находятся в зависимости от степени поражения мозга, а также задержки в формировании его отделов, координирующих речевую деятельность. Само состояние ребенка обуславливается ограничением общения, что влечет за собой отставание от сверстников. Именно поэтому особое значение имеет коррекционная работа, которая с раннего и дошкольного возраста, способствует устранению (уменьшению) проявлений церебрального паралича, развитию ребенка и его адаптации в социуме.

Одной из важнейших задач в реабилитации, компенсации состояния ребенка, имеющего ДЦП, является работа по развитию качественной речевой функции.

В статье рассмотрено понятие биоэнергопластика, как одно из средств здоровьесберегающих образовательных технологий в логопедической работе. Изучена и проанализирована научно-методическая литература по проблеме исследования.

Научная новизна заключается в том, что в статье предложено использование биоэнергопластики при коррекции дизартрии для дошкольников с легкой и средней степенью тяжести ДЦП. На основе данных отечественных исследователей показана эффективность этой методики в развитии кинестетических ощущений и улучшения работы артикуляционного аппарата, увеличении амплитуды и объема движения артикуляционного уклада, развитии мелкой моторики, чувства ритма у детей.

Автором адаптированы несколько систем обучения комплексам биоэнергопластики для дошкольников с ДЦП. Представлены этапы овладения упражнениями с учетом индивидуальных, возрастных особенностей и степени тяжести проявления церебрального паралича.

Ключевые слова: биоэнергопластика, дизартрия, детский церебральный паралич, дошкольный возраст, здоровьесберегающие образовательные технологии.

L.M. Nikitina

THE USE OF BIOENERGOPLASTY IN THE CORRECTION OF DYSARTHRIA IN PRESCHOOLERS WITH CEREBRAL PALSY

Summary: cerebral palsy is characterized by typical motor activity disorders and is almost always accompanied by speech disorders. Problems with speech formation manifest themselves in all forms of cerebral palsy, but speech is the most important function of a person, and its quality directly affects social adaptation, mental and intellectual development of a child.

Speech disorders and developmental delays depend on the degree of brain damage, as well as delays in the formation of its departments that coordinate speech activity. The very condition of the child is caused by the restriction of communication, which entails lagging peers. That is why correctional work is of particular importance, which from early and preschool age contributes to the elimination (reduction) of manifestations of cerebral palsy, the development of the child and his adaptation in society.

One of the most important tasks in rehabilitation, compensation for the condition of a child with cerebral palsy, is to work on the development of high-quality speech function.

The article considers the concept of bioenergoplasty as one of the means of health-saving educational technologies in speech therapy work. The scientific and methodological literature on the research problem has been studied and analyzed.

The scientific novelty lies in the fact that the article suggests the use of bioenergoplasty in the correction of dysarthria for preschoolers with mild to moderate cerebral palsy. Based on the data of domestic researchers, the effectiveness of this technique in the development of kinesthetic sensations and improvement of the articulatory apparatus, increasing the amplitude and volume of movement of the articulatory system, the development of fine motor skills, a sense of rhythm is shown.

The author has adapted several training systems for bioenergoplasty complexes for preschoolers with cerebral palsy. The stages of mastering exercises are presented, considering individual, age-related characteristics, and the severity of cerebral palsy.

Keywords: bioenergoplasty, dysarthria, cerebral palsy, preschool age, health-saving educational technologies.

Детский церебральный паралич (ДЦП) характеризуется задержкой двигательного и психоречевого развития, а также «формированием установочных рефлексов, повышением сухожильных рефлексов, нарушениями мышечного тонуса, появлением патологических установок и синкинезий» [2, p. 162].

По данным различных авторов речевые нарушения у детей с легкой и средней степенью тяжести церебрального паралича до 80% случаев характеризуются дизартрией [1, p. 9].

Согласно определению Е.В. Жулиной и Я.О. Ладиной, дизартрия (от греч. dys - приставка, означающая расстройство, arthroo - членораздельно произношу) – нарушение произношения, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата при поражениях заднелобных и подкорковых отделов мозга. Дизартрия у детей определяется как психофизическая патология нервной системы, при которой ребенок не может правильно произносить слова. В дальнейшем эта патология приводит к нарушению письма, чтения и недоразвитию речи [3, p. 74].

С.А. Немкова обозначила патогенетическую общность двигательных и речевых нарушений при ДЦП, обусловленную анатомической близостью в расположении корковых речевых и двигательных зон [6, p. 113].

Л. Пеннингтон указывает на то, что дизартрия при ДЦП часто влияет на все процессы - дыхание, фонацию, резонанс, артикуляцию и просодию. По мнению автора, дети с ДЦП и трудностями в общении подвергаются риску снижения качества жизни. Следовательно, необходим поиск наиболее эффективных технологий и методик для коррекции речевых нарушений у

дошкольников с ДЦП, тем самым расширяя их доступ к образованию и социальной жизни [11, p. 172].

Существует большое количество методов и средств, применяемых в логопедической работе для коррекции речевых нарушений у дошкольников с ДЦП. Но наиболее эффективным является методика сочетания приемов артикуляционной гимнастики с движениями рук, которое представлено в биоэнергопластике. Это понятие состоит из трех слов: «био» – человек, жизнь; «энерго» - человеческая сила, энергия; «пластика» - движение. Биоэнергопластика представляет собой соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кистей рук, и помимо основных функций, улучшение речи и развитие мелкой моторики, активизирует память, мышление, внимание, и в целом синхронизирует работу полушарий головного мозга.

О.Г. Приходько отмечает клиническую и патогенетическую общность между речевыми и двигательными нарушениями у детей с церебральным параличом. В связи с недостаточностью кинестетического восприятия ребенок не только с трудом выполняет движения, но и слабоощущает положение и движение органов артикуляции и конечностей. Автор указывает на существующую зависимость между тяжестью нарушения артикуляционной моторики и нарушением функции рук. Наиболее выраженная патология артикуляционной моторики отмечается у детей, имеющих значительные поражения верхних конечностей [8, p. 108-109]. Именно поэтому дошкольникам с ДЦП важно выполнять артикуляционную гимнастику одновременно имитируя кистями рук артикуляционные позы и движения, способствуя восстановлению резервных возможностей развивающегося головного мозга и компенсации поврежденных структур центральной нервной системы.

В своей работе И.Ю. Зайцева, опираясь на исследования А.В. Ястребовой и О.И. Лазаренко, делает акцент на том, что движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата, если они пластичны,

раскрепощены и свободны, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме [4].

И.Ю. Почивалина особо выделяет то, что выполнение артикуляционных упражнений и ритмичных движений кистью и пальцами приводит к возбуждению речевых центров головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон. В итоге данный процесс способствует активизации артикуляционной моторики, а значит, улучшает качество звукопроизношения [7, p. 123].

Придерживаясь системы последовательного внедрения комплексов упражнений биоэнергопластики в структуру логопедического занятия, разработанной И.Ю. Зайцевой и Е.В. Дружининой, мы выделили основные этапы обучения биоэнергопластики для дошкольников с дизартрией при легкой и средней степени тяжести церебрального паралича [4; 5, p. 14].

Первый этап - диагностический. Сбор анамнеза, обследование состояния общей и мелкой моторики ребенка.

Второй этап - подготовительный. Главной его задачей является установление доверительных отношений с ребенком, создание положительного эмоционального настроя, вызывание интереса к занятиям. Этому способствуют различные игровые персонажи. Занятия у зеркала, разнообразная наглядность, релаксирующие упражнения, музыкальный фон, посильные задания помогали каждому поверить в свои силы, стимулировали к новым успехам.

Третий этап - основной. Отработка артикуляционных упражнений с последующим подключением более сохранной руки. На первом занятии дети знакомятся с упражнением для губ, языка или челюсти по стандартной методике, тренируются в правильном выполнении перед зеркалом. Рука ребенка в упражнение не вовлекается. При этом педагог, демонстрирующий упражнение, сопровождает показ движением кисти одной руки. На третьем-четвертом занятии и у детей подключается к артикуляции движение другая рука.

Четвертый этап - артикуляционная гимнастика с использованием биоэнергопластики выполняется с использованием более пораженной руки. Артикуляционная гимнастика выполняется так же: сидя перед зеркалом.

Пятый этап - ребенок повторяет за педагогом и использует обе руки в перчатках (если это невозможно, то в варежках).

Шестой этап выполнения нетрадиционной артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой является заключительным. К этому времени дети осваивают артикуляционные упражнения и синхронные движения руками. Поэтому на данном этапе используются различные артикуляционные сказки, стихотворения, попевки и музыкальное сопровождение.

Для каждого ребенка индивидуально подбирается комплекс биоэнергопластики по уровню сложности и темпу выполнения задания, с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и степени поражения церебральным параличом.

Также мы адаптировали для дошкольников с ДЦП систему овладения комплексами биоэнергопластики, предложенную О.В. Ушницкой и Е.В. Жулиной [10, p. 273]. Первичное знакомство с артикуляционным упражнением по стандартной методике следует начинать перед зеркалом без участия рук, затем постепенно вводить в работу ведущую руку (для ребенка с ДЦП более сохранную руку). После того как будет достигнут определенный уровень плавности и точности выполнения движений, включать вторую руку и выполнять комплекс уже обеими руками. Целесообразно при выполнении комплексов биоэнергопластики использовать музыкальное сопровождение, стихи, игры для повышения мотивации и заинтересованности ребенка в выполнении упражнения.

А.А. Баранов, О.А. Клочкова и другие исследователи доказывают возможность нейропластичности, восстановления утраченных связей в следствии церебрального паралича, благодаря процессу обучения моторному навыку, которое ученые подразделяют на два этапа. На первом этапе происходит освоение и совершенствование нового действия; на втором –

регулярное повторение действия ведет к улучшению и автоматизации его воспроизведения [9, p. 28]. Следовательно, постепенное освоение дошкольником комплексов биоэнергопластики, а затем систематичное и регулярное их повторение приведет к устранению (минимизации) патофизиологических последствий ДЦП, что наилучшим образом скажется как на артикуляционном праксисе, так и на развитии мелкомоторных действий.

Таким образом, биоэнергопластика–это объединенная работа пальцев и кистей рук с артикуляционным аппаратом. Для дошкольников с легкой и средней степенью тяжести ДЦП комплексы упражнений биоэнергопластики необходимы, так как способствуют развитию подвижности артикуляционного аппарата, влияют на точность, амплитуду и объем движений в усвоении артикуляционных укладов, улучшают координацию органов речевого аппарата, движений рук и глаз и переключаемость движений губ, щек, языка, развивают мелкую моторику, чувство ритма, уменьшают синкинезию, рефлекторные содружественные движения.

Безусловно для формирования правильной речи у дошкольников с ДЦП должна проводиться комплексная работа и внедрение такой методики здоровьесберегающих образовательных технологий, как биоэнергопластика, несомненно даст положительный результат и выявит динамику роста показателей эффективности коррекционной логопедической работы.

Литература

1. Артемьева С.Б., Лапочкин О.Л., Лобов М.А. Детский церебральный паралич: подходы к реабилитации и лечению // Педиатрия. Приложение к журналу Consilium Medicum. 2009. № 4. С. 8–12.

2. Гилева Н.В., Пахомова Ю.М., Полукарова А.А. Комплексная помощь детям с ДЦП в Уральском федеральном округе // Инновационная наука. 2016. № 11–2. С.161–163.

3. Жулина Е.В., Ладина Я.О. Дизартрия. Значение логопедического массажа в коррекции дизартрии старшего дошкольного возраста 5–6 лет //

Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62 (3). С. 74–76.

4. Зайцева И.Ю. Влияние занятий биоэнергопластики на речевое развитие дошкольников / Открытый урок. Режим доступа URL: https://urok.1sept.ru/articles/103050.

5. Дружинина Е.В. Инновационные приемы проведения артикуляционной гимнастики с детьми дошкольного возраста // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 3 (18). С. 13–16.

6. Немкова С.А. Речевые нарушения при детском церебральном параличе: диагностика и коррекция // Журнал неврологии и психиатрии. 2019. т. 119. № 5. С. 112–119.

7. Почивалина И.Ю. Нетрадиционный метод в коррекции звукопроизношения: биоэнергопластика с использованием сказки//Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2018. № 7–1. С.122–126.

8. Приходько О.Г. Специфика речевого развития детей с церебральным параличом// Специальное образование. 2014. № 2. С.107–112.

9. Роль пластичности головного мозга в функциональной адаптации организма при детском церебральном параличе с поражением рук / А.А. Баранов, О.А. Клочкова, А.Л. Куренков, Л.С. Намазова-Баранова и др. // Педиатрическая фармакология. 2012. Том 9. № 6. С.24–32.

10. Ушницкая О.В., Жулина Е.В. Программа использования биоэнергопластики для коррекции стертой формы дизартрии у дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–1. С. 272–275.

11. Pennington L. Speech and communication in cerebral palsy // Eastern Journal of Medicine 17 (2012). P.171–177

References

1. Artem'eva S.B., Lapochkin O.L., Lobov M.A. Detskii tserebral'nyi paralich: podkhody k reabilitatsii i lecheniyu *(Cerebral palsy: approaches to rehabilitation*

and treatment) // Pediatriya. Prilozhenie k zhurnalu Consilium Medicum. 2009. № 4. P. 8–12.

2. Gileva N.V., Pakhomova Yu.M., Polukarova A.A. Kompleksnaya pomoshch' detyam s DTsP v Ural'skom federal'nom okruge *(Comprehensive care for children with cerebral palsy in the Ural Federal District)* // Innovatsionnaya nauka. 2016. № 11-2. P. 161–163.

3. Zhulina E.V., Ladina Ya.O. Dizartriya. Znachenie logopedicheskogo massazha v korrektsii dizartrii starshego doshkol'nogo vozrasta 5–6 let *(Dysarthria. The importance of speech therapy massage in the correction of dysarthria of older preschool age 5-6 years)* // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 62 (3). P. 74–76.

4. Zaitseva I.Yu. Vliyanie zanyatii bioenergoplastiki na rechevoe razvitie doshkol'nikov *(The influence of bioenergoplasty classes on the speech development of preschoolers)* / Otkrytyi urok. Rezhim dostupa URL: https://urok.1sept.ru/articles/103050.

5. Druzhinina E.V. Innovatsionnye priemy provedeniya artikulyatsionnoi gimnastiki s det'mi doshkol'nogo vozrasta *(Innovative techniques of articulation gymnastics with preschool children)*// Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 3 (18). P.13–16.

6. Nemkova S.A. Rechevye narusheniya pri detskom tserebral'nom paraliche: diagnostika i korrektsiya *(Speech disorders in cerebral palsy: diagnosis and correction)* // Zhurnal nevrologii i psikhiatrii. 2019. t. 119. № 5. P. 112–119.

7. Pochivalina I.Yu. Netraditsionnyi metod v korrektsii zvukoproiznosheniya: bioenergoplastika s ispol'zovaniem skazki *(An unconventional method in the correction of sound reproduction: bioenergoplasty using fairy tales)*// Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Nauka i sotsium». 2018. № 7–1. P.122–126.

8. Prikhod'ko O.G. Spetsifika rechevogo razvitiya detei s tserebral'nym paralichom *(The specifics of the speech development of children with cerebral palsy)* // Spetsial'noe obrazovanie. 2014. № 2. P. 107–112.

9. Rol' plastichnosti golovnogo mozga v funktsional'noi adaptatsii organizma pri detskom tserebral'nom paraliche s porazheniem ruk *(The role of brain plasticity in the functional adaptation of the body in infantile cerebral palsy with hand damage)*/ A.A. Baranov, O.A. Klochkova, A.L. Kurenkov, L.S. Namazova-Baranova i dr. // Pediatricheskaya farmakologiya. 2012. Tom 9. № 6. P. 24–32.

10. Ushnitskaya O.V., Zhulina E.V. Programma ispol'zovaniya bioenergoplastiki dlya korrektsii stertoi formy dizartrii u doshkol'nikov *(The program of using bioenergoplasty to correct the erased form of dysarthria in preschoolers)* // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 64–1. P. 272–275.

11. Pennington L. Speech and communication in cerebral palsy // Eastern Journal of Medicine 17 (2012). P.171–177

УДК 615.825

А.А. Попова

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассмотрена основные формы и методы организация адаптивной физической культуры для детей с умственной отсталостью, которая не только играет важную роль в формировании физического развития ребенка, но удовлетворяет его потребностям в подготовке к жизни, бытовой и трудовой деятельности,

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, дети с умственной отсталостью, физическое воспитание.

A.A. Popova

THE SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE FOR CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Summary: the article discusses the main forms and methods of organizing adaptive physical culture for children with mental retardation, which not only plays an

important role in the formation of a child's physical development, but satisfies his needs in preparation for life, household and work activities.
Key words: adaptive physical education, children with mental retardation, physical education.

В настоящее время насчитывается большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Немалую долю в процентном соотношении составляют дети с умственной отсталостью с различной степенью тяжести.

У большинства детей с умственной отсталостью наблюдается два и более первичных нарушений в развитии, которые выражаются в различной степени и приводят к значительным отклонениям в развитии детей.

У таких детей психика характеризуется различными нарушениями в эмоционально-волевой сфере, наблюдаются нарушения восприятия, внимания, памяти, также в значительной степени страдает коммуникативная деятельность детей.

Двигательные нарушения у детей с умственной отсталостью появляются в результате органического поражения центральной нервной системы, которые проявляются в недостаточности интеллектуальной деятельности, нарушении координационных способностей, а также в значительном ограничении познавательной деятельности, у детей данной категории наблюдаются грубые ошибки при дифференцировании мышечных условий, отсутствие ловкости и плавности движений.

Безусловно на реализацию как воспитательных, так и образовательных целей воздействия развития личности детей с умственной отсталостью не мало важное значение играет адаптивная физическая культура [1].

Адаптивная физическая культура – это комплекс мероприятий спортивного и оздоровительного характера, которые направлены на реабилитацию и адаптацию людей с ограниченными возможностями здоровья к нормальной социальной среде, а также преодоление психологических барьеров,

препятствующих полноценной жизни ребенка, которые в дальнейшем создают необходимый вклад в социальное развитие общества [3].

В процессе занятий адаптивным физическим воспитанием формируется комплекс специальных знаний, жизненно и профессионально необходимых двигательных умений и навыков, в процессе чего развиваются основные физические и психические качества, повышаются функциональные возможности различных органов и систем, развиваются, сохраняются и используются в новом качестве оставшиеся в наличии телесно-двигательные характеристики. Основная цель адаптивного физического воспитания состоит в формировании у занимающихся осознанного отношения к своим силам, твердой уверенности в них, готовности к смелым и решительным действиям, преодолению необходимых для полноценного функционирования субъекта физических нагрузок, а также потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и в осуществлении здорового образа жизни в соответствии с рекомендациями валеологии [2].

Адаптивная физическая культура для детей с умственной отсталостью это не только одно из средств устранения недостатков в двигательной сфере, но и полноценного физического развития ребенка, что укрепляет здоровье и адаптирует детей к социуму.

При организации адаптивной физической культуры для детей с умственной отсталостью необходимо учитывать в первую очередь индивидуальные особенности детей, их состояние здоровья, настроения, уровень двигательной активности, а также наличие двигательных навыков. При подборе игр и физических упражнений необходимо строго дозировать физическую нагрузку, учитывая их физические и двигательные возможности, возраст, функциональную подготовку, а также степень интеллектуального нарушения [5].

В специфику организации физической культуры входит различное адаптивное воспитание, адаптивный спорт и физическая реабилитация. Они охватывают различные виды физической деятельности ребенка с физическими

и умственными недостатками, что помогает детям адаптироваться к окружающему миру, так как обучение детей различным видам движений связано с развитием их психофизических способностей.

Формы организации занятий по физической культуре чрезвычайно разнообразны, они могут быть систематическими, эпизодическими, индивидуальными, массовыми и т.п. Целью всех этих форм организации, является расширение двигательной активности детей, приобщение их к досуговой спортивной деятельности, развитию собственной активности и творчеств, формирования у ребенка здорового образа жизни, а также физическое и спортивное воспитание.

Литература

1. Инклюзивное образование ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / авт.-сост. В.А. Калашникова. - Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020. - 92 с.

2. Методические рекомендации по развитию адаптивной физической культуры и спорта в субъектах Российской Федерации и на территории муниципальных образований с учетом лучших положительных практик субъектов Российской Федерации и международного опыта. (Методические рекомендации разработаны в соответствии с техническим заданием к Государственному контракту от 27 августа 2013 года № 299 «Научная концепция развития адаптивной физической культуры и спорта в субъектах Российской Федерации и на территории муниципальных образований с учетом лучших положительных практик субъектов Российской Федерации и международного опыта». http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70487836/#ixzz4TSIgEnje

3. Насибулина Т.В., Новикова И.Д. Организация занятий адаптивной физической культурой с детьми с ограниченными возможностями здоровья: Методическое пособие. Сыктывкар: Коми республиканский институт развития образования.

4. Педагогические системы воспитания и обучения лиц с ограниченные возможности здоровья: учебное пособие / авт.-сост.: В.А. Калашникова, О.Н. Артеменко. - Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2019. - 91 с.

5. Фомина Н.А. Мультидисциплинарный подход к научно-методическому обеспечению деятельности центра АФК для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Фомина, М.Ю. Ушакова, И.В. Федотова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. − 2017. − № 3. − С. 74-77.

References

1. Inkljuzivnoe obrazovanie rebenka s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: uchebnoe posobie (*Inclusive Education of a Child with Disabilities*) / avt.-sost. V.A. Kalashnikova. - Stavropol': Izd-vo SKFU, 2020. - 92 p.

2. Metodicheskie rekomendacii po razvitiju adaptivnoj fizicheskoj kul'tury i sporta v sub#ektah Rossijskoj Federacii i na territorii municipal'nyh obrazovanij s uchetom luchshih polozhitel'nyh praktik sub#ektov Rossijskoj Federacii i mezhdunarodnogo opyta. (*Methodological recommendations for the development of adaptive physical culture and sports in the constituent entities of the Russian Federation and on the territory of municipalities, taking into account the best positive practices of the constituent entities of the Russian Federation and international experience*) (Metodicheskie rekomendacii razrabotany v sootvetstvii s tehnicheskim zadaniem k Gosudarstvennomu kontraktu ot 27 avgusta 2013 goda № 299 «Nauchnaja koncepcija razvitija adaptivnoj fizicheskoj kul'tury i sporta v sub#ektah Rossijskoj Federacii i na territorii municipal'nyh obrazovanij s uchetom luchshih polozhitel'nyh praktik sub#ektov Rossijskoj Federacii i mezhdunarodnogo opyta». http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70487836/#ixzz4TSIgEnje

3. Nasibulina T.V., Novikova I.D. Organizacija zanjatij adaptivnoj fizicheskoj kul'turoj s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja (*Organization of adaptive physical education classes for children with disabilities*): Metodicheskoe posobie. Syktyvkar: Komi respublikanskij institut razvitija obrazovanija.

4. Pedagogicheskie sistemy vospitanija i obuchenija lic s ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ja: uchebnoe posobie (*Pedagogical systems of education and training of persons with disabilities*) / avt.-sost.: V.A. Kalashnikova, O.N. Artemenko. - Stavropol': Izd-vo SKFU, 2019. - 91 s.

5. Fomina N.A. Mul'tidisciplinarnyj podhod k nauchno-metodicheskomu obespecheniju dejatel'nosti centra AFK dlja detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja (*A multidisciplinary approach to the scientific and methodological support of the activities of the AFC center for children with disabilities*) / N.A. Fomina, M.Ju. Ushakova, I.V. Fedotova // Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. − 2017. − № 3. − S. 74-77.

УДК 796.011.1

А.А. Райда

ИППОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассмотрена группа расстройств, которые характеризуются врожденными нарушениями социальных взаимодействий. К сожалению, подобные патологии довольно часто диагностируются у детей. В настоящее время острым является вопрос об эффективности в воспитании и развитии личности при нехватке разработанных условий, методов и средств на все этапах обучения детей с РАС. Одним из методов является иппотерапия, позволяющая оказывать развивающее и коррекционное воздействие на ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, иппотерапия, биохимический фактор, психогенный фактор.

A.A. Raida

HIPPOTHERAPY AS A METHOD OF DEVELOPING PHYSICAL QUALITIES IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary: the article considers a group of disorders characterized by congenital disorders of social interactions. Unfortunately, such pathologies are quite often diagnosed in children. Currently, the issue of effectiveness in the upbringing and development of personality is acute with a lack of developed conditions, methods and tools at all stages of teaching children with ASD. One of the methods is hippotherapy, which allows to have a developing and corrective effect on a child with autism spectrum disorders.

Key words: autism spectrum disorders, autism, hippotherapy, biochemical factor, psychogenic factor.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это комплексные нарушения психического развития, которые характеризуются социальной дезадаптацией и неспособностью к социальному взаимодействию, общению и стереотипностью поведения (многократные повторения однообразных действий). Его основные симптомы - это отрешённость и погружение в себя [1].

Термин «аутизм» ввел в 1912 г. Э. Блейлер для обозначения особенного вида мышления, регулируемое чувственными потребностями человека и не зависящее от настоящей реальности. Особенностью РДА (по Л. Каннеру) является особенный асинхронный тип задержки развития, проявляющийся в нарушении иерархии психического, речевого моторного, эмоционального созревания, нарушении физиологического феномена вытеснения простых функций, трудными как это характерно для нормального развития детей, т.е. в синдроме «переслаивания» примитивных функций сложными.

Одним из методов физической реабилитации, с успехом применяющийся у детей с РАС, является метод иппотерапии. Иппотерапия - это метод кинезиотерапии, применяющийся в качестве лечебного воздействия с помощью лошади. В ходе выполнения данной процедуры человек (ребенок) находясь верхом на лошади, выполняет разные физические упражнения [6].

Проблемой иппотерапии при расстройствах аутистического спектра занимались как российские, так и зарубежные ученые Дж. Бикнелл, П.Т. Гурвич, И.В. Карпенкова, И. Штраус и др.

Метод иппотерации при лечении и коррекции у детей для них самих безопасен и не имеет побочных эффектов. Лечение проходит по средствам передачи через посредника, которым является лошадь. Занятия проводятся в полнейшей тишине с использованием языка жестов. Так же сама лошадь требует к себе внимания, поэтому ребенку с расстройствами аутистического спектра приходиться контролировать весь процесс адаптироваться и подстраиваться к реальности. А обстановка, которая царит вокруг ребенка сама по себе располагает к расслаблению, так как дети не видят перед собой врача, а только лишь красивое большое животное, сама терапия воспринимается ими как обычное обучение верховой езде. Иппотерапия вызывает у детей с РАС сильнейшую мотивацию, потому как, возможность проехать на лошади есть у каждого обычного ребенка, это позволяет им немного выйти из своего замкнутого мирка и немного приблизиться к обычным возможностям, что для них иногда им самим кажется недосягаемым. Дети с таким синдромом преодолевают страх повысить свою самооценку и преодолевают в себе неуверенность [2].

Иппотерапия применяется для приобретения вначале отсутствовавших либо утраченных психомоторных способностей у человека, что провоцирует процесс развития и упрощает социализацию детей и взрослых. Процесс приобретения либо восстановления утраченных психомоторных способностей в процессе иппотерапии обеспечивается мобилизацией психологического и физического потенциала человека, который высвобождается и активируется в процессе езды и чувственного контакта с лошадью. Иппотерапию можно считать самостоятельным способом психотерапии. Основой иппотерапии являются два лечебно-профилактических фактора – биохимический и психогенный.

Биохимический фактор подразумевает собой воздействие на организм «всадника» действиями колебаний мышц спины идущей лошади, которая при ходьбе имеет амплитуду движения в трех плоскостях («вверх-вниз» «вперед-назад» «влево-вправо»), тем самым вызывая у ребенка работу мышц стабилизации, воздействующие на сохранение равновесия, так сказать, вызывая у ребенка боязнь упасть. Так же в ходе этого процесса задействуются не только здоровые мышцы ребенка, но и пораженные болезнью, так как улучшается подача кислорода за счет повышения кровообращения. Кровь начинает двигаться по сосудам ко всем участкам организма, улучшается работа сердечно-сосудистой системы, дыхательной и остальных систем пациента [5].

Тепло, которое передается от лошади, оно выше человеческой нормы тепла тела на 1,5-2 градуса, тем самым при ходьбе прогревает пораженные участки пациента, а так же ритм шага лошадки, который успокаивает и снимает патологическое возбуждение у пациентов (присущая им неустойчивая психика, паническая боязнь). А для пациентов, которые испытывают затруднения в ходьбе, благодаря ритму шага, создается ощущение полноценной самостоятельной ходьбы, так как частота шага лошади и человека примерно одинаковы. Специалистами Медицинской Академии г. Тбилиси под управлением доктора Д.М. Цверавы было подтверждено, что изменения частоты сердечных сокращений наездника и лошадиво время верховой езды взаимосвязаны [7].

Занятия по иппотерапии проходят под руководством коновода либо опытного инструктора, терапевта и в зависимости от тяжести заболевания 1-2 страхующих, присутствие психолога обязательно при проведении терапии он поможет справиться с эмоциональным всплеском у ребенка. Так же важно соблюдать такие моменты проведения занятий как требования безопасности. Родители ребенка обязаны перед занятиями пройти инструктаж. Нельзя мешать коноводу либо указывать ему как нужно вести лошадь. Так же при проведении терапии должна соблюдаться обстановка тишины, не должен повышаться голос, чтобы не испугать лошадь. Запрещается мельтешить в районе задних пар

копыт идущей лошади, делать размашистые и резкие движения. Родителям нельзя говорить ребенку, что нужно делать, либо ругать его за то, что он что-то делает не так, потому как дети с РАС очень чутко относятся к критике. Наоборот родители должны находиться рядом и хвалить ребенка тем самым вызывая у него эмоциональный подъем. Так же стоит отметить, что не мало важным фактором является подбор самого животного. Это должна быть спокойная, доброжелательная, обученная, взрослая особь, не участвовавшая на скачках или радэо. Это должна быть лошадь, которая очень долгое время проводила в контакте с людьми и с легкостью и большим желанием примет лакомство, которое ей принесет с собой на занятие ребенок (морковь, сахар, яблоко), что позволит сблизиться ребенку со своим приобретенным другом. Так же лошадь не должна бояться щекотки и нормально реагировала на то, что ее трогают за уши и морду. Ведь говорят, что у лошадей очень сильное биополе, когда ребенок прикасается к ней то он испытывает очень приятные и радостные ощущения. В ходе проведения самой терапии могут использоваться специальное снаряжение. Это повод с удерживающим устройством, которое способствует развитию моторики рук, или специальные стремена, для помощи удержания равновесия и более устойчивой работы вестибулярного аппарата пациента [4].

При передвижении верхом на лошади всадник вынужден удерживать равновесие, координировать и синхронизировать свои движения, тем самым включать в работу все мышцы тела, даже те, которые обычно находятся в бездействии, причем мышцы ног и рук обеспечивают самостоятельные не зависящие друг от друга движения, заставляя работать оба полушария головного мозга. Кроме того, верховая езда стимулирует развитие мелкой моторики, способствует формированию сложных точных движений. Этот важнейший эффект иппотерапии не может быть достигнут никакими другими двигательными способами лечения.

Преимущества иппотерапии:

1) Коррекция моторики. В этот момент у ребенка функционируют оба полушария мозга, так как в момент движения ему приходится синхронизировать координировать свои движения и следить за равновесием.

2) Развитие мелкой моторики. Верховая езда способствует выполнению точных движений и развивает моторику пальцев.

3) Питание головного мозга. В процессе езды на лошади на всадника передаются более 100 колебательных импульсов, которые подобны массажу.

4) Активизация психических процессов. Так как процесс верховой еды учит ребенка мыслить, планировать и запоминать сам процесс.

5) Насыщение положительной энергетикой и приятными эмоциями.

6) Применение языка жестов. Что позволяет ребенку не чувствовать себя социально изолированным.

7) Улучшение памяти

8) Самоорганизация

9) Концентрация внимания [6].

Во время езды верхом, в основном без седла, тело лошади двигается и воздействует своими массирующими движениями, а также тепловыми ощущениями, формируя у ребенка такие тактильные и мышечно-суставные ощущения как:

- вестибулярная чувственность, связанная с сохранением равновесия;

- зрительное восприятие положения ребенка как всадника, которое выше, чем допустим при работе с терапевтом, который находится выше либо на уровне пациента;

- слуховые ощущения, ребенок слышит звук копыт лошади и ее фырканье;

- обонятельные чувства, это отдельная процедура терапии по уходу за лошадью, что вызывает у ребенка с расстройствами аутистического спектра приобретения нового друга в виде лошадки, которая немного его раскрепощает в окружающем его мире.

В итоге этих действий, дети начинают контролировать все процессы, которые ранее не поддавались контролю, ребенок начинает их чувствовать, у него возникает возможность управлять ими.

В психогенном факторе ребенок оказывается под влиянием двух мотиваций самого себя:

1) это желание оказаться верхом на лошади, управлять ею;

2) сохранить равновесие и не упасть с такого большого и мощного животного и соответственно и страха самой лошади [3].

Реализация данного фактора помогает раскрывать возможности больного, он перебарывает себя, свою неуверенность, свой страх при овладении верховой ездой. Также езда помогает бороться с имеющимися вторичными нарушениями (спастичность, недоразвитие двигательной сферы, трудности моторики и пр.) с помощью лошади. Занятия должны быть регулярными. Не менее 2-3 раз в неделю. Еженедельно в течение месяца. Один курс должен составлять не менее 10 занятий.

И по завершению занятия, когда ребенок уже привыкнет к лошади, ему можно разрешить поучаствовать в организационных моментах жизни своего друга. Например: после занятия помочь коноводу отнести снаряжение и сбрую на конюшню или сопроводить саму лошадку в стойло. Обязательно приучать ребенка к тому, чтобы он благодарил лошадь за проделанную работу, самым простым способом, угощения своего четвероногого товарища.

После того как пройдет занятие желательно дать ребенку выплеснуть накопившуюся в нем эмоциональную энергию, этому способствуют прогулки на свежем воздухе в течении 30-40 минут. Потому как для ребенка, который иногда замыкается не только от посторонних, но иногда и своих родителей, очень важно поделиться и выплеснуть радость, которую подарило ему общение с таким приятным, добрым, большим и могучим другом.

Таким образом, представленный метод физического развития детей с расстройствами аутистического спектра, может корригироваться с помощью иппотерпии, а также комплексно воздействовать на функционирование

вестибулярного и опорно-двигательного аппарата, а также нервной системы, всех мышц тела и внутренних органов.

Литература

1. Алёхина С.В. Дети с расстройствами аутистического спектра в образовании столицы // Аутизм и нарушения развития. – 2014. - №3 (44). – С.72 -82.

2. Бикнелл Дж. Знакомьтесь: иппотерапия. Верховая езда, как средство реабилитации детей-инвалидов (практическое руководство) - М.:МККИ, 1999. – 118 с.

3. Гурвич П.Т. Верховая езда как средство лечения и реабилитации в неврологии и психиатрии. // Неврология и психиатрия 1997. - №8. – С. 65-68.

4. Карпенкова И.В. Контакт с ребёнком с РАС на первых занятиях иппотерапией. – Журнал «Иппотерапия». 2013– С. 10-16.

5. Симашкова Н.В. Эффективная фармакотерапия и реабилитация больных с расстройствами аутистического спектра // Неврология и психиатрия. – 2011. - №3. – С.14-22.

6. Чуприков А.П., Хворова А.М. Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь, 2-е изд. доп., 2012, Львов, Мс, 272 с.

7. Штраус И. Иппотерапия. Нейрофизиологическое лечение с применением верховой езды. - М., МККИ, 2000. – 210с.

References

1. Aljohina S.V. Deti s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v obrazovanii stolicy (*Children with autism spectrum disorders in the education of the capital*) // Autizm i narushenija razvitija. – 2014. - №3 (44). – P.72 -82.

2. Biknell Dzh. Znakom'tes': ippoterapija. Verhovaja ezda, kak sredstvo reabilitacii detej-invalidov (prakticheskoe rukovodstvo) (*Meet: hippotherapy. Horse riding as a means of rehabilitation of disabled children (practical guide)*) - M.:MKKI, 1999. – 118 p.

3. Gurvich P.T. Verhovaja ezda kak sredstvo lechenija i reabilitacii v nevrologii i psihiatrii (*Horse riding as a means of treatment and rehabilitation in neurology and psychiatry*) // Nevrologija i psihiatrija 1997. - №8. – P. 65-68.

4. Karpenkova I.V. Kontakt s rebjonkom s RAS na pervyh zanjatijah ippoterapiej (*Contact with a child with ASD in the first hippotherapy classes*). – Zhurnal «Ippoterapija». 2013– P. 10-16.

5. Simashkova N.V. Jeffektivnaja farmakoterapija i reabilitacija bol'nyh s rasstrojstvami autisticheskogo spectra (*Effective pharmacotherapy and rehabilitation of patients with autism spectrum disorders*) // Nevrologija i psihiatrija. – 2011. - №3. – P.14-22.

6. Chuprikov A.P., Hvorova A.M. Rasstrojstva spektra autizma: medicinskaja i psihologo-pedagogicheskaja pomoshh' (*Autism spectrum disorders: medical and psychological and pedagogical assistance)*, 2-e izd. dop.,2012, L'vov, Ms, 272 p.

7. Shtraus I. Ippoterapija. Nejrofiziologicheskoe lechenie s primeneniem verhovoj ezdy (*Hippotherapy. Equestrian neurophysiological treatment*). - M., MKKI, 2000. – 210p.

УДК 615.825

Е.Н. Трубицына

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ НАРУШЕНИЯХ ОСАНКИ

Аннотация. в статье рассматривается лечебная физическая культура для детей школьного возраста. В современном мире очень большое количество детей имеют нарушения осанки из-за неправильного образа жизни и отсутствия физической активности.

Нарушение осанки при своевременно начатых оздоровительных мероприятиях не прогрессирует и является обратимым процессом. При нарушении осанки в первую очередь назначают лечебную физкультуру,

плавание. Слабость мышц спины ведет к нарушениям осанки в различных плоскостях. Занятия физическими упражнениями задействуют все мышцы, и отвечают за состояние спины ребенка, с ее помощью происходит обучение ребенка правильному положению своего тела в пространстве, формируется стереотип правильной осанки. Систематичность занятий физическими упражнениями дает хороший результат. В любом возрасте нарушениям осанки следует уделять очень большое внимание, но особенно важно сделать это в отношении детей, так как от правильного формирования скелета ребенка зависит в целом его здоровье. Для профилактики дефектов осанки главным и эффективным средством является правильное физическое воспитание, в котором особое внимание следует уделять равномерному развитию и укреплению мышечного аппарата. Коррекция нарушений осанки – процесс длительный, требующий от ребенка осознанного отношения и активного участия в данном процессе.

Ключевые слова: нарушение осанки, дефекты, профилактика, методы, физические упражнения.

E.N. Trubitsyna

METHODS OF CONDUCTING PHYSICAL EDUCATION CLASSES WITH STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL AGE IN POSTURE DISORDERS

Summary: the article discusses therapeutic physical culture for school-age children. In the modern world, a very large number of children have posture disorders due to improper lifestyle and lack of physical activity. Violation of posture with timely initiated wellness activities does not progress and is a reversible process. In case of a violation of posture, first of all, physical therapy, swimming are prescribed. Weakness of the back muscles leads to violations of posture in various planes. Physical exercises involve all the muscles and are responsible for the condition of the child's back, with its help, the child is taught the correct position of his body in space, a stereotype of correct posture is formed. Systematic exercise gives a good result. At any age, a lot of attention should be paid to posture disorders, but it is especially

important to do this in relation to children, since the correct formation of the child's skeleton depends on

Key words: disturbance of posture, defects, prevention, methods, exercise.

Осанка – нормальное положение тела при сидении, стоянии, ходьбе и других видах деятельности, которое человек принимает без излишнего мышечного напряжения. Она представляет собой важный комплексный показатель состояния здоровья и гармоничного физического развития [4, p.82].

Позвоночник человека оказывает большое влияние на характер осанки, поскольку соединяет все части скелета. В процессе эволюции все части тела устроены таким образом, чтобы удерживать ее в вертикальном и хорошо сбалансированном положении, без отчетливого мышечного напряжения, и создавать условия, необходимые для эффективного функционирования систем организма в нормальном первичном положении.

По наблюдениям разных авторов нарушения осанки встречаются в 11-38% случаев. При изучении различной литературы известно, что необходимость широких лечебных и профилактических мероприятий по борьбе с нарушениями осанки приобретает социальное значение. В этой связи на первый план выдвигаются вопросы изучения причин, вызывающих эти нарушения, обоснование эффективной методики их коррекции и рациональной организации занятий [4, p.56].

Актуальность, методы и организация исследования. Данная тема очень актуальна в наше время, так как в статистике по России у каждого третьего ребенка в возрасте 6-7 лет имеются нарушения в осанки. У старших школьников эта цифра стремится уже к 50%. При этом врожденные нарушения осанки составляют лишь 5-10% от существующих деформаций.

Нарушения осанки могут возникать ещё в грудном возрасте, когда в костной системе ребенка еще имеется большое количество неокостеневшей ткани. Одной из причин возникновения нарушения осанки может быть неправильное ношение ребенка. Дефекты осанки могут возникать и в

результате того, что слишком рано начинают сажать ребенка, ставить на ножки или рано учить ходить ребенка.

Раннему появлению дефектов осанки способствует недостаточное внимание к росту и развитию ребенка со стороны родителей, воспитателей и педагогов. Из-за такого невнимательного отношения, большое количество нарушений выявляется слишком поздно. Особенно большая ответственность в системе предупреждения дефектов осанки у детей дошкольного возраста лежит на родителях.

Основными причинами возникновения дефектов осанки считаются: в целом недостаточное мышечное развитие ребенка (мышечная слабость); неправильное развитие мышц (позвоночника, живота, бедер), которые удерживают позвоночник в правильном положении; уменьшение или увеличение угла наклона таза.

Основными средствами реабилитации детей с нарушениями осанки считается ЛФК, массаж, физиотерапевтические и закаливающие процедуры.

В итоге, несмотря на различные установки, появляются расстройства функциональных нарушений опорно-двигательного аппарата и не считаются в полном смысле этого понятия заболеваниями, однако, сопровождаясь нарушениями функции нервной системы и ряда внутренних органов, делают организм более подверженным целому ряду заболеваний, и в первую очередь заболеваниям позвоночного столба.

Результаты исследования и их обсуждение. По нашему мнению, в области АФК следует, что при нарушении осанки очень важное место среди профилактических мероприятий занимает организация правильного режима, особенно двигательного.

Формирование правильной осанки и телосложения, ее корректировка невозможны без интенсивных занятий физическими упражнениями. Хорошо тренированные мышцы надежно удерживают позвоночник в вертикальном положении, помогает ему выдерживать большие нагрузки и, тем самым, сохранять правильную осанку [1, p.38].

Более действенным способом лечения нарушения осанки у детей является ЛФК, которая является методом комплексной функциональной терапии, использующей физические упражнения, выравнивающие тонус мышц правой и левой половины туловища, растягивая напряженные мышцы и напрягая расслабленные, возвращая позвоночник детей в правильное положение.

Прежде чем приступить к выполнению оздоровительных упражнений, нужно помнить, что не надо прилагать учащимся резких усилий не разогрев мышцы; нужно выполнять упражнения, соизмеряя нагрузки с их возможностями; учащимся не стоит стремиться выполнять упражнения с наибольшей амплитудой. На протяжении первой недели все упражнения делать медленно. Если учащиеся почувствуют боль или утомление, нужно прекратите на время выполнение упражнений. Первое время учащиеся будут чувствовать боль в мышцах, но не нужно бросать заниматься, через несколько дней тренировок боль пройдет.

Обучение и укрепление навыков правильной осанки является одной из важнейших частей школьной программы физического воспитания. Новая программа физического воспитания обеспечивает последовательную подготовку и является ключом к комплексному физическому развитию и совершенствования организма детей и подростков, в том числе воспитания навыка правильной осанки.

В каждом виде спорта должны быть физические упражнения, которые улучшают общее физическое развитие спортсмена, а также специфику деятельности, целью которой является формирование правильной осанки, так как это одна из важнейших характеристик гармонично развитой личности, внешнее выражение его физической красоты и здоровья [2, p.72].

Профилактика нарушений осанки предусматривает преждевременное выявление дефектов осанки, своевременное систематическое лечение и длительное (до окончания роста) диспансерное наблюдение за ребенком.

Первым делом, нужно равномерно развивать мышцы всего тела для формирования осанки и исправления имеющихся дефектов.

Методика составления комплексов:

Всегда первым в комплексе должно быть основное упражнение для формирования правильной осанки. Следом планируются общеразвивающие упражнения: для плечевого пояса, спины, брюшного пресса, ног. После упражнений общего воздействия следует повторить первое упражнение. Дальше планируется выполнение 4–6 упражнений для исправления имеющихся недостатков. Последними (2–3 упражнения) в комплексе должны быть упражнения на ощущение правильной осанки.

ЛФК обязательна для всех детей с нарушениями осанки, так как это единственный способ эффективно укрепить мышечный корсет, выравнивать мышечный тонус передней и задней поверхности туловища, бедер [3, p.84].

Для формирования правильной осанки главное смысл содержит гармоничное развитие всех частей тела. Этого можно достичь при выполнении физических упражнений, которые дают возможность выправить положение головы, восстановить симметричное положение крыльев подвздошных костей, надплечий, лопаток, величину изгибов позвоночника и изменить угол наклона таза.

Особенно стоит обращать внимание на укрепление мышц спины, шеи, плечевого пояса, брюшного пресса и задней поверхности бедра, поскольку именно на них ложится основная нагрузка по поддержанию позвоночника в вертикальном положении.

При подборе физических упражнений учитывается тенденция к замещению, когда более сильная мышца, участвующая в создании нарушения осанки, в ходе упражнения выполняет функцию более слабой.

Занятия лечебной гимнастикой проводятся в поликлиниках, врачебно-физкультурных диспансерах 3-4 раза в неделю. В случае если уменьшить количество занятий до 2 раз, они будут неэффективными.

Курс ЛФК длится:

- для дошкольников 1-1,5;
- для школьников - 1,5-2 месяца.

Перерыв между курсами 1-2 месяца. В год ребенок с нарушением осанки обязан пройти 2-3 курса ЛФК, что позволяет выработать стойкий динамический стереотип правильной осанки.

На протяжении всего курса применяются разгрузочные исходные положения, лежа на спине, животе, боку, стоя, на четвереньках. Через каждые 2-3 недели занятий обновляется 20-30% упражнений. Для дошкольников составляется 2-3, для школьников 3-4 комплекса ЛГ на один курс ЛФК [4, p.67].

При проведении занятий ЛФК не стоит использовать одну и ту же методику для детей, имеющих разные дефекты осанки.

Ключевым средством ЛФК, применяемым при нарушении осанки у детей, являются физические упражнения, а массаж и лечение положением - дополнительными.

Таким образом, процесс профилактики нарушений осанки длительный, требующий от ребенка осознанного отношения и активного участия в данном процессе. Родители оказывают особое внимание на формирование правильной осанки, с первых дней жизни выполняющие массаж и физические упражнения в соответствии с возрастом ребенка, в старших возрастных периодах осуществляющие контроль над навыками правильной осанки в быту и различных видах деятельности и отдыха.

Вывод. В завершение можно сказать, что именно нарушение осанки является наиболее распространенным заболеванием опорно-двигательного аппарата у детей и подростков, и является одной из сложных и актуальных проблем медицины и, в частности, лечебной физической культуры и спорта.

Задачи лечебной физкультуры состоят в обучении сохранению правильной осанки, улучшении дыхания, усилении мышц туловища, активной коррекции функциональных нарушений.

Литература

1. Зароднюк Г.В. Лечебная физкультура при нарушении осанки: Методические указания к самостоятельной работе для студентов всех

специальностей и направлений подготовки. Санкт-Петербургский горный университет. Сост.: Г.В. Зароднюк, М.Н. Ларионова, СПб, 2019.– 135 с.

2. Камскова Ю.Г. Лечебная физкультура и массаж: учебно-методическое пособие для студентов высшей школы физической культуры и спорта ЮУрГГПУ / Ю.Г. Камскова, Д.А. Сарайкин, В.И. Павлова, Е.Л. Бачериков. – Челябинск, Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 202 с.

3. Пешкова О.В. Физическая реабилитация при нарушениях осанки и плоскостопии: метод. пособие / О.В. Пешкова, Е.Н. Мятыга, Е.В. Бисмак. – Х.: СПДФЛ Бровин А.В., 2012. – 126 с.

4. Шлык Н.И. Лечебная физическая культура при деформациях и заболеваниях опорно-двигательного аппарата у детей: учебно-методическое пособие / Сост. Н.И. Шлык, И.И. Шумихина, А.П. Жужгов; отв. ред. Н.И. Шлык. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2014. – 168 с.

References

1. Zarodnjuk G.V. Lechebnaja fizkul'tura pri narushenii osanki: Metodicheskie ukazanija k samostojatel'noj rabote dlja studentov vseh special'nostej i napravlenij podgotovki. Sankt-Peterburgskij gornyj universitet. Sost.: G.V. Zarodnjuk, M.N. Larionova (*Physiotherapy exercises for poor posture*), - SPb, 2019.– 135 p.

2. Kamskova Ju.G. Lechebnaja fizkul'tura i massazh: uchebno-metodicheskoe posobie dlja studentov vysshej shkoly fizicheskoj kul'tury i sporta JuUrGGPU (*Physiotherapy and massage*) / Ju.G. Kamskova, D.A. Sarajkin, V.I. Pavlova, E.L. Bacherikov. – Cheljabinsk, Izd-vo ZAO «Biblioteka A. Millera», 2018. – 202 p.

3. Peshkova O.V. Fizicheskaja reabilitacija pri narushenijah osanki i ploskostopii: metod. Posobie (*Physical rehabilitation for disorders of posture and flat feet*) / O.V. Peshkova, E.N. Mjatyga, E.V. Bismak. – H.: SPDFL Brovin A.V., 2012. – 126 p.

4. Shlyk N.I. Lechebnaja fizicheskaja kul'tura pri deformacijah i zabolevanijah oporno-dvigatel'nogo apparata u detej: uchebno-metodicheskoe posobie (*Therapeutic physical training for deformities and diseases of the musculoskeletal system in*

children) / Sost. N.I. Shlyk, I.I. Shumihina, A.P. Zhuzhgov; otv. red. N.I. Shlyk. - Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskij universitet», 2014. – 168 p.

УДК 615.825

М.В. Цыплакова

РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВЫЗВАННОЙ НОМОФОБИЕЙ

Аннотация: в основе решения задач индивидуализации и гуманизации учебно-воспитательного процесса лежит обязательный учет психофизиологических особенностей детей; формирование условий для полноценного развития каждого ребенка, формирования индивидуальности и личности оказания помощи детям с отклонениями в развитии. В данном случае имеются ввиду не серьезные отклонения, препятствующие обучению в школах, а слабовыраженные недостатки, среди которых задержка психического развития. Задержка психического развития считается распространенной болезнью, которая подразделяется на различные виды тяжести и причины ее возникновения. Интерес к проблеме ЗПР не уменьшается с прошлого столетия. В статье рассмотрен современный феномен ЗПР-номофобия. Эта болезнь имеет мировой масштаб, поскольку практически у каждого ребенка имеется гаджет. В связи с этим особую актуальность принимает своевременная коррекционная работа по преодолению номофобии.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, дети, реабилитация, задержка психического развития, ограниченные возможности здоровья, гаджет, номофобия, дыхательная гимнастика «Цигун», йога.

M.V. Tsyplakova

REABILITATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION CAUSED BY NOMOPHOBIA

Summary: the basis for solving the problems of individualization and humanization of the educational process is the mandatory consideration of the

psychophysiological characteristics of children; the formation of conditions for the full development of each child, the formation of individuality and personality of helping children with developmental disabilities. In this case, what is meant is not serious deviations that prevent learning in schools, but weakly expressed shortcomings, including mental retardation. Mental retardation is considered a common disease, which is divided into various types of severity and causes of its occurrence. Interest in the problem of ZPR has not decreased since the last century. The article considers the modern phenomenon of ZPR-nomophobia. This disease has a global scale, since almost every child has a gadget. In this regard, timely corrective work to overcome nomophobia is of particular relevance**Key words:** adaptive physical education, children, rehabilitation, mental retardation, limited health opportunities, gadget, nomophobia, breathing exercises «Qigong», yoga.

Число лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) увеличивается с каждым годом, причем большинство из них имеют задержку психического развития (ЗПР). У людей с ЗПР главной проблемой считается искаженное восприятие реальности, что порождает трудности в обучении и эмоциональную нестабильность, выражаемую в агрессивной форме ко всему окружающему, но ЗПР нельзя относить к категории умственной отсталости, по причине того, что данное заболевание имеет обратимый характер [3, p. 50].

Для образования данной болезни служит множество причин, их можно также разделить на две категории: биологическая и социальная. К биологической относятся различного рода патологии в процессе беременности, инфекции, перенесенные в младенческом возрасте и хронические заболевания. Вышеуказанные факторы способствуют повреждению коры головного мозга, что и приводит к ЗПР. К социальным ним относятся факторы непосредственного психологического воздействия на ребенка в первые годы его жизни, зачастую это нездоровое отношение со стороны родителей, которое выражено гиперопекой, жестоким обращением или безразличием. Что касается последнего фактора, то он порождает новый феномен – детская номофобия.

Номофобия - это зависимость от гаджетов. В современных реалиях рассматриваемое явление встречается часто. Молодые родители не хотят заниматься со своим ребенком, в связи с занятостью на работе, но поскольку у детей есть потребность во внимании, то они начинают капризничать, и, тогда на помощь в воспитании приходят гаджеты. Ребенок концентрирует свое внимание на ярких цветах, героях, звучных мелодиях, в связи с этим у него пропадает интерес к вербальному и невербальному общению, что значительно облегчает жизнь родителей. Гаджет затягивает детей своей доступностью, дивайс становится тем местом, где ребенка всегда рады видеть, местом, где есть все, о чем можно пожелать. Чувствуя безопасность и комфорт, ребенок проводит в онлайн мире в несколько раз выше нормы. Итогом регулярного контакта с гаджетом является полное отторжение реальности, агрессивное поведение при попытке забрать дивайс, жестокое обращение к окружающим его людям. Также у таких детей встречается задержка речевого и психического развития, но умственная отсталость отсутствует. Что касается физического развития, то оно зависит от уровня родительского безразличия, но зачастую физическое состояние находится в удовлетворительной степени [5, p. 89].

Лица с ЗПР имеют достаточно схожее поведение, но учитывая, что на развитие данного заболевания влияли разные факторы, нельзя подвергать всех одинаковому лечению. Поскольку в нашей статье речь идет о ЗПР вызванной номофобией, реабилитация должна быть составлена из учета того, что ребенок выражает чрезмерную агрессию находясь длительное время без дивайса, также часто он игнорирует все просьбы окружающих. Одним из лучших решений по устранению рассматриваемой проблемы, являются занятия физической культурой. Правильно разработанная программа тренировки, поможет привести все функциональные системы организма в норму, что значительно ускорит прогресс ремиссии болезни. Для того чтобы верно составить план предстоящих занятий необходимо выявить уровень тяжести заболевания. Выделяются три стадии: легкая, средняя и тяжелая [5, p. 92].

При легкой стадии характерна небольшая степень агрессии, раздражительность и слабая концентрация внимания. В процессе ограничения контакта с гаджетами, наблюдается ярость, но длится она непродолжительное время. Дети, имеющие легкую стадию, способны на контакт с окружающими, но сложно адаптируются в социуме.

Средняя стадия обусловлена более яркими вспышками агрессии на запрет пользованием смартфоном, такие дети впадают в истерику, они тяжело идут на контакт с малознакомым окружением, на попытки диалога реагируют нежеланием и отчуждением. Редко проявляют физическое насилие.

Что касается тяжелой стадии, то в данном случае, происходит полное отторжение реальности, дети неспособны концентрировать свое внимание. Чрезмерно высокая степень агрессии часто проявляется в физическом ключе, как по отношению к близким, так и посторонним людям. У большинства детей, имеющих тяжелую стадию, имеются проблемы с речевым развитием, их лексикон не превышает 10-15 слов, связь в предложениях отсутствует. Они не контактируют ни с кем, кроме матери [5, p. 94-96].

Общим признаком вышеуказанных нами стадий выступает агрессия в различной степени ее проявления и проблемы с концентрацией внимания. В связи с чем, в процессе подбора методов для устранения номофобии, важно опираться на эти факторы. Перед началом реабилитационных занятий важно сконцентрировать внимание. Для этого хорошо подходят игры на внимание с музыкально- ритмичным сопровождением. Музыка должна быть взята из игр или мультфильмов, которые ассоциируются у ребенка с его время провождением. Его подсознание будет воспринимать игру с хорошей стороны и заведомо не будет отторгать ее проведение. Игру также можно устроить по мотивам мультфильмов или игр с мобильных устройств [2, p. 98].

Если у ребенка имеются проблемы с речевым развитием и у него средняя или тяжелая стадия, то он практически не воспринимает речь педагога, в таком случае необходимо использовать музыкальное сопровождение, но лишь в фоновом режиме, так, чтобы знакомая мелодия была на слуху и ребенок

чувствовал себя комфортнее. Работа с такими детьми будет заключаться в многократном повторении простых двигательных действий, доходящих до автоматизма, параллельно с этим нужно проговаривать каждое слово, в процессе объяснения речь педагога должна быть простой и четкой, интонация утвердительной, все это необходимо для лучшего восприятия. Подвижные игры в данных стадиях применять не следует, поскольку дети не поймут поставленной задачи. Такие игры можно проводить спустя месяц регулярных занятий, а до этого момента идет работа на подавление агрессии и помощь ребенку в адаптации. В процессе подавления агрессии на занятиях может помочь комплекс дыхательной гимнастики. В процессе его выполнения организм насыщается кислородом, что значительно улучшает работу всех физиологических систем и активизирует иммунитет. Существует большое количество подобных комплексов, которые способны привести здоровье на должный уровень, но в нашем случае самым лучшим вариантом будет практика «Цигун» [4, p. 120].

Дыхательная гимнастика «Цигун» является самой древнейшей на земле. В ее принципы входят плавность движений вместе с душевным спокойствием. Она дает возможность побыть наедине со своим «я» и понять в каком направлении двигаться дальше. За счет плавных и грациозных движений, ребенок воспринимает это, как увлекательную игру. Здесь важна не только техника дыхания, но и правильная постановка ног, верное движение руками, положение головы и работа корпуса. Соблюдение всех правил гарантирует увеличение работоспособности, внимания, интеллектуальных способностей. Конечно, с первого раза у ребенка вряд ли получится выполнить идеально технику, но как только пройдет месяц занятий, результат будет хорошо заметен. «Цигун» прекрасно подходит для детей всех стадий. Также неотъемлемой частью занятия, является подготовка к нему. Она предполагает следующее: необходимо хорошо проветрить помещение и исключить в нем нахождение пыли, важно не есть за час до занятий, выполнение комплекса

следует проводить не более 15 минут, использовать спокойную и расслабляющую музыку [4, p. 128].

Для основной части реабилитационного занятия прекрасно подойдет практика йоги. Йога предполагает упражнения, которые не только положительно влияют на физиологические системы организма, но и духовное состояние в целом. Комплексный подход йоги - это правильный путь вперед. Он включает в себя различные позы, дыхательные практики, медитацию и пение в качестве терапевтического инструмента. Все позы йоги разделены по назначению, у каждой из них свое название:

- позы для улучшения притока крови к мозгу и активации клеток головного мозга: Перевернутые позы, такие как «Випариткарани», «Сарвангасана», «Матсиасана», «Халасана», «Супта ваджрасана», чередующиеся с позами стоя, такими как «Падахастасана», «Триконасана», «Веерабхадрасана». Они помогают увеличить приток крови к области головы, в процессе выполнения попеременно с позами стоя изменения в кровотоке активируются клетки мозга, освобождая блокировки в «нади» для потока «праны»;

- позы для повышения концентрации: балансирующие позы, такие как «Врикшасана», «Ардхачакрасана» и «Сиршасана». Родителям или инструктору необходимо помочь детям какое-то время оставаться в этих позах, чтобы получить пользу от этих асан;

- позы для улучшения гибкости тела: «Сурьянамаскары» выполняются с правильным типом дыхания;

- позы для сгибания спины, такие как «Бхуджангана», «Уштрасана», «Чакрасана», полезны для повышения уровня уверенности в себе, а также для улучшения положения тела [1, p. 130-132].

Детям с ЗПР йога дает возможность научиться радоваться жизни без смартфона, благодаря упражнениям, вызывающим приток крови к коре головного мозга, интеллектуальные способности ребенка улучшаются. Таким образом родители пересматривают свои взгляды на жизнь, они видят, как у их

ребенка постепенно пропадает агрессия, а зависимость от телефона угасает, уступая прелестям настоящего мира.

Абсолютно реально избавить ребенка от задержки психического развития, не прибегая к транквилизаторным средствам, но в первую очередь необходимо сделать так, чтобы не доводить его до такого состояния. По данным исследований около 31% детей по всему миру страдают от ЗПР вызванной номофобией и это число увеличивается с каждым годом. При этом большинство родителей считают, что гаджеты помогают детям лучше адаптироваться в мире технологического прогресса, а «обучающие» игры выполнят воспитательную задачу за родителя. Виною этому становится неграмотность родителей. Никакая бездушная машина никогда не заменит человеческих отношений.

Литература

1. Бойко В. Йога: Искусство коммуникации. 4-е изд. Нижний Новгород: Деком, 2011. 255 с.

2. Власенко Н.Э. 300 подвижных игр для дошкольников. Айрис-пресс, 2011. 160 с.

3. Краснова С.В., Казарян Н.Р., Тундалева В.С., Быковская Е.В., Чапова О.Е., Носатова М.О. Как справиться с компьютерной зависимостью. 1-е изд. Эксмо-Пресс, 2008. 149 с.

4. Лун Юнь, ЦэньЮйфэн. Цигун – китайская гимнастика для здоровья. Современное руководство по древней методике исцеления. Эксмо, 2017. 320с.

5. Микляева Н.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии воспитание и обучение детей с задержкой психического развития. Москва: Юрайт, 2019. 236 с.

References

1. BojkoV. Joga: Iskusstvo kommunikacii (*The art of communication*). 4-eizd. Nizhnij Novgorod: Dekom, 2011. 255 p.

2. VlasenkoN. E. 300 podvizhnyhigrdlyadoshkol'nikov (*300 outdoor games for preschoolers*). Ajris-press, 2011. 160 p.

3. Krasnova S. V., Kazaryan N.R., Tundaleva V.S., Bykovskaya E.V., Снapova O.E., Nosatova M.O. Kak spravit'sya s komp'yuternoj zavisimost'yu (*How to deal with computer addiction*). 1-eizd. Eksmo-Press, 2008. 149 p.

4. LunYUn', Cen' YUjfen. Cigun – kitajskaya gimnastika dlya zdorov'ya. Sovremennoe rukovodstvo po drevnej metodike isceleniya (*Qigong - Chinese gymnastics for health. A Modern Guide to Ancient Healing Techniques*). Eksmo, 2017. 320p.

5. Miklyaeva N.V. Osnovy korrekcionnoj pedagogiki i korrekcionnoj psihologii vospitanie i obuchenie detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya (*Fundamentals of correctional pedagogy and correctional psychology education and training of children with mental retardation*). Moskva: YUrajt, 2019. 236 p.

УДК 615.825

М.В. Чуйкова

АДАПТИВНАЯ ФИЗКУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в данной статье рассматриваются такие понятия, как здоровье, физическая культура, адаптивная физическая культура и здоровьесберегающие технологии. Данная статья нацелена на осознание важности занятий адаптивной физкультурой лиц с ограниченными возможностями в процессе их реабилитации. Адаптивная физическая культура даёт возможность обрести силу и укрепить здоровье. А также она помогает людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) почувствовать полноценную жизнь, ломая все ненужные стереотипы поведения «неполноценных» людей. В конечном итоге статья настраивает людей на помощь таким людям и принятие их в наш мир.

Ключевые слова: здоровье, физическая культура, адаптивная физическая культура, здоровьесберегающие технологии, люди с ОВЗ, реабилитация.

M.V. Chuykova

ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE REHABILITATION SYSTEM OF PERSONS WITH DISABILITIES

Summary: this article discusses such concepts as health, physical culture, adaptive physical culture and health-saving technologies. This article is aimed at realizing the importance of adaptive physical education for people with disabilities in the process of their rehabilitation. Adaptive physical culture provides an opportunity to gain strength and strengthen health. And it also helps people with disabilities to feel a full life, breaking all unnecessary stereotypes of behavior of "inferior" people. Ultimately, the article sets people up to help such people and accept them into our world.

Key words: health, physical culture, adaptive physical culture, health-saving technologies, people with disabilities, rehabilitation.

В XXI веке ни у кого не вызывает сомнения необходимость занятий спортом для того, чтобы поддержать здоровье. Здоровье - это состояние живого организма, при котором как отсутствуют болезни и немощи, так и имеется ощущение абсолютного физиологического, психического и социального удовлетворения [8].

Здоровье, являющееся социально-биологической базой жизни людей, считается одним из направлений политики государства, которое формирует у своих подданных духовную необходимость относиться к их здоровью как к особой ценности, а к его обереганию - как к важной основе осуществления своего призвания к продолжению здорового рода [8].

В настоящее время здоровье детского населения в Российской Федерации представляет собой серьезную социальную проблему. Ухудшение здоровья

детей характеризуется ростом заболеваемости, структурными изменениями и увеличением количества хронических заболеваний. Исследование степени физической подготовленности постоянно показывает, что отдельные физические качества (быстрота, скоростно-силовые качества, выносливость) снижаются [4]. Кроме того, с каждым годом увеличивается количество детей-инвалидов. Это дети с нарушением умственного развития и эмоционально-произвольной сферы, речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

Для оказания помощи данной категории детей предусмотрена система различных воздействий на целостный образовательный процесс, организованный образовательным учреждением с целью медицинской, психолого-педагогической профилактики и коррекции негативных психофизиологических, психологических и личностных состояний детей [9].

Нет сомнений в необходимости способствовать физическому, умственному и социальному развитию детей с ограниченными возможностями, не допускать развития у них вторичных отклонений в развитии. Основные направления использования технологий экономики здоровья:

- сохранение и укрепление физического здоровья;
- сохранение и укрепление психического здоровья;
- сохранение и укрепление социального здоровья [10].

Работа по укреплению и сохранению физического здоровья предполагает активное участие и взаимодействие всех субъектов коррекционно-развивающего процесса: медицинских работников, педагогов, специалистов, учителей.

Физическая культура считается частью духовной культуры людей и представляет собой общность ценностей, норм и знаний, для использования обществом в целях усовершенствования интеллектуальных и физических умений человека, усовершенствования его двигательной деятельности и создания правильного подхода к жизни, социальной приспособляемости посредством физического обучения, подготовки и развития.

Правильный образ жизни, а также идеальная двигательная активность, которая формируется за счёт упражнений оздоровительной физической культурой, считается фундаментом формирования и усиления здоровья человека. Многообразие оздоровительной физкультуры помогает как укрепить, так и воссоздать здоровье людей, которые перенесли опасные заболевания [9].

На современном этапе развития существуют системы образования, в которых используются здоровьесберегающие технологии в системе реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями для развития личности каждого ребенка с учетом особенностей их умственного и физического развития, индивидуальных способностей.

Основная направленность оздоровительной физкультуры - улучшение рабочего состояния тела человека и физической готовности [7]. Чтобы добиться выраженного оздоровительного эффекта, упражнения должны сопровождаться значительным расходом энергии и давать длительную равномерную нагрузку системам дыхания и кровообращения, обеспечивающим доставку кислорода тканям.

Дети с ограниченными возможностями (ОВЗ) считаются самой беззащитной социальной группой в страны. Такой ребенок осознаёт, что не похож на других детей и трудно воспринимает это, чувствует неуверенность, отторгается от своих сверстников. У него пропадает желание заниматься спортом.

Как раскрывает практика, энергичная деятельность адаптивной физкультурой способствует тому, что происходит наиболее эффективное физическое, психологическое и социальное восстановление у детей с ОВЗ.

Адаптивная физическая культура служит одним из наиболее важных средств, улучшающих психическое и физическое состояние детей.

Адаптивная физическая культура (АФК) - это совокупность действий спортивно-оздоровительного характера, которые направлены на восстановление и приспособление к обычной обстановке в обществе людей с

ОВЗ, осиливание психологических препятствий, которые мешают ощущать полноценность жизни [1].

Само слово «адаптивная» показывает предопределение методов физкультуры для людей с особенностями в здоровье. Это означает, что физическая культура в каждом её проявлении обязана активизировать положительные изменения в теле человека, тем самым создавая важные двигательные координации, физические качества и способности, связанные с жизнедеятельностью, усовершенствованием и развитием организма.

Адаптивная физкультура – это возможность обрести мощь и укрепить здоровье. Главной тенденцией адаптивной физической культуры (АФК) считается создание двигательной активности [3].

Целью АФК является: появление потребности к занятиям спортом, сохранение здоровья, повышение трудоспособности, интеллектуальное, психическое развитие [1].

У человека с особенностями в физиологическом или психическом здоровье адаптивная физкультура создаёт:

- осмысленное отношение к своим силам по сравнению с силами среднего абсолютно здорового человека;

- умение преодолевать как физические, так и психологические трудности, которые мешают жить полноценно;

- умение к преодолению важных для полноценного функционирования в обществе физических нагрузок;

- возможность быть здоровым, как только это возможно, и вести здоровый образ жизни;

- понимание важности личного вклада в жизнь общества;

- желание улучшать свои личностные качества [2].

Технология адаптивной физической культуры имеет значительные отличия, связанные с ненормальным развитием физической и психической области ребенка.

Для того чтобы создавать воспитательный процесс, понимать дидактические линии, ставить задачи и достигать их решения в воспитательной деятельности, нужно осознавать состояние здоровья, физические, психические, личностные особенности людей с особенностями в их развитии потому, что описание объекта воспитательных действий считаются начальным условием любого процесса в образовании [6].

Категория таких детишек необыкновенно многообразна по возрасту, тяжести и форме течения болезни, медицинскому прогнозу, присутствию определённых заболеваний и прочих отклонений, уровню физического развития и подготовленности.

Вынесенная Л.С. Выготским в 30-е годы 20 века, данная теория и в наши дни считается главной в российской дефектологии (Дульнев Л.В., 1981; Лапшин В.А., Пузанов Б.П., 1990; и т.д.). Главная мысль теории находится в том, что воспитательные манипуляции должны быть направлены как на прохождение, сглаживание, уравнение, ослабление физических и психических особенностей детей ненормального развития, так и на энергичное развитие их познавательной инициативности, психоэмоциональных процессов, физических способностей и нравственных качеств.

Постоянные занятия физической культурой укрепляют здоровье человека и положительно действуют на его организм. Регулярные нагрузки усиливают работоспособность сердца. Оно увеличивается в объёме, прекрасно проталкивает кровь по артериям и венам, тем самым обеспечивая прилив кислорода и питательных веществ по всему организму.

Физические нагрузки так же действуют на дыхательную систему, увеличивая ёмкость лёгких, по которым поступает большое количество кислорода, необходимого для образования энергии. Благодаря энергичному образу жизни человек легче переносит простудные и инфекционные заболевания.

В результате занятий адаптивной физической культурой эмоциональный фон большинства детей-инвалидов стабилизируется, что обеспечивает хорошее

самочувствие и настроение [5]. По мере развития тюрьмы активность детей постепенно возрастает. Постепенно интерес к собственному процессу общения с взрослыми сменяется достижением результатов от совместной работы. Поведение становится более открытым и целенаправленным.

Следовательно, здоровье - уникальное сокровище как для каждого человека, так и целого общества. Важнейший компонент сохранения здоровья людей - это физическая активность и спорт [8]. Именно движение включает функции нашего организма, улучшают процессы дыхания, кровообращения, улучшает аппетит, нормализует сон.

Задачей современного общества является в максимально короткие сроки поменять ситуацию и сделать так, чтобы здоровье стало одним из основных личностных приоритетов. Каждый из нас должен сам понимать ответственность за свою жизнь, собственными усилиями беречь своё здоровье.

Совершенствование адаптивной физкультуры - важность и требование нашего, современного мира. Нам следует как можно больше вовлекать детей с ОВЗ в интенсивные занятия адаптивной физической культурой и адаптивным спортом, создавать условия для их успешного вхождения в наше общество.

Литература

1. Адаптивная физическая культура: функции, задачи, направление. URL: https://rebenokvsporte.ru/adaptivnaya-fizicheskaya-kultura-funktsii-zadachi-napravlenie/

2. Бегидова Т.П. Теория и организация адаптивной физической культуры. – 2019.

3. Воронов Н.А. Современные вопросы адаптивной физической культуры // Эпоха науки. – 2018. – №. 14.

4. Грязнова Д.А., Котова О.В. Полезность и главные проблемы адаптивной физической культуры // СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ. – 2020. – С. 154-157.

5. Евсеев С. Теория и организация адаптивной физической культуры. – Litres, 2020.

6. Изаак С.И., Малиц В.Н., Рожков П.А. Развитие адаптивной физической культуры и спорта в современной ситуации общественного развития // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2017. – №. 9 (151).

7. ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА. URL: https://studopedia.su/10_115656_ozdorovitelnaya-fizicheskaya-kultura.html

8. Три времени жизни. Ваш учебник здоровья. / В.Ф. Левшин. – М.: Университетская книга, 2015. – С. 236.

9. Учебно-методическое пособие по физкультуре. Адаптивная физическая культура / Балыков Е. – 2020. URL: https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2020/11/30/adaptivnaya-fizicheskaya-kultura

10. Физическая реабилитация и спорт инвалидов. Под ред. А.В. Царик. М.: Советский спорт, 2003. - С. 9-48.

References

1. Adaptivnaja fizicheskaja kul'tura: funkcii, zadachi, napravlenie (*Adaptive physical culture: functions, tasks, direction*). URL: https://rebenokvsporte.ru/adaptivnaya-fizicheskaya-kultura-funktsii-zadachi-napravlenie/

2. Begidova T.P. Teorija i organizacija adaptivnoj fizicheskoj kul'tury (*Theory and organization of adaptive physical culture*). – 2019.

3. Voronov N.A. Sovremennye voprosy adaptivnoj fizicheskoj kul'tury (*Modern issues of adaptive physical culture*) // Jepoha nauki. – 2018. – №. 14.

4. Grjaznova D.A., Kotova O.V. Poleznost' i glavnye problemy adaptivnoj fizicheskoj kul'tury (*Usefulness and main problems of adaptive physical culture*) // SOCIAL"NO-JeKONOMIChESKOE RAZVITIE ROSSII: PROBLEMY, TENDENCII, PERSPEKTIVY. – 2020. – P. 154-157.

5. Evseev S. Teorija i organizacija adaptivnoj fizicheskoj kul'tury (*Theory and organization of adaptive physical culture*). – Litres, 2020.

6. Izaak S.I., Malic V.N., Rozhkov P.A. Razvitie adaptivnoj fizicheskoj kul'tury i sporta v sovremennoj situacii obshhestvennogo razvitija (*Development of adaptive physical culture and sports in the modern situation of social development*) // Uchenye zapiski universiteta im. PF Lesgafta. – 2017. – №. 9 (151)

7. OZDOROVITEL"NAJa FIZIChESKAJa KUL"TURA (*HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE*). URL: https://studopedia.su/10_115656_ozdorovitelnaya-fizicheskaya-kultura.html

8. Tri vremeni zhizni. Vash uchebnik zdorov'ja. (*Three lifetimes. Your textbook of health*) / V.F. Levshin. – M.: Universitetskaja kniga, 2015. – S. 236.

9. Uchebno-metodicheskoe posobie po fizkul'ture. Adaptivnaja fizicheskaja kul'tura (*Educational and methodical manual on physical education. Adaptive physical culture*) / Balykov E. – 2020. URL: https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2020/11/30/adaptivnaya-fizicheskaya-kultura

10. Fizicheskaja reabilitacija i sport invalidov (*Physical rehabilitation and sports of disabled people*). Pod red. A.V. Carik. M.: Sovetskij sport, 2003. - S. 9-48.

СЕКЦИЯ 5. ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМ ИНВАЛИДНОСТИ В ИСТОРИИ, ЛИТЕРАТУРЕ, ИСКУССТВЕ

УДК 82-3

В.Ю. Акопова

ПРОБЛЕМА ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: проблема инвалидности является актуальной в наши дни, о чем свидетельствует постоянный рост статистики числа инвалидов во всех странах мира. В формировании правильных взглядов детей и взрослых на эту проблему должным образом может сыграть изучение художественных произведений. В литературе есть много «вечных тем», но писатели по-прежнему обходят стороной проблему жизни людей-инвалидов. В данной статье рассматривается вопрос о проблемах инвалидности в художественных произведениях, приведены примеры книг, в которых писатели затрагивают тему жизни детей-инвалидов в современном мире. Автор рассматривает две повести, главными героями которых являются «особенные дети», делает краткий анализ содержания и приходит к выводу о важности подобной литературы в жизни отдельного человека и общества в целом.

Ключевые слова: инвалидность, художественная литература, особенные дети, люди-инвалиды, дети-инвалиды.

V.U. Akopova

THE PROBLEM OF DISABLED CHILDREN IN FICTION

Summary: the problem of disability is relevant today, as evidenced by the constant growth of statistics on the number of disabled people in all countries of the world. The study of works of art can play a proper role in the formation of correct views of children and adults on this problem. There are many «eternal themes» in literature, but writers still avoid the problem of the lives of people with disabilities.

This article examines the issue of disability problems in works of fiction, provides examples of books in which writers touch on the topic of the lives of disabled children in the modern world. The author examines two stories, the main characters of which are «special children», makes a brief analysis of the content and comes to the conclusion about the importance of such literature in the life of an individual and society as a whole.

Key words: disability, fiction, special children, disabled people, disabled children.

В современном мире большое внимание уделяется толерантности к различным меньшинствам, в том числе и к группе людей с инвалидностью. Общество начинает все больше и больше говорить о проблемах, с которыми сталкиваются инвалиды, пропагандирует терпимость и снисходительность по отношению к ним. В последнее время возникает много обсуждений о положении людей с инвалидностью в наши дни. Многие считают, что такие люди ничем не отличаются от здоровых, имеют те же права, что и остальные и заслуживают большего внимания и уважения.

Чаще всего восстановить утраченное или отсутствующее от рождения здоровье практически невозможно. И если говорить о детях-инвалидах, то речь может идти только о подготовке, о приспосабливании их к самостоятельной жизни в обществе. В формировании правильных взглядов детей и взрослых на эту проблему должным образом может сыграть художественная литература.

В литературе есть много «вечных тем»: тема «маленького человека», тема любви, дружбы, бедности, социальных неравенств, но писатели почему-то обходят стороной проблему жизни людей-инвалидов. Возникает много вопросов на которые стоило бы дать ответ с помощью художественных произведений. Как живут люди-инвалиды? Что их волнует глубоко в душе? Как проходит их взросление и приспособление к жестоким реалиям самостоятельной жизни? О чем они мечтают и как им помочь? Подобные вопросы должны рассматриваться в литературе. Это поможет в первую очередь

здоровым людям понять и принять не похожих на других, научит коммуникации с людьми-инвалидами [4].

Для обсуждения проблемы инвалидности среди подрастающего поколения можно и нужно использовать художественную литературу про детей с ограничениями возможностями здоровья на уроках чтения в начальных классах и литературы в среднем и старшем звеньях, а также во внеурочной деятельности.

Образ «особого ребенка» появился в мировой литературе давно, он встречается уже в произведениях графини де Сегюр (1799-1874). Сегодня эти произведения наконец стали доступны и нашим читателям, ее «Бесенок, или Славный малый» – о любви милой слепой девочки и мальчишки-сироты; «Маленький Горбун» – название само говорит о заявленной теме. В зарубежной литературе эта проблематика активно начала осваиваться после второй мировой войны, но в отечественной литературе после 1917 г. дети с особыми потребностями исчезли со страниц книг, и вернулись только недавно[5].

Писатели XXI века, раскрывающие тему социализации детей-инвалидов в своих произведениях, затрагивают сложный вопрос скрытого от чужих глаз хрупкого мира ребенка-инвалида. Книги, посвященные «особенным детям», несут гуманистический посыл, они помогают здоровым людям уважительнее и трепетнее относиться к внутреннему миру тех, кого раньше называли инвалидами и ценить свое собственное здоровье.

Если сравнить количество художественных произведений, написанных о проблемах детей-инвалидов русскими и зарубежными писателями, то стоит заметить, что западные писатели обращаются к теме инвалидности гораздо чаще. Такие произведения, как «Таинственный сад» Ф. Бернетт, «Поллианна» Э. Портер, «Я умею прыгать через лужи» А. Маршалла, «Сотворившая чудо» У. Гибсона, «Хайди, или Волшебная долина» Й. Спири, приобрели всемирную известность и признание читателей [1].

Рассмотрим поподробнее несколько произведений о жизни детей-инвалидов.

«Я умею прыгать через лужи» – автобиографическая повесть о детстве австралийского писателя Алана Маршалла, перенесшего такое заболевание как полиомиелит. То, что история реальная, а не выдуманная, делает ее в разы сильнее остальных.

Несмотря на проблематику, книга очень веселая и позитивная, легкая для восприятия и светлая, пропитанная австралийским солнцем и любовью к жизни. У мальчика Алана сложная судьба и очень мудрые родители. У них были планы на будущее сына, были надежды на то, что сын продолжит семейное дело и станет объездчиком лошадей. Но после случившегося горя и разрушенных надежд, семья Алана поддержала его, не было никаких отчаяния и злобы. Мать и Отец помогли мальчику найти свое место в жизни, встать на ноги и ни от кого не зависеть.

В книге есть очень важный посыл, который помогает относиться к жизни проще и прожить ее счастливо: все происходит так, как ты это воспринимаешь, если ты считаешь себя полноценным здоровым человеком, то это так и будет.

Алан постоянно бросает вызов своей болезни и делает то же самое, что и другие здоровые дети. Он учится плавать, ездить верхом на пони, отправляется в поездку и многое другое.

Главный герой не стыдится своей инаковости. Из-за болезни его нога стала бездействующей и мальчик часто ловит на себе кривые взгляды, но подмечает, что они исходят лишь от людей со слабым телом, всегда помнящих о собственной физической не полноценности. «Только те, кому грозит болезнь, содрогаются, видя ее у других» [3].

Главный герой книги не считает себя хромым калекой – ведь это обозначает беспомощность и безнадежность, а он далеко не такой. Если ноги отказываются ему сложить, то он обзаведется сильными руками и все ему будет нипочем. Ими он сможет всё: ловить рыбу, кормить кроликов, разводить костер, держать костыли и просто наслаждаться той жизнью, что ему дана.

Книга-автобиография, книга-«надежда», книга о настоящем сильном человеке – мальчике, перенесшем в шесть лет полиомиелит и навсегда

оставшемся с парализованными ногами, но не опустившим руки в прямом и переносном смысле. Алан живет, старается изо всех сил не отставать от остальных, преодолевает препятствия на своем пути и достигает своих целей. Мудрая, трогательная и светлая история о жизни мальчика-инвалида, который искренне не знает о своем несчастье и не понимает странных взрослых, которые пытаются оградить его от трудностей жизни. Ведь у него есть мудрый отец и любящая мать, много друзей и его сильные руки. И ему больше ничего не нужно чтобы жить и быть счастливым.

Следующая книга, которую мы рассмотрим, написана русским автором Владиславом Крапивиным. Главный герой Генка Звягин сорванец и двоечник знакомится с мальчиком по имени Владик, который недавно приехал в город. При первом знакомстве Гена узнает, что Владик не видит. И это полностью перевернуло восприятие мира главного героя. Все ему теперь кажется мелким и незначительным по сравнению с бедой мальчишки, которого он только встретил [2].

Пересиливая себя, Генка пытается вести себя очень аккуратно с Владиком. Ему очень страшно сказать слово «видеть», чтобы не обидеть незрячего мальчика.

Владик не считает себя инвалидом или неполноценным и не хочет, чтоб таковым его считали другие люди. Он не любит, когда его жалеют, считают слабее или хуже других, всегда старается все делать сам, не желая быть обузой для остальных.

У мальчика есть замечательный папа, который изо всех сил старается помочь сыну жить эту нелегкую жизнь. Однажды отец Владика не спал всю ночь, выкладывая из спичек текст книги, чтобы сын сумел ее прочитать.

Эта книга о детстве, о мужестве, о доброте и дружбе. Она написана для детей о взрослых вещах, и абсолютно точно с помощью нее маленькие читатели смогут стать мягче и добросердечнее по отношению к особенным людям, научатся дружить и уступать, идти сквозь преграды и проносить дружбу сквозь все жизненные препятствия.

В заключение можно сказать, что литература – незаменимый инструмент воспитания и обучения. Она иногда становится самым сильным средством в передачи эмоций и знаний. И мы должны помнить об этом. Знакомя детей и взрослых с художественными произведениями, в которых писатели раскрывают сложную проблему внутреннего мира «особенных людей», рассказывают о сложностях, которые могут встретиться им на пути, у нас есть возможность помочь им стать добрее по отношению к инвалидам, научить их вежливому общению с ними и показать, что нет не таких как все, все равны, у всех есть право на жизнь и на счастье. Кроме того, для читателя литература такого рода – это пример воли, мужества, стойкости, невероятной веры в собственные силы, в саму жизнь.

Литература

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья в русской детской литературе начала XXI века //URL:https://studme.org/369926/pedagogika/deti_ogranichennymi_vozmozhnostyami_zdorovya_russkoy_detskoy_literature_nachala_veka (дата обращения 07.09.2021).
2. Крапивин В.П. Та сторона, где ветер: монография. М.: Издательский Дом Мещерякова, 2015. 304 с.
3. Маршалл А.Я. умею прыгать через лужи: монография. М: Клевер-Медиа-Групп, 2021. 336 с.
4. Образ ребёнка-инвалида в русской литературе // URL: https://infourok.ru/obraz-rebyonkainvalida-v-russkoy-literature-3734024.html (дата обращения 11.10.2021).
5. Проблема детей-инвалидов в мировой литературе // URL:https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/01/08/problema-detey-invalidov-v-mirovoy-literature (дата обращения 24.10.2021).

References

1. Deti s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya v russkoj detskoj literature nachala XXI veka *(Children with disabilities in Russian children's literature at the beginning of the XXI century)* // URL: https://studme.org/369926/pedagogika/deti_ogranichennymi_vozmozhnostyami_zdorovya_russkoy_detskoy_literature_nachala_veka (data obrashheniya 07.09.2021).

2. Krapivin V.P. Ta storona, gde veter: monografiya *(The side where the wind is: monograph)*. M.: Izdatel`skij Dom Meshheryakova, 2015. 304 p.

3. Marshall A.Ya umeyu pry`gat` cherez luzhi: monografiya *(I can jump over puddles: monograph)*. M: Klever-Media-Grupp, 2021. 336 p.

4. Obraz rebyonka-invalida v russkoj literature *(Obraz rebyonka-invalida v russkoj literature)* // URL: https://infourok.ru/obraz-rebyonkainvalida-v-russkoy-literature-3734024.html (data obrashheniya 11.10.2021).

5. Problema detej-invalidov v mirovoj literature *(Problema detej-invalidov v mirovoj literature)* // URL: https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/01/08/problema-detey-invalidov-v-mirovoy-literature (data obrashheniya 24.10.2021).

УДК 82-31

А.С. Гончаров

ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМ ИНВАЛИДНОСТИ В ПОВЕСТИ ДЖ. СТЕЙНБЕКА «О МЫШАХ И ЛЮДЯХ»

Аннотация: настоящая статья посвящена изучению социальных проблем и, в первую очередь, проблем инвалидности в повести Дж. Стейнбека «О мышах и людях». В ходе исследования мы используем комплекс методов. Лингвистических: сравнительно-лингвистический метод, контекстный метод. Психологических: циклический метод, метод познания гештальтов. Социологических: анализ документов, метод парных сравнений, метод обобщения характеристик, метод идеальных типов. Целью исследования является комплексный анализ идейной стороны повести Дж. Стейнбека «О

мышах и людях». Результатом исследования стало определение позиций героя и автора по обозначенным вопросам и раскрытие социально-психологических связей в рамках исследовательского дискурса.

Ключевые слова: реализм, инвалидность, преступление, наказание, вина, обстоятельство, выбор.

A.S. Goncharov

REFLECTION OF THE PROBLEMS OF DISABILITY IN THE J. STEINBEK'S STORY «OF MICE & MEN»

Summary: this article is devoted to the study of social problems and, first of all, the problems of disability in the story of J. Steinbeck «Of Mice & Men». In the course of our research, we use a set of methods. Linguistic: comparative linguistic method, contextual method. Psychological: cyclical method, gestalt cognition method. Sociological: document analysis, method of paired comparisons, method of generalization of characteristics, method of ideal types. The aim of the research is a comprehensive analysis of the ideological side of J. Steinbeck's story «Of Mice & Men». The result of the study was the determination of the positions of the hero and the author on the indicated issues and the disclosure of socio-psychological ties within the framework of the research discourse.

Key words: realism, disability, crime, punishment, guilt, circumstance, choice.

Актуальность темы исследования заключается в необходимости более детального изучения социокультутрных и лингвоментальных особенностей американского общества в эпоху Великой депрессии. С позиции литературоведения актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью ценностных аттракторов в малой прозе Дж. Стейнбека. С позиции психологии и инклюзивного образования ценность исследования определена отражением значимых проблем инвалидности в литературе натурализма (позднего реализма).

Практическая значимость исследования выражена в возможности использования материалов работы при дальнейшем изучении литературы США первой половины XX в., а также в оценке психологического детерминизма писателей-реалистов на примере проблем инвалидности. В методическом аспекте результаты исследования могут быть использованы на занятиях по литературоведческим, социологическим, психологическим и педагогическим дисциплинам в рамках высшего учебного заведения.

«О мышах и людях» (ориг. «Of Mice and Men») – повесть американского писателя Джона Стейнбека, опубликованная в 1937 году [2, с. 61]. Была основана на жизненном опыте писателя, работавшего в сельском хозяйстве. Фактически, философия повести является реминисценцией на стихотворение Р. Бернса «К полевой мыши, разоренной моим плугом» [8, с. 1]. В центре сюжета – история повседневности: два посезонных работника скитаются вдоль ферм и пахотных полей в поисках заработка. Эпоха Великой депрессии не оставила в Калифорнии былого радушия, теперь здесь заветная «американская мечта» кажется практически недостижимой [4, с. 1302].

Герои повести, Джордж и Ленни, находятся на грани бедности, но их объединяет и не дает впасть в уныние общая цель – заработать на жизнь и найти в ней свое место. В ходе повествования становится понятно, что это не просто цель, а мечта. Джордж и Ленни шли к ней разными путями, но в итоге стали близкими друзьями. Джордж – умный, осторожный и, в некоторой степени, расчетливый человек, среднего роста с невыдающимися физическими навыками. Ленни – инвалид, имеет умственную отсталость, он невероятно силен, обладает добрым нравом, очень любит все мягкое, пушистое, особенно кроликов и собак. У Ленни нет определенных планов на будущее, как у Джорджа, но он делает все, чтобы поддержать друга. Джордж равно старается не разочаровать Ленни, быть открытым с ним, иначе – «сглаживает углы» в разговоре [7].

Вместе Джордж и Ленни находят работу на ферме в окрестностях Соледада. Ленни тешится кроличьим мехом, когда к нему придирается местный

хулиган Керли, сын владельца фермы. Вид Ленни вызывает чувство отвращения у Керли, что осуждает Джордж. Позже Керли, желая, чтобы Ленни перестал играться с кроликами, с его собственностью, начинает бить Ленни. Поначалу легкие удары переходят в настоящее избиение. Ленни не может дать сдачи, и Джордж кричит другу, чтобы тот постоял за себя. Когда ситуация выходит из-под контроля, Джордж решает вмешаться, но Ленни просто хватает обидчика за кисть и сжимает ее так, что кости дробятся. Это видят другие фермеры, но никто открыто не встает на сторону Ленни. Джордж понимает, что они целиком и полностью за сына владельца фермы [7].

В один день, пока все фермеры соревновались в метании подков, Ленни играл с щенком в хлеву. Ленни случайно убивает щенка. В хлев заходит жена Керли, и, находясь в состоянии аффекта, Ленни убивает и ее, не соразмерив свою силу. Художественные критики отмечали, что сценой в хлеву Дж. Стейнбек хотел показать неуправляемую силу народной массы, ведомой бездумным желанием. На самом деле, задумка писателя была более глубокой: он хотел показать социальную несправедливость, слабость человека перед волей случая, краткость и хрупкость жизни. Произошел несчастный случай; Ленни не хотел никого убивать, он стал жертвой своего природного своеобразия [7].

Узнав об убийстве, Керли собирает работников фермы, чтобы устроить суд Линча. Но Джордж находит своего друга и, из сострадания, стреляет в затылок, спая его, таким образом, от пыток и линчевания. Джордж принимает на себя всю ненависть фермеров вместо Ленни. Этот поступок вызывает двойственное отношение в интенции читателя: с одной стороны, Джордж спас Ленни от мучительной смерти, чтобы тот не успел осознать потерю их общей цели, мечты, с другой – Джордж не дал Ленни права выбора, зная о его любви к жизни. Скорее всего, Ленни бы попытался объяснить фермерам, что все вышло случайно, не позволил бы другу избавить его от страданий. И, основываясь на описанных автором образах, Керли и фермеры ни за что не послушали бы

Ленни. В этом случае он не смог бы избежать смерти, но испытал бы страшную физическую боль и психологическое давление [7].

Итак, Дж. Стейнбек поднимает ряд этически трудных проблем, касающихся этики и гуманизма. Прежде всего, автор обращает внимание на озлобленность низшего социального слоя в эпоху Великой депрессии, тот исторический период, когда много наемных работников как Джордж и Ленни, лишились своей мечты и оказались наедине со своими экзистенциальными переживаниями. Эмигрировавшие в США стали бороться за свое место под солнцем. И это не пришлось по душе оседлому населению, в первую очередь, фермерам. Отсюда вытекают такие проблемы, как: социальная напряженность, социальное бессилие и незащищенность [6, с. 129-130].

Следует отметить, что по этому поводу американский социолог Р. Дэвис выделяет снижение уровня социальной ответственности и следования социальным нормам в обществах, где доминирует утилитарная этика, в зависимости от удаленности деревни от городской среды [3, с. 592]. Временная работа Джорджа и Ленни находилось далеко от города, в местности, где уголовное регулирование не имело особой силы, а люди привыкли считаться с мнением толпы. Именно это и дало возможность Керли так быстро собрать желающих поучаствовать в линчевании. Он считал, что имеет право так распорядиться с жизнью Ленни, потому что сам потерял жену по его вине [7].

В данном положении прослеживаются две другие проблемы – «преступление и наказание». Если Ленни совершил преступление, то, согласно принципу талиона, должен понести соответствующее наказание. Такой подход обусловлен вышеописанной утилитарной этикой фермеров [5, с. 192]. С другой стороны, может ли быть наказание равноценным преступлению, если преступник не осознавал своей силы, не мог определить степень ответственности и, в конце концов, находился в угнетающей психологической обстановке. Ленни испытывал чувство вины, раскаивался в содеянном, поэтому и заслуживал справедливого суда.

При этом Керли был абсолютно уверен в обратном: только он может судить Ленни, он заслуживает быть его судьей и палачом, потому что был убит близкий ему человек, а то, в каких обстоятельствах, – дело вторичное. Определенное влияние оказала и обида Керли на Ленни, и его пренебрежение, как он считал, «неполноценностью» преступника. Автор дает понять, что будь на месте Ленни другой человек, Керли бы не дошел до такой крайности. Так, автор показывает отношение американского общества 1920-х гг. к инвалидам. Собственную оценку автор дает в интенции героя. Джордж не порицает фермеров, он боится их бесчеловечности, не понимает ее и сторонится. В отчаянии Джордж идет на убийство друга, чтобы спасти [3; 7].

Также автор показал, как Джордж сделал моральный выбор и каких моральных усилий это ему стоило. Но, вне зависимости от позиции героя или автора, была обозначена еще одна вечная проблема – абсолютная ценность человеческой жизни – гуманизма и жизнь как самоцель. Имел ли право Керли посягать на жизнь другого человека, тем более, того, кто не в состоянии бороться за свою жизнь? Имел ли право Джордж решать за Ленни, должен ли он сопротивляться, бежать от суда или безболезненно умереть?

Таким образом, суть проблемной стороны повести – не фактор инвалидности и состояния здоровья, а разного рода стереотипы, негативное отношение общества к инвалидам, к тем, чьи психофизиологические особенности не соответствуют социальному ожиданию. Если мы исходим из позиции, что Джордж прав, то можем ли мы принять его решение о быстрой безболезненной смерти для Ленни? Если же Джордж неправ, то могли бы мы сделать иной моральный выбор, обречь Ленни на долгую мучительную смерть, подарив слабую надежду на будущее?

Литература

1. Busch C.S. Reviews // Studies in the Novel. 1992. Vol. 24. №4. P. 463-465.

2. Cultural-bound idioms in the novel «Of Mice and Men» by John Steinbeck // Minbar. Islamic Studies. 2017. Vol. 10. №1. P. 61-64.

3. Davis R.M. World literature in review: English // World Literature Today. 1995. Vol. 69. №3. P. 592.

4. Dubin A.M. Of Mice and Men: In Vivo Electrophysiologic Testing in Genetically Engineered Mice // Journal of Cardiovascular Electrophysiology. 2001. Vol. 12. №11. P. 1302-1303.

5. Gilmore A. John Steinbeck // The Expository Times. 2000. Vol. 111. №6. P. 192-196.

6. Rabeeakh S. Kh. B. The illusionary vision of the American Dream in John Steinbeck's «Of Mice and Men» // Научный альманах. 2020. №3-2(65). P. 129-131.

7. Steinbeck J. Of Mice & Men. Story // URL: https://fliphtml5.com/rfrzw/owsn/basic (Дата обращения: 08.10.2021).

8. Yeung R. S. Of men in mice: Towards reconstituting the human immune system in mice, 1998. 1 p.

References

1. Busch C.S. Reviews // Studies in the Novel. 1992. Vol. 24. №4. P. 463-465.

Cultural-bound idioms in the novel «Of Mice and Men» by John Steinbeck // Minbar. Islamic Studies. 2017. Vol. 10. №1. P. 61-64.

2. Davis R.M. World literature in review: English // World Literature Today. 1995. Vol. 69. №3. P. 592.

3. Dubin A.M. Of Mice and Men: In Vivo Electrophysiologic Testing in Genetically Engineered Mice // Journal of Cardiovascular Electrophysiology. 2001. Vol. 12. №11. – P. 1302-1303.

4. Gilmore A. John Steinbeck // The Expository Times. 2000. Vol. 111. №6. P. 192-196.

5. Rabeeakh S. Kh. B. The illusionary vision of the American Dream in John Steinbeck's «Of Mice and Men» // Nauchnyj al'manah. 2020. №3-2(65). P. 129-131.

6. Steinbeck J. Of Mice & Men. Story // URL: https://fliphtml5.com/rfrzw/owsn/basic (Data obrashcheniya: 08.10.2021).

7. Yeung R. S. Of men in mice: Towards reconstituting the human immune system in mice, 1998. 1 p.

УДК 94

А.С. Гончаров

ОТРАЖЕНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ НЕДОСТАТКОВ (ПРОБЛЕМ ИНВАЛИДНОСТИ) В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПАРТИИ ГВЕЛЬФОВ ВО ФЛОРЕНТИЙСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ И ИТАЛЬЯНСКИХ ГОРОДАХ XII-XVI ВВ.

Аннотация: настоящая статья посвящена изучению отношения некоторых представителей партии гвельфов, домов и городов, находившихся под влиянием партии. В ходе исследования мы изучаем позитивные концепции в отношении инвалидов у отдельных представителей партии гвельфов в рамках изучения средневековой этики в традициях истории ментальности и ранней школы Анналов. В качестве основных частнонаучных методов мы используем специально-исторические методы: нарративный метод, биографический метод, историко-генетический метод, историко-сравнительный метод, историко-типологический метод, структурный метод, реконструктивный метод, историко-динамический метод, идиографический метод, метод актуализации исторического знания.

Ключевые слова: флоренция, инвалидность, партия, гвельфы, город, позиция, концепция.

A.S. Goncharov

REFLECTION ON PHYSICAL DISABILITIES (PROBLEMS OF DISABILITY) IN THE ACTIVITIES OF THE GUELPHS' PARTY IN THE REPUBLIC OF FLORENCE

AND ITALIAN CITIES XII-XVI CENTURIES

Summary: this article is devoted to the study of the attitude of some representatives of the Guelph party, houses and cities that were under the influence of the party. In the course of the study, we study the positive concepts of disabled people among individual representatives of the Guelphs' party as part of the study of medieval ethics in the tradition of the history of mentality and the early school of the Annals. As the main private scientific methods, we use special-historical methods: narrative method, biographical method, historical-genetic method, historical-comparative method, historical-typological method, structural method, reconstructive method, historical-dynamic method, idiographic method, method of actualizing the historical knowledge.

Key words: florence, disability, party, guelph, city, position, concept.

Актуальность темы заключается в необходимости более детального изучения средневековой этики, на основе флорентийской политико-религиозной мысли XII-XVI вв. Особый интерес вызывают позиции отдельных представителей партии гвельфов, городов, находившихся под влиянием партии, а также вклад, который внесли Вильгельм Толстый, Оттон I Дитя, Фридрих II Гогенштауфен в изменение общественного мнения к лицам с физическими недостатками.

Практическая значимость исследования выражена в возможности использования материалов работы в дальнейшем изучении средневековой этики с позиции школы Анналов. В методическом аспекте материалы исследования могут быть использованы в качестве содержательного блока занятий по историческим, политологическим и культурологическим дисциплинам на уровне высшего учебного заведения.

Гвельфы (итал. «Guelfi», нем. «Welfen») – политическая партия, движение во Флоренции и итальянских городах в XII-XVI вв., представители которого ставили своей главной задачей ограничение власти императора Священной Римской империи и возвышение папы римского. Партия гвельфов получила

название от Вельфов – герцогов Баварии и Саксонии, считавшихся непримиримыми соперниками германской династии Штауфенов. К гвельфской партии присоединялись в основном купцы, аристократы, служилые люди и ремесленники. Гвельфская Флоренция выступала за абсолютизацию власти папы римского, ареной борьбы с гибеллинами были итальянские города. Отправной точкой начала борьбы стала столкновение Генриха IV с папой Григорием VII [1].

Отличительной особенностью деятельности партии гвельфов считается актуализация духовной жизни, христианской культуры среди городского населения. Отношение к инвалидам (как их называли убогие, калечные, юродивые) принципиально отличалось у гвельфов и гибеллинов. Так как гвельфы всячески поддерживали христианизацию населения, создание единого христианского мира на территории Аппенинского полуострова, то их отношение к людям с физическими недостатками трактовалось религиозной картиной мира. Среди социальных взглядов отдельных представителей, сторонников гвельфов можно выделить ряд позитивных концепций в отношении проблем инвалидности [2, с. 195].

Вильгельм Толстый (1184-1213 гг.) – герцог Люнебурга, младший сын Генриха Льва, герцога Баварии и Саксонии, считался с юродивыми, его отношение вполне можно назвать «уважительным», «почтительным». Желая заслужить божественную поддержку, Вильгельм Толстый способствовал строительству приютов, заведений, рассчитанных на трудовую деятельность для лиц с физическими недостатками. Первые горные работники, получившие тяжелые физические увечья во время правления Вильгельма Толстого, получали поддержку от герцога и графов из его ближайшего окружения [3; 6].

Оттон I Дитя (1204-1252 гг.) – 1-й герцог Брауншвейг-Люнебурга с 1235 года, единственный сын Вильгельма Толстого, усвоивший многие уроки отца в отношении бедняков, сирот и калек [1]. В период правления Оттона I растущая инвалидизация была распространена как среди армии, крестьян, свободных ремесленников, так и среди части обеспеченного городского населения. Оттон I

продолжил политику отца в отношении лиц с физическими недостатками. Он стремился улучшить условия труда, сделать труд калек менее болезненным. Во время своего правления Оттон I построил ряд заведений по оказанию помощи лицам с физическими недостатками, способствовал росту народной и профессиональной медицины, приглашал в свои владения известных лекарей [5, с. 59].

Фридрих II Гогенштауфен (1194-1250 гг.) – король Германии, император Священной Римской империи с 1220 года. Его моральная позиция в отношении лиц с физическими недостатками диктовалась симпатией к партии гвельфов и церкви в целом [1]. Фридрих II способствовал распространению некоторых философских трудов античных авторов, в которых приводились шаблоны взаимодействия общества и калек, которые, по мнению Фридриха II, были близки к богу, обладали божественными свойствами. В отдалении от античной традиции совершенного тела средневековая этика понимала физические недостатки, несовершенность как божественный идеал. Во многом, это и определило данное направление в деятельности в гвельфов [4, с. 356].

Главными городами гвельфов, в которых впоследствии распространилась идея несовершенности тела, были: Акуила, Анкона, Болонья, Брешиа, Крема, Кремона, Лекко, Милан, Орвието, Перуджа, Фаенца, Флоренция. В данных городах не только развивалась примитивная философская мысль в отношении людей с физическими недостатками, но и сама средневековая этика была тесно связана с социальным конструированием проблем инвалидности. Отличия от «совершенного» тела воспринимались своеобразно: часть населения негативно реагировала на нищих, больных, калек и т.д., другая часть связывала деформации тела с «божественной печатью» [1].

Так, например, гвельфы из Болоньи превозносили медицину и, одновременно с этим, считали людей с физическими недостатками совершенными в духовном смысле, так как «…перед ними были открыты врата в божественный мир». Увечья в традиции уличных философов Болоньи определяли, прежде всего, мужские качества в системе «несовершенное –

божественное», тогда как женское обаяния соотносилось с ведьмовскими свойствами, а от природы бледная, болезненная женщина считалась святой, она была ближе к смерти и, значит, ближе к богу. Все эти представления либо вырабатывались под влиянием деятельности партии гвельфов, либо всегда находили отражения в концепциях, мнениях и взглядах графов, философов, относивших себя к данной партии [1].

Современной философии свойственно соотносить содержание учений касательно инвалидности, опирающихся на гуманистическую и экзистенциальную философию и персонологию, где ключевым императивом развития личности признается альтруизм/коллективизм. Хотя, безусловно, концепция гуманизма XV в. и гуманистическая философия XIX-XXI вв. имеют больше различий, нежели сходств. Изначально Л. Бруни давал такую характеристику форме Studia Humanitatis: «…познание тех вещей, которые относятся к жизни и нравам, и которые совершенствуют и украшают человека». При этом, философ отдавал предпочтение крайнему индивидуализму, а не коллективизму. Интересно, что виднейшие деятели эпохи Возрождения Л. Валла, Ф. Бьондо, П. Браччолини считали чувство сопричастности «вредным» для культурного человека. Как мы знаем, данные философы в своих позициях опирались на философии гвельфских графов и купцов [2].

На популярном мифе об изначальной форме гуманизма, соотносящейся с актуальными социальными и культурными взглядами мирового сообщества, построено множество исследований в области социальных и гуманитарных наук, причем, далеко не каждый крупный исследователь выделяет роль эпикуреизма в становлении формы Studia Humanitatis на фоне интеграции школ киников, скептиков, стоиков. Философия инвалидности как особый раздел философии, окончательно сформировавшийся в Средние Века, берет начало в трудах Эпикура, отвергавшего власть богов на слабостями людей, власть смерти, труда и счастья над личностью. Так или иначе, эти положения классического периода эпикуреизма нашли отражение в философии гуманистов

и экзистенциалистов, оказав влияние также на представителей немецкого идеализма.

Можно вспомнить ряд примеров, говорящих о симпатии к учению Эпикура у Ф. Петрарки (например, в «Книге бесед о презрении к миру»), а также попытки Л. Валла и Ф. Бьондо адаптировать эпикуреизм. Но миф о неразрывной связи альтруизма, сострадания как моральных императивов и гуманистической философии берет начало не в средневековом обществе. Его невольным транслятором стал австрийский философ В. Франкл, сторонник позитивного экзистенциализма. В книге «Человек в поисках смысла» Франкл описывает гуманистическое виденье мира через призму собственных взглядов, пытаясь убедить читатель в своей позиции о типах, формах и структуре экзистирования [2].

Таким образом, традиция своеобразного восприятия физических недостатков, уродств была популяризирована партией гвельфов, начиная с XII века. Короли, графы, купцы и целые города, поддерживавшие гвельфов, воспринимали от них особые философские категории, соотносящиеся с гуманистическим и современным представлением о проблемах инвалидности. Это наталкивает на мысль о значительном влиянии партии гвельфов не только на развитие политической мысли в итальянских городах и Флорентийской Республике, но и на формирование средневековой этики в целом, такой, какую мы ее знаем из содержания трудов ранних представителей школы Анналов.

Литература

1. Хёйзинга Й. Осень Средневековья *(Autumn of the Middle Ages)* / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова; Коммент., указатели Д. Э. Харитоновича. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 768 с., ил.

2. D’Entrèves A.P. New Reflections on the History of Italy // European History Quarterly. 1974. Vol. 4. №3. P. 193-206.

3. Geary P.J. State and Society in the Early Middle Ages: The Middle Rhine Valley, 400-1000, Matthew Innes // The English Historical Review. 2001. Vol. 116. №466. P. 452.

4. Ghirardo D.Y. Citta Foscista: Surveillance and Spectacle // Journal of Contemporary History. 1996. Vol. 31. №2. P. 347-372.

5. Love as gnoseological category in Byzantine and orthodox culture of the Middle Ages // Nauka i studia. 2015. T. 12. C. 58-60.

6. XXIVth CINP Congress: Paris, France, 20-24 June 2004 // International Journal of Neuropsychopharmacology. 2004. Vol. 7. No 2. P. S1-S503.

References

1. Xyojzinga J. Osen` Srednevekov`ya / Sost., predisl. i per. s niderl. D.V. Sil`vestrova; Komment., ukazateli D. E`. Xaritonovicha. SPb.: Izd-vo Ivana Limbaxa, 2011. 768 p., il.

2. D'Entrèves A.P. New Reflections on the History of Italy // European History Quarterly. 1974. Vol. 4. №3. P. 193-206.

3. Geary P.J. State and Society in the Early Middle Ages: The Middle Rhine Valley, 400-1000, Matthew Innes // The English Historical Review. 2001. Vol. 116. №466. P. 452.

4. Ghirardo D.Y. Citta Foscista: Surveillance and Spectacle // Journal of Contemporary History. 1996. Vol. 31. №2. P. 347-372.

5. Love as gnoseological category in Byzantine and orthodox culture of the Middle Ages // Nauka i studia. 2015. T. 12. C. 58-60.

6. XXIVth CINP Congress: Paris, France, 20-24 June 2004 // International Journal of Neuropsychopharmacology. 2004. Vol. 7. No 2. P. S1-S503.

УДК 17.031

А.С. Гончаров

ОБРАЩЕНИЕ К ПРОБЛЕМАМ ИНВАЛИДНОСТИ В ФИЛОСОФИИ И. КАНТА («ЛЕКЦИИ ПО ЭТИКЕ»,

«ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ К МЕТАФИЗИКЕ НРАВОВ»)

Аннотация: настоящая статья посвящена изучению социальных проблем и непосредственно проблем инвалидности в этическом разделе философии Иммануила Канта. В ходе исследования мы используем комплекс методов. Общенаучных: метод системного анализа, сравнение, описание, интерпретация, сопоставление, конкретизация и обобщение, индукция и дедукция. Психологических: циклический метод, метод познания гештальтов. Социологических: анализ документов, метод обобщения характеристик, метод идеальных типов. Целью исследования является комплексный анализ особенностей обращения Иммануила Канта к проблемам инвалидности в трудах «Лекции по этике», и «Основоположение к метафизике нравов» Результатом исследования стало раскрытие авторской позиции и определение способа философствования автора по обозначенным вопросам.

Ключевые слова: философия, этика, инвалидность, здоровье, уважение, любовь, моральное чувство.

A.S. Goncharov

ADDRESSING THE PROBLEMS OF DISABILITY IN THE PHILOSOPHY OF I. KANT («LECTURES ON ETHICS», «GROUNDWORK OF THE METAPHYSIC OF MORALS»)

Summary: this article is devoted to the study of social problems and directly the problems of disability in the ethical section of the philosophy of Immanuel Kant. In the course of our research, we use a set of methods. General scientific: method of systems analysis, comparison, description, interpretation, juxtaposition, concretization and generalization, induction and deduction. Psychological: cyclical method, gestalt cognition method. Sociological: document analysis, method of generalizing characteristics, method of ideal types. The aim of the study is a comprehensive analysis of the peculiarities of Immanuel Kant's treatment of the problems of disability in the works «Lectures on Ethics» and «Groundwork of the Metaphysic of Morals». The result of the study was the disclosure of the author's

position and determination of the author's way of philosophizing on the indicated issues.

Key words: philosophy, ethics, disability, health, respect, love, moral sense.

Актуальность темы исследования заключается в необходимости более детального изучения особенностей восприятия И.Кантом физических недостатков, ограниченности возможностей здоровья самого по себе с целью изучения истоков этического аспекта проблем инвалидности. Особый интерес вызывают этические категории в данной области, высказанные в «Лекциях по этике» и «Основоположники к метафизике нравов».

Практическая значимость исследования выражена в возможности использования материалов работы при дальнейшем изучении проблем инвалидности в рамках классической философии, а также при изучении этической стороны философии И. Канта. В методическом аспекте результаты исследования могут использованы на занятиях по философским, психологическим, дефектологическим и педагогическим дисциплинам в рамках высшего учебного заведения.

Концепция «Мира на кончиках пальцев» строилась на умеренном агностицизме философа: И. Кант считал, что объективный мир непознаваем. Человек может лишь попытаться на основе своих чувств лично воспринять феномены (вещи-для-нас), тогда как суть ноуменов (вещей-в-себе) навсегда останется для него непостижимой. Трансцендентное (непознаваемое) основание подталкивает человека к чувственному познанию или к обращению в область трансцендентального (чувственно непознаваемого). Отсюда единственным выходом И. Кант видит использование опыта, так как познание априори (до опыта) не способно обогатить человека знанием, а лишь наполнить его духовно, культурно, чувственно. Тогда апостериорное познание (на основе опыта), путем многократного повторения знаний прошлого, открывает путь к развитию и самосовершенствованию [1; 2].

Ранняя этика И. Канта описывает судьбу человека как «бесконечную духовную эволюцию». И. Кант не отделяет человека от природы, но, в то же время, настаивает, что, как и любое живое существо, человек должен бороться за свое счастье против природы, совершенствуясь физически и духовно. В этом философ видит и возможность для теоретически бесконечного развития тела и духа, ограниченных лишь конечностью жизни. Докритический период этики И. Канта носит противоречивый характер: с одной стороны, философ стоит на позиции античного представления о «совершенном теле – совершенном духе», с другой – пишет о том, что лишь люди, ограниченные физически, способны ощутить вкус борьбы и сладость прожитой жизни [5].

В этом отношении И. Кант однозначно стоит на стороне людей с ограниченными возможностями, прежде всего, с физическими недостатками, поскольку они способны использовать эмпирику и, при этом, раскрыть больший потенциал чувственного познания, недоступный человеку, у которого все органы восприятия развиты хорошо в равной степени [6, с. 131]. Если человек слеп, то, с позиции И. Канта, он может априори постичь более «глубинные» феномены мира, доступные слуху, обонянию, осязанию, вкусу. По той же логике, человек, которому доступно только зрение или слух, априорно познает феномены мира зрения или слуха, вещи-для-нас становятся ближе к его ценностной системе, так как воспринимаются более остро [3, с. 594]. Данную позицию неоднократно критиковали представители неокантианства (Баденская школа), но именно в ней заключается особое отношение И. Канта к инвалидам, людям с физическими недостатками, с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 1].

В «Лекциях по этике» И. Кантом было показано, как человек, который кажется обществу «неполноценным», добивается успехов лишь самим фактом борьбы с природой. Каждое его достижение в нравственном плане может быть удвоено или утроено с позиции этики. В «системе духовного совершенствования» человек обретает свободу и продолжает быть зависим только от прямых средств духовного взаимодействия: любви, дружбы, доверия

и уважения. В единичном средстве духовного взаимодействия проявляется моральное действие и моральное чувство. В этом положении состоит парадокс этики И. Канта, утверждающего, что моральное действие, связанное с каким-либо средством духовного взаимодействия, основано на прерогативе «чистого разума» – шаблона идеального человека и идеального общества, которые априори нереализуемы в полной мере даже на уровне отношений двух моральных субъектов [1].

Любовь в этике И. Канта понимается как следствие животного инстинкта и, вместе с тем, конечная цель мира. Ссылаясь на четвертую антиномию из «Критики чистого разума» (первопричина), И. Кант пишет, что любовь – еще и следствие восприятия сакральной сущности другого человека, в которой усматриваются все условия моральной свободы. Для людей с физическими недостатками, вовлеченными «в поиск и борьбу», любовь синтезирует первопричину и конечную цель мира, так как сосредотачивает в себе все основания нравственности и морали, выделенные через чистый разум [1].

Дружба в этике И. Канта считается процессом вовлечения в развитие и самосовершенствование (физическое и духовное). Естественное развитие дружбы – ценность, наполняющая чистый разум и дающая человек воспринять свое счастье. Для людей с физическими недостатками и ограниченными возможностями здоровья дружба основывается не на агонистической, но на чистой деонтической области. Дружба для таких людей как цель приятельства связывает личные и общественные интересы, способствует развитию общественных отношений. Дружба как самоцель к тому же – актуализирует моральные действия, культурные детерминанты общества. Дружба как высшая цель позволяет индивиду определиться со своим предназначением [1].

Доверие понимается как моральное чувство, основанное на непредвзятом отношении к другому человеку. И. Кант называет это «актом выбора», являющимся одни из проявлений чистого разума в личных отношениях. Именно доверие позволяет человеку преодолеть врожденную склонность ко злу. В случае с людьми с серьезными физическими недостатками,

инвалидностью, высокий уровень доверия отдаляет человека от «ноуменальной конверсии зла», то есть от зла самого по себе и в своем основании (асоциальности человека, внутреннего разложения и пр.). Феномен добра актуализирует доверие в качестве духовно-культурного и религиозного намерения [1].

Уважение есть сохранение надежды на непостижимую силу избавления. Это значит, что в уважении человек усматривает возможность отдаления от ноумена зла, всех естественных процессов, которые могут причинить духовные муки. В процессе восприятия феноменов зла уважение огораживает человека от того, чтобы преступить порог, совершить аморальное действие. Этот глубоко религиозный взгляд И. Кант абсолютизирует в отношении людей с физическими недостатками, ссылаясь на средневековую городскую этику и философию в целом. В свое время о том же писали Августин Блаженный, Уильям Оккам, Фома Аквинский и т.д. [1].

Моральный закон у И. Канта в «Лекциях по этике» формируется из связи любви, дружбы, доверия и уважения. Данные этические категории способствуют раскрепощению человеческой воли, которая, следуя за божественно установленным благом, борется с изначально злой природой самого человека. Взаимодействие двух источников воли по И. Канту – исток общего блага. По этому поводу философ писал: «Теперь я утверждаю: человек и вообще всякое разумное существо существует как цель сама по себе, а не только как средство для любого применения со стороны той или другой воли…» [1].

В работе «Основоположение к метафизике нравов» (нем. «Grundlegung zur Metafhysik der Sitten») И. Кант систематизирует свою теорию, формулируя категорический императив: «…поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству». Категорический императив создает отправную точку для аналитического рассуждения в

отношении интуитивно понятных этических принципов и их обоснования в доопытном синтезе чистого разума и морального чувства [2].

В первой части «Основоположения…» И. Кант анализирует обыденные ситуации как идеал чистого разума и чистой воли. В отношении лиц с физическими недостатками И. Кант выделяет ряд особо значимых ценностей: «культура дарований» (склонности, интересы), благотворение (творчество и бескорыстные добрые деяния), самосохранение (как выражение чистого разума), счастье (как выражение чистой воли). Значимость данных ценностей обосновывается через позицию «поступка воли», когда человек, ограниченный от рождения в своих физических возможностях, превозмогает себя, и ему открываются тайные стороны чувственно познаваемых феноменов в мире. Описывая чувство свершения как опыт «поступка воли», И. Кант формулирует максиму морального закона «…поступать так <…>, чтобы я мог также желать, чтобы моя максима стала всеобщим законом» [2].

Во второй части «Основоположения…» наблюдается больше размышлений о воле лиц с ограниченными возможностями закона. Все люди в рамках выяснения морального основания действия ограничены априорным познанием, критичность которого сводится на нет в момент сознавания вещей-для-нас. Люди, ограниченные физически, способны к более чувственному скоплению воли, реализации поступка воли через всеобщую максиму. Так, существует морально-законное, объективно-доброе действие – «веление разума», основанное на совокупности личностных переживаний, невзгод, которые учат людей быть добрыми. Формула веления разума отражена в критическом императиве. Нравственная (для себя) воля отражена в «формуле закона» (объективно-формальный аспект), «формуле человечности» (субъективно-ценностный аспект) и в «формуле автономии и царства целей». Триединство нравственной воли создает посыл к доброму поступку [2].

Третья часть «Основоположения…» в рамках изучения проблем инвалидности интересна, прежде всего, объяснением формулы автономии и царства целей. Данная формула основана на свойстве каждого человека

стремиться к позитивному типу свободы («мера свободы – мера ответственности»), избегая негативного типа («меньше свободы – больше ответственности»). В дихотомии свобода-ответственность человек «добывает» свою автономию в добрых поступках, то есть, стремление к автономии служит основаниям стремления к добру [2].

«Веление нравственности» в большей степени доступно людям, борющимся со своими недостатками, особенно – со врожденными, так, веление нравственности оказывается возможным вследствие: 1) невозможности умопостижения этического парадокса в момент эмпирической необходимости (сложное решение, которое нужно принять в стрессовой ситуации); 2) невозможности «идеального» морального действия в момент эмпирической необходимости и воплощения последней формы морального мира (осознание несовершенности мира ведет к моральному упадку); 3) невозможность синтеза чувственного опыта и стремления к добру с основанием добра (расхождение между нравственным чувством человека и моральным чувством общества) [2].

Таким образом, возникновение новой модели этики в кантовской философии породило множество споров в научном сообществе Европы. Этические вопросы И. Канта, связанные с проблемами инвалидности, до того в малой степени излучавшиеся, на сегодняшний день становятся все более актуальными. Человек, изначально воспринимающий мир «по-своему», «не так, как все», оказывается в ситуации, хорошо описанной в «Основоположении…» И. Канта, когда нравственное чувство разнится с моральным чувством. В это случае уже сформировавшийся субъект воспитания не может полностью реализовать свое стремление к добру с основанием добра.

Литература

1. Кант И. Лекции по этике / Пер. с нем. Общ. ред., сост. и вступ. ст. А. А. Гусейнова. М.: Республика, 2000. 431 с.

2. Кант И. Основоположение к метафизике нравов / Под ред. [и с предисл.] д. чл. Психол. о-ва В.М. Хвостова. М.: Типография Вильде, 1912. VI, 99 с.

3. Ameriks K. Kant and the fate of autonomy, problems in the appropriation of the critical philosophy // Ethics. 2002. Vol. 112. №3. P. 592-596.

4. Chan R.Y. Philosophy of reflection and art: Readings in Kant, Schelling, and Hegel, 1997. 1 p.

5. Pasternack L.R. Justification and belief in Kant's moral philosophy (Immanuel Kant), 1998. 1 p.

6. Polyanskiy D. Kant and contemporary international relations philosophy: between idealism and realism // Kant's Project of Perpetual Peace in the Context of Con-temporary Politics: Proceedings of international seminar, Kaliningrad, 20–22 апреля 2012 года / Ed. by A. Zilber, A. Salikov. Kaliningrad: Балтийский федеральный университет им. И. Канта, 2013. P. 130-132.

References

1. Kant I. Lekcii po e`tike *(Ethics Lectures)* / Per. s nem. Obshh. red., sost. i vstup. st. A. A. Gusejnova. M.: Respublika, 2000. 431 p.

2. Kant I. Osnovopolozhenie k metafizike nravov *(Foundations for the metaphysics of morals)* / Pod red. [i s predisl.] d. chl. Psixol. o-va V.M. Xvostova. M.: Tipografiya Vil`de, 1912. VI, 99 p.

3. Ameriks K. Kant and the fate of autonomy, problems in the appropriation of the critical philosophy // Ethics. 2002. Vol. 112. №3. P. 592-596.

4. Chan R.Y. Philosophy of reflection and art: Readings in Kant, Schelling, and Hegel, 1997. 1 p.

5. Pasternack L.R. Justification and belief in Kant's moral philosophy (Immanuel Kant), 1998. 1 p.

6. Polyanskiy D. Kant and contemporary international relations philosophy: between idealism and realism // Kant's Project of Perpetual Peace in the Context of Con-temporary Politics: Proceedings of international seminar, Kaliningrad, 20-22

aprelya 2012 goda / Ed. by A. Zilber, A. Salikov. Kaliningrad: Baltijskij federal`ny`j universitet im. I. Kanta, 2013. P. 130-132.

УДК 37.061

Дарган А.А., Прядко Н.А.

ЭВОЛЮЦИЯ ОТНОШЕНИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА К ДЕТЯМ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в данной статье рассматривается изменение мировоззрения российского общества в отношении детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Показана трансформация отношения государства к проблемам особых детей. Авторы приходят к выводу, что в настоящее время помощь детям с инвалидностью рассматривается не только через механизмы приспособления, встраивания в существующие социальные процессы и структуры ребенка с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья, но и через изменение самого общества.

Ключевые слова: общество, инвалидность, ребенок с инвалидностью, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, дети с особенностями в развитии, государственная политика в отношении детей с инвалидностью.

Dargan A.A., Pryadko N.A.

EVOLUTION OF RELATIONSHIP OF RUSSIAN SOCIETY TO CHILDREN WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

Summary: this article examines the change in the outlook of Russian society in relation to children with disabilities and disabilities. The transformation of the state's attitude to the problems of special children is shown. The authors come to the conclusion that at present, assistance to children with disabilities is considered not only through the mechanisms of adaptation, integration into the existing social

processes and structures of a child with disabilities and / or disabilities, but also through changes in the society itself.

Key words: society, disability, child with disabilities, child with disabilities, children with developmental disabilities, state policy in relation to children with disabilities.

Отношение общества к проблеме помощи детям с инвалидностью на различных этапах его развития было различным, нормы поведения, мораль по отношению к людям с нетипичными психофизическими свойствами менялись. На самых ранних – архаических – этапах развития общества в отношении детей, которые вследствие тех или иных физических особенностей не могли приносить пользу обществу, действовал инфатицид [7, с. 20]. Существовал инфатицид в отношении детей и у древних славян. Данным термином называлось узаконенное убийство ребенка, и в обществе инфатицид по отношению к больным и слабым считался нормой, так как избавление от «обузы» позволяло членам сообщества выжить. В дальнейшем, с развитием общественным отношений, отношение к детям с инвалидностью на Руси меняется, однако инфатицид в отношении детей, которые при рождении родились с теми или иными ограничениями по здоровью, существовал еще долгое время.

С X века, после принятия Русью христианства, происходит трансформация общественных отношений, что находит отражение в формах помощи и поддержки самых разных членов общества, в том числе детей, имеющих тяжелые заболевания, травмы, дефекты.

Так, если у древних славян основным субъектом помощи была община, которая и определяла судьбу больного ребенка, помощь и поддержка оказывались в рамках родоплеменных отношений, то с принятием христианства развивается княжеская, церковно-монастырская, приходская благотворительность. К людям с теми или иными ограничениями по здоровью относились с состраданием и милосердием, однако отношение к детям было

суровым, что было обусловлено существовавшими в обществе патриархальными отношениями, опиравшимися на религиозные представления об изначальной греховности человека [3]. В Уложении 1649 г. указывается на то, что дети не могли жаловаться на родителей, а убийство ребенка каралось лишь годом заключения. При этом за посягательство на жизнь родителя со стороны детей последних ждала смертная казнь.

Во времена Петра I была предпринята попытка запретить инфатицид детей с инвалидностью при рождении: запрещалось умерщвлять детей с врожденными дефектами (1704) [5]. Происходит формирование государственной системы помощи и защиты нуждающихся (институт призрения), и дети с физическими ограничениями входят в число основных объектов помощи. Так, в регламенте, или уставе, Главного магистрата от 16 января 1721 г. к основным институтам призрения относятся: «гошпитали» для призрения сирых, больных, увечных, убогих, «престарелых людей обоего пола»; «сиротские дома» – для убогих и оставшихся без родителей детей, где бы их воспитывали и содержали; «другие домы от разных болезней бедных лечат». Причем если раньше помощь людям с тяжелыми болезнями или дефектами объяснялась с позиции милосердия, определяемого христианскими заповедями, то во времена правления Петра I происходит изменение отношения государства к помощи данной категории лиц. Выдвигается тезис о государственной необходимости опеки, заботы о людях, находящихся в сложном социальном положении из-за тяжелых ограничений по здоровью [7, С.91].

Следующий значимый этап в истории отношения общества к абилитации детей с особенностями развития – начало XIX века, для которого характерно развитие общественного призрения и частной благотворительности. Происходит трансформация общественного сознания в отношении помощи данной категории нуждающихся в сторону создания условий для их воспитания и обучения в целях интеграции в общественную жизнь, и ключевую роль в этом вопросе берет на себя государство. Первое специальное учебное заведение в

России (опытное училище для глухонемых) было открыто 14 сентября 1806 г. в Павловске по указанию императрицы Марии Федоровны, а в 1807 г. в России была создана первая школа для слепых детей [2].

Одним из важных объектов благотворительности становятся дети с ограниченными возможностями здоровья. С конца XIX до начала XX в. меняется отношение общества в вопросе помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, все более осознается не только возможность обучения, но и право на образование детей с нарушением слуха, зрения, интеллекта. В 1898 г. было создано «Попечительство государыни императрицы Марии Федоровны о глухонемых», которое финансировало различные стороны социальной и педагогической помощи лицам с нарушенным слухом. В программу «Благодетельного общества», стоявшего у истоков Совета Императорского Человеколюбивого Общества, входило «призрение искаженных природою или случаем, воспитание глухонемых и т. п.» [7, с. 84]. В 1881 г. было открыто Попечительство для слепых, которое оказывало помощь незрячим и готовило их к дальнейшей жизни в обществе, в том числе создавались условия для обучения и воспитания детей с инвалидностью по зрению. В структуру Попечительства входили приюты для малолетних слепых и училища для слепых.

В 1882 году в Санкт-Петербурге было открыто первое частное детское врачебно-воспитательное заведение, в котором оказывалась помощь детям с особенностями психического и умственного развития, «дабы они, по мере сил своих, могли или обратиться к честной, трудолюбивой жизни земледельцев, или же продолжать свое дальнейшее образование». В 1890 году «Общество попечения о бедных и больных детях» создало «Приют детей-калек и паралитиков», в котором дети с туберкулезом и врожденными пороками развития получали всю медицинскую помощь [4]. После 1917 года приют был реорганизован в «Учреждение для восстановления трудоспособности физически дефективных детей» (сегодня – Научно-исследовательский детский ортопедический институт им. Г.И. Турнера).

В конце 1920-х гг. начинается оформление системы специального образования, происходит становление и развитие советской дефектологии. Большую роль в этом вопросе сыграл Л.С. Выготский, который предложил новый подход к анализу структуры дефекта, его коррекции и компенсации на самых ранних этапах развития [1]. Распространение на детей с особенностями развития закона о всеобщем обучении стало основой нового подхода к вопросу к абилитации детей с инвалидностью и способствовало созданию системы коррекционного обучения в СССР. В целом же воспитание и обучение детей с инвалидностью стало задачей общегосударственной системы народного образования

На современном этапе развития общественных отношений формируется новый взгляд на помощь детям с особенностями в развитии, что связано с изменением вектора социальной политики России в отношении проблемы инвалидности. Современная социальная политика в отношении детей с инвалидностью в Российской Федерации ориентирована на их интеграцию в общество. Политика инклюзии в современном российском обществе отражена в ряде федеральных законов.

В ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» впервые в истории нашей страны целью государственной политики была объявлена не помощь инвалиду, а «обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации».

В связи с ратификацией Россией Конвенции о правах инвалидов были внесены изменения в отдельные законодательные акты Российской Федерации, которые также обусловили трансформацию социальной политики в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» был включен термин «абилитация», под которой понимается «система и процесс формирования отсутствовавших у инвалидов способностей к бытовой, общественной,

профессиональной и иной деятельности» [6]. Также Федеральный закон был дополнен статьей о недопустимости дискриминации по признаку инвалидности. «Под дискриминацией по признаку инвалидности понимается любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью либо результатом которых является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех гарантированных в Российской Федерации прав и свобод человека и гражданина в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области».

Таким образом, сегодня помощь детям с инвалидностью рассматривается не только через приспособление, встраивание в существующие социальные процессы и структуры ребенка с ограничениями по здоровью посредством его абилитации, но и через изменение самого общества, с учетом потребностей самых разных людей.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова; Авт. коммент. М.А. Степанова. М.: Просвещение, 1995.

2. Мардахаев Л.В., Орлова Е.А. Специальная педагогика: Учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2015.

3. Микиртичан Г.Л. Отношение общества к неизлечимо больным детям: Историко-культуральный анализ // Вопросы современной педиатрии. 2012. Т. 11. №1.

4. Приют детей калек и паралитиков Василеостровского отдела Общества попечения о бедных и больных детях. СПб., 1911. 31 с.

5. Специальная педагогика: Учебн. пособие / Под ред. Н. М. Назаровой. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 272 с.

6. Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» в ред. от 30.12.2012 // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 03.10.2021).

7. Фирсов М.В. История социальной работы в России: учеб. пособ. для студ. высш. учебн. завед. М.: ВЛАДОС, 2001. 256 с.

8. Чеканова М.В. История специальной педагогики // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Международная научная конференция (г. Челябинск, январь 2016 г.). 94-99. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/186/9367/ (дата обращения 9.11.2021).

References

1.Vy`gotskij L.S. Problemy` defektologii *(Defectology problems)* / Sost., avt. vstup. st. i bibliogr. T.M. Lifanova; Avt. komment. M.A. Stepanova. M.: Prosveshhenie, 1995.

2.Mardaxaev L.V., Orlova E.A. Special`naya pedagogika: Uchebnik dlya bakalavrov *(Special Pedagogy: A Textbook for Bachelors)*. M.: Izdatel`stvo Yurajt, 2015.

3.Mikirtichan G.L. Otnoshenie obshhestva k neizlechimo bol`ny`m detyam: Istoriko-kul`tural`ny`j analiz *(Society's Attitude to Terminally Ill Children: Historical and Cultural Analysis)* // Voprosy` sovremennoj pediatrii. 2012. T. 11. №1.

4.Priyut detej kalek i paralitikov Vasileostrovskogo otdela Obshhestva popecheniya o bedny`x i bol`ny`x detyax *(Shelter for children of cripples and paralytics of the Vasileostrovsky department of the Society for the Care of Poor and Sick Children)*. SPb., 1911. 31 s.

5.Special`naya pedagogika: Uchebn. posobie *(Special pedagogy: Textbook. allowance)* / Pod red. N. M. Nazarovoj. M.: Izdatel`skij centr «Akademiya», 2000. 272 s.

6.Federal`ny`j zakon ot 24.11.1995 N 181-FZ «O social`noj zashhite invalidov v Rossijskoj Federacii» v red. ot 30.12.2012 *(Federal Law of 24.11.1995 N 181-FZ "On social protection of disabled people in the Russian Federation" as amended. from 12/30/2012)* // SPS «Konsul`tant Plyus» (data obrashheniya 03.10.2021).

7.Firsov M.V. Istoriya social`noj raboty` v Rossii: ucheb. posob. dlya stud. vy`ssh. uchebn. zaved *(History of social work in Russia: textbook manual for stud. higher educational head)*. M.: VLADOS, 2001. 256 s.

8.Chekanova M.V. Istoriya special`noj pedagogiki *(History of special pedagogy)* // Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy` VII Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya (g. Chelyabinsk, yanvar` 2016 g.). 94-99. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/186/9367/ (data obrashheniya 9.11.2021).

УДК 37.037.

Журтова К.Р.

ИНВАЛИДНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРИГОВОР ИЛИ НЕТ?

Аннотация: в данной статье автором поднимается проблема восприятия инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья обществом, возможностей их самореализации в современном социуме, включения в полноценную общественную, культурную, спортивную жизнь по сравнению с тем, как складывалось их восприятие в более ранние исторические периоды. Делается вывод о том, что, несмотря на существенный сдвиг в восприятии и поддержке людей с физическими и психофизиологическими нарушениями, многие проблемы так и остаются нерешенными.

Ключевые слова: инвалидность, ограниченные возможности здоровья, возможности человека с инвалидностью, социальные проблемы общества

Zhurtova K.R.

DISABILITY IN MODERN SOCIETY: JUDGMENT OR NO?

Summary: in this article, the author raises the problem of the perception of disabled people and people with disabilities in society, the possibilities of their self-realization in modern society, inclusion in a full-fledged social, cultural, sports life in

comparison with how their perception developed in earlier historical periods. It is concluded that, despite a significant shift in the perception and support of people with physical and psychophysiological disabilities, many problems remain unresolved.

Keywords: disability, limited health capabilities, the capabilities of a person with a disability, social problems of society

Инвалид – это человек, который имеет какое-либо нарушение здоровья, которое, препятствует или ограничивает его в повседневной жизни. В России 8,2 процента людей являются инвалидами, а это примерно 12 миллионов человек. 5,7 из них – дети, то есть люди, которые с самого детства ограничены и лишены многих из возможностей, доступным их сверстникам.

Инвалидность – это та тема, которую нельзя замалчивать. Она связана с серьёзными проблемами не только человека с ограниченными возможностями, но и людей, которые его окружают, с кем он взаимодействует на протяжении жизни. Многие, общаясь или взаимодействуя с людьми с ограниченными возможностями, чувствуют себя неловко или, наоборот, считают, что такие люди не должны находиться на одном «уровне» с людьми, которые не имеют каких-либо ограничений.

Люди с инвалидностью и нарушениями в развитии часто сталкиваются и со значительными сложностями организации социального взаимодействия, полноценного включения в жизнь общества. Например, они часто не могут найти себе работу из-за того, что не могут передвигаться без инвалидного кресла или даже покидать свой дом.

Но в современном мире, где человек имея ноутбук или компьютер может найти себе работу, с которой он сможет справиться, развиваться, получать знания, многие технические составляющие обозначенной проблемы отходят на второй план. Меняется и положение людей в плане возможностей культурного развития: в XXI веке существует возможность посетить многие места виртуально, дистанционно взаимодействовать в рамках форумов, конференций, видеочатов и др.

Но инвалидность и проблема социализации людей с ограниченными возможностями не всегда являлась актуальной. На ранних этапах развития общества, когда уровень культуры, нравственные качества и духовные ценности были на низком уровне, отношение к инвалидам было иным, подчас даже весьма жестоким.

В античности люди, которые имели отклонения в физическом развитии, какие-либо аномалии воспринимались неполноценными. Они не считались полноценными гражданами, а приравнивались по своим правам (точнее, их отсутствию) к рабам. Многие дети с недостатками обрекались на смерть, так как люди считали, что таким детям нельзя существовать. Также поступали с детьми, которые имели отклонения в Древнем Риме. Детей убивали из-за того, что они были слабыми и внешне отличались от своих сверстников в норме. Но постепенно в Древнем Риме менялось восприятие инвалидов, в том числе и на законодательном уровне, и люди с нарушениями зрения, слуха, речи уже не были обречены на смерть, хотя и не обладали всем комплексом прав, присущих здоровому человеку: в римском законодательстве были, например, такие законы: «слепые, глухие и немые могут быть наследниками»; «слепые, глухие и немые могут делать завещания, но если завещание сделано прежде, то есть до болезни, после которой человек стал слеп, нем и глух, то оно утверждается».

В средние века отношение к людям с отклонениями меняется. Труды мыслителей церкви оказали большое влияние на формирование общественного сознания в вопросах помощи, поддержки и призрения. Факты милосердного отношения к «убогим» представляли своеобразный общественный благотворительный институт, где на практике реализовывались идеи помощи нуждающимся, но одновременно в обществе росло и число религиозных предубеждений и суеверных опасений [1].

В современном Российском государстве осуществляется поддержка людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и на уровне государственной политики[4], и в рамках работы общественных организаций и объединений. Для этого создаются программы, которые помогают людям с

инвалидностью находить друзей не только в своей среде, но и среди остальных членов общества. Среди таких направлений работы можно отметить программу дружбы в фонде «Лучшие друзья», инклюзивные мастерские в АНО «Школа волшебства», которые помогают детям и взрослым с синдромом Дауна научиться делать что-то своими руками. Доступ к ниместь у каждого, посколькупрограмма реализуется дистанционно по всей России. Многие люди с ограниченными способностями мечтают выступать на сцене, играть в театре, и для этого в современном мире также организуются специальные площадки, которые помогают воплотить эти мечты в реальность[3].

Отражаются обозначенные тенденции, конечно и в культуре, искусстве. Есть большое количество книг и фильмов, в которых главные и второстепенные герои – инвалиды, людьми с ограниченными возможностями. Среди них и классическая, и современная литература, например: В. Короленко «Слепой музыкант», И. Ясина «Человек с человеческими возможностями», С. де Сегюр «Маленький горбун», фильмы Ж. Негулеско «Джонни Белинда» (1948), Б. Дурова «Не могу сказать: прощай!» (1982), О. Накаша и Э. Толедано «1+1» (2011) и др. Во многих книгах и фильмах, люди с инвалидностью живут полной жизнью, они развиваются, работают на той работе, которая им нравится, борются с обществом, которое не воспринимает их как полноценных людей из-за того, что они не могут ходить, видеть или слышать, у них присутствуют выраженные физические недостатки, ограничения в возможностях полноценного по сравнению с нормой существования. Смотря фильмы или читая книги, где люди прикованы к инвалидной коляске с самого детства или из-за ситуаций, которые произошли в их жизнях, лишены возможностей, присущих обычному человеку, который не осознаёт в полной мере их ценности, они приспосабливаются к миру, в котором живут, находят своё призвание или реализуют свои мечты, помогают реальным людям справиться с проблемами, которые у них есть из-за того, что они инвалиды.

Как не испытать искреннее уважение и восхищение к людям, у которых отсутствуют руки или ноги, но они воплощают свои мечты в жизнь и, иногда,

оказываются гораздо успешнее не имеющих подобные проблемы окружающих! И сейчас, в век технологий мы можем многое узнать о таких людях, или даже помочь им реализовать им мечты.

Так, на просторах интернета я нашла интересную статью о английском художнике, который рисует пальцами ног. Его зовут Питер Лонгстафф. У него с самого рождения нет рук, но это не мешает ему заниматься любимым делом. Он был достаточно успешным фермером, несмотря на его особенности, он из-за конкуренции в конце девяностых годов ему пришлось продать ферму. И тогда он стал искать новые способы заработка, так как нужно было содержать себя и семью. И тогда он решил попробовать зарабатывать тем, что у него хорошо получалось, а именно рисованием. Некоторые картины Питера Лонгстаффа были направлены в специальную организацию, которая помогает художникам с ограниченными возможностями. За одну из своих картин он получил премию, которая дала ему возможность продолжать заниматься любимым делом. Сейчас художник является одним из наиболее знаменитых в своей категории [5].

Читая истории про таких людей, которые несмотря ни на что продолжают жить, заводят семьи и занимаются любимым делом, хочется помочь как можно большему количеству людей с ограниченными способностями, которые хотят развиваться и создавать что-то, несмотря на свои особенности.

Но такие люди занимаются не только искусством, но и спортом. Так в двадцатом веке появились олимпийские игры для людей с ограниченными возможностями – паралимпийские игры. Возникновение видов спорта, в которых могут участвовать люди с инвалидностью, связывают с именем английского нейрохирурга Людвига Гуттмана, который, преодолевая вековые стереотипы по отношению к таким людям, ввёл спорт в процесс реабилитации больных с повреждениями спинного мозга[7]. Когда появились паралимпийские игры, многие люди, с ограниченными возможностями смогли осуществить свои мечты.

Одним из таких людей является Альберт Бакаев, который родился в столице Южного Урала. В семь лет он начал ходить в бассейн, а в пятнадцать

стал мастером спорта по плаванью. Но в 1984, на тренировке, он получил серьезную травку позвоночника. Так Альберт оказался парализованным, прикованным к инвалидной коляске. Но он не сдался, продолжил тренироваться, стал участвовать в соревнованиях, для людей о ограниченными способностями.

На его счету несколько побед в чемпионатах СССР, множество – в первенствах России. Он стал паралимпийским чемпионом 1996 года и обладателем еще нескольких медалей с чемпионатов мира и Европы [7].

Таких людей, как Питер Лонгстафф или Альберт Бакаев большое количество. И все они не сдаются, не теряют смысл жизни из-за того, что у них отсутствуют ноги или руки, или из-за того, что они всю жизнь проводят в инвалидном кресле.

Как видим, проблема инвалидности существует очень давно, остаётся актуальной в наше время, и, вероятно, будет актуальна в обозримом будущем. Самый главный вывод, который напрашивается после проделанного анализа имеющихся у инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья проблем, это необходимость изменения в нашем обществе отношения к подобным людям, которые заслуживают не жалости, сострадания, милосердия, а серьезной и грамотной поддержки со стороны государства, изменения к ним отношения со стороны окружающих, поскольку инвалидность не должна становиться приговором. Людей с физическими, психофизиологическими нарушениями также могут заниматься искусством и спортом, участвовать в культурной жизни, получать образование и работать на одном уровне с людьми без подобных объективных ограничений.

Литература

1. Бартус Е. Отношение общества к людям с ограниченными возможностями // Ярославский педагогический вестник. 2013. №2. Том II. – С. 63-67.

2. Знаменитые параолимпийцы России // URL: https://fb.ru/article/226958/znamenityie-paraolimpiytsyi-rossii (дата обращения 28.10.2021).

3. Инклюзивные проекты для людей с инвалидностью // URL: https://journal.tinkoff.ru/list/make-life-brighter/ (дата обращения 24.10.2021).

4. Сборник «Социокультурная реабилитация инвалидов: методические рекомендации» // Министерство труда и социального развития РФ; Российский институт культурологии Министерства культуры РФ / Под общ. ред. В.И. Ломакина и др. М., 2002.

5. Художник без рук рисует ногами // URL: https://zen.yandex.ru/media/artbrut/hudojnik-bez-ruk-risuet-nogami (дата обращения 01.11.2021).

References

1. Bartus E. Otnoshenie obshhestva k lyudyam s ogranichenny`mi vozmozhnostyami *(Society's attitude towards people with disabilities)*// Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2013. №2. Tom II. – S. 63-67.

2. Znamenity`e paraolimpijcy Rossii Famous Russian Paralympians *(Famous Russian Paralympians)* // URL: https://fb.ru/article/226958/znamenityie-paraolimpiytsyi-rossii (data obrashheniya 28.10.2021).

3. Inklyuzivny`e proekty` dlya lyudej s invalidnost`yu *(Inclusive projects for people with disabilities)*// URL: https://journal.tinkoff.ru/list/make-life-brighter/ (data obrashheniya 24.10.2021).

4. Sbornik «Sociokul`turnaya reabilitaciya invalidov: metodicheskie rekomendacii» *(Collection «Social and Cultural Rehabilitation of Disabled Persons: Methodological Recommendations»)* // Ministerstvo truda i social`nogo razvitiya RF; Rossijskij institut kul`turologii Ministerstva kul`tury` RF / Pod obshh. red. V.I. Lomakina i dr. M., 2002.

5. Xudozhnik bez ruk risuet nogami *(An artist without arms draws with his feet)*// URL: https://zen.yandex.ru/media/artbrut/hudojnik-bez-ruk-risuet-nogami5dedf881c7e50c00b8dbee48 (data obrashheniya 01.11.2021).

УДК37.037.1

Яструбенко Л.В.,

Ревегук К.Д.

ИНВАЛИДНОСТЬ В КУЛЬТУРЕ И КУЛЬТУРА ИНВАЛИДНОСТИ

Аннотация: в статье поднимается вопрос о необходимость изменения отношения в обществе к людям с психологическими и психофизиологическими недостатками. Проблема размаривается через призму восприятия инвалидности в истории, литературе и искусстве в соотнесении с теми проблемами, с которыми человек с подобными ограничениями сталкивается в социуме и повседневной жизни, на этой основе выводится понятие «культура инвалидности».

Ключевые слова: инвалидность, инвалиды, инвалидность в искусстве, инвалидность в литературе, инвалидность в истории, культура инвалидности.

Yastrubenko L.V.,

Reveguk K.D.

CULTURAL DISABILITIES AND CULTURE DISABILITIES

Summary: the article raises the question of the need to change the attitude in society towards people with psychological and psychophysiological disabilities. The problem is blurred through the prism of the perception of disability in history, literature and art in relation to the problems that a person with similar limitations faces in society and everyday life, on this basis the concept of “culture of disability” is derived.

Keywords: disability, invalids, disability in art, disability in literature, disability in history, disability culture.

Инвалидность – социальный феномен, от которого не свободно ни одно общество. Проблема отношения к инвалидам в обществе всегда неоднозначна. Данная тема актуальна и в наши дни, так как задачей цивилизованного

общества является создание условий для полноценной жизнедеятельности людей с нарушениями здоровья. Отражение отношения общества к инвалидам наиболее ярко представлено в произведениях литературы и искусства как инструментах коммуникации социума.

Проблемы инвалидности – это проблема общества. 3 декабря в мире отмечается Международный день инвалидов. Этот день был учрежден для привлечения внимания к проблемам инвалидов, защиты их достоинства, прав и благополучия; привлечения внимания общества к преимуществам, которые оно получает от участия инвалидов в политической, социальной, экономической и культурной жизни. Ценность и гуманизм любого общества проверяются тем, как государство относится к детям, старикам, инвалидам, к тем, кому особенно трудно в жизни, кто наиболее уязвим. Согласно конвенции ООН «О правах инвалидов» (2006) к инвалидам относятся «лица с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими…» В настоящее время около 10% населения мира, или 650 миллионов человек, являются инвалидами. Результаты последних исследований свидетельствуют о том, что инвалиды составляют порядка 20% от общей численности бедняков, проживающих в развивающихся странах. Многие инвалиды сталкиваются с проблемами, которые препятствуют их участию в жизни общества, и зачастую они вынуждены жить практически исключенными из нее. Нередко они становятся жертвами дискриминации и обычно не имеют возможности пользоваться такими основными правами человека, как права на питание, образование, занятость, доступ к медицинским услугам и охрану репродуктивного здоровья. Многие инвалиды также вынуждены жить в домах инвалидов, а это является прямым нарушением их права на свободу передвижения и проживания в обществе [3].

Улучшение условий жизни инвалидов, как одной из самых социально уязвимых категорий населения, входит в число приоритетных задач,

определенных в посланиях президента Российской Федерации Федеральному Собранию России. Согласно Конституции, Россия является социальным государством и тем самым гарантирует социальную поддержку и защиту всем своим гражданам. Инвалиды – полноправные граждане Российской Федерации, обладающие всеми конституционными правами. Имея ограниченные физические возможности, они нуждаются в особом внимании со стороны государства как социального института [1].

Прежде чем говорить об инвалидах в контексте классической литературы, необходимо вспомнить, как исторически складывалась их судьба.

Методы Древней Спарты можно не вспоминать – они известны всем. Но иногда может показаться, что подобный подход даже отчасти милосерден – ведь даже сейчас люди с особенно тяжкими заболеваниями порой жалеют, что родились на свет.

Если патология была видна невооружённым глазом, ребёнка могли попросту убить. Так поступали во всех странах мира, особенно среди бедного населения. Этому способствовали также религиозные предрассудки, согласно которым врождённые недостатки во внешности считались делом рук нечистой силы.

Однако отсутствие внешних проявлений того или иного заболевания не означало, что ребенок выживет. Даже высший класс порой не мог обеспечить детей необходимой помощью, что приводило к многочисленным смертям. Выживали, к сожалению, лишь те, кому болезнь не мешала бороться за место под солнцем наравне со здоровыми конкурентами. Как правило, больным людям отказывали в работе, и те были вынуждены после смерти родителей побираться на улицах. Это относилось и к девушкам, которых из-за болезней не брали замуж.

Впрочем, надо сказать, что религиозные предрассудки не мешали представителям духовенства оказывать различного рода помощь инвалидам. Иногда тем же самым занимались и богатые меценаты, которым необходима была популярность среди представителей собственного круга. Инвалидов

охотно принимали в монастыри, и, по сути, идти им больше было особенно некуда. В классическом искусстве не принято изображать протагониста уродливым, но при этом культивируется страдание. Достойно ли это упрека – отдельный вопрос, на который может быть огромное число ответов. Однако в литературном творчестве заложена уникальная особенность – герой воспринимается через репрезентацию его внутреннего мира и демонстрацию необходимых сюжету действий. Так что инвалидность служит скорее способом выразить мысль, символом, уникальным для каждого произведения.

В русской литературе часто встречаются упоминания об инвалидах, особенно у Тургенева. Он первым затронул сложную тему крепостничества, рассказывая, как жестоки бывают помещики к тем, кто не может дать им отпор из-за физических ограничений. Всем известный Герасим – яркий тому пример.

Часто инвалиды упоминаются в контексте силы духа, которая помогает преодолевать собственные ограничения – тут можно вспомнить Повесть о настоящем человеке, где теме внешней и внутренней борьбы уделяется особое внимание.

Трагедия одиночества и социальной изоляции человека, болезнь которого видна любому, продемонстрирована Виктором Гюго в романе «Собор Парижской Богоматери», а Дэниэл Киз регулярно открывает двери в жизни людей, чьи особенности умственного развития мешают успешной адаптации в обществе.

Литературное творчество – пожалуй, один из тех немногих видов искусства, которые способны показать, что инвалиды имеют полное право на уважение и необходимую помощь. Однако, к сожалению, чтение стремительно теряет ценность в умах широких масс.

Инвалидность в искусстве – это аспект работ многих дисциплин, связанных с инклюзивными практиками и инвалидностью, Эта тема поднимается в искусстве и художественном, и театральном, и даже танцевальном, если обратиться к современному танцу.

Осмысление инвалидности и проблем людей с особыми потребностями в искусстве отличается от искусства инвалидности тем, что оно относится к искусству, которое рассматривает проблемы людей с ограниченными возможностями в рамках центральной или второстепенной темы, поднимает вопросы отношения к таким людям со стороны окружающих, помогает увидеть мир глазами человека, с иными возможностями, нежели у большинства. Это также может относиться к работе, которая осуществляется как политический акт, направленный на формирование нового сообщества, воспитание культуры инвалидности.

Культура инвалидности – это разница между одиночеством, изолированностью и индивидуализацией, выстроенной на основе физических, когнитивных, эмоциональных или сенсорных различий. Соотнесение человека с физическими или психофизиологическими нарушениями с частью более крупной группы, общественным движением, выражающим общую позицию способствует не только выходу из кризиса, но и осознанию, репрезентации себя как полноправного и яркого члена социума. То есть культура инвалидности, на наш взгляд, – это тот путь интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в среду, которая будет способствовать максимальному их включению во все сферы жизни.

Люди с ограниченными возможностями иногда участвуют в художественной деятельности в рамках экспрессивной терапии (также известной как «терапия выразительными искусствами» или «терапия творческими искусствами»). Экспрессивная терапия может принимать форму письменной терапии, музыкальной терапии, драматической терапии или другим художественным методом. Хотя творчество и художественное выражение является частями экспрессивной терапии, они второстепенны по отношению к достижению терапевтического эффекта. Физически интегрированное танцевальное движение является частью движения культура инвалидности, которое признает опыт инвалидности от первого лица. Это означает, что инвалидность интегрирована не как конструкция медицинской модели, а как

социальный феномен с помощью художественных, литературных и других творческих средств.

Бетховена помнят не только за выдающиеся произведения, за его способность сочинять классическую музыку после полной потери слуха. Он попробовал несколько способов использовать свой плохой слух, прежде чем он полностью исчез. У его фортепиано были отрезаны ножки, так что оно стояло прямо на полу. Лежа на полу перед клавиатурой, он мог чувствовать вибрацию во время игры, что помогало ему сочинять. Были предприняты разные попытки помочь Бетховену с помощью адаптивных или вспомогательных технологий. Томас Бродвуд, Штрейхеры и Конрад Граф были производителями фортепиано, которые пробовали различные методы адаптации инструмента, чтобы сделать его громче для Бетховена: ухо трубы было прикреплено к деке, резонансные пластины были добавлены к нижней части фортепиано, и все были опробованы с использованием четырех струн для каждой клавиши. Бетховен в конце концов слух и больше не мог полагаться на инструмент, который помогал бы ему сочинять. Бетховен сочинил свою Девятую симфонию в это время своей жизни.

В наше время отражение инвалидности в театральных постановках отразило эволюцию общепринятого отношения к инвалидности. В западной культуре инвалидность в прошлом редко упоминалась в пьесах. Известные исключения – «Ричард III» У.Шекспира. Персонаж Ричарда III был изображен как «деформированный, незаконченный», служил примером «антигероя» и иллюстрировал изображение людей с ограниченными возможностями в искусстве как злодеев. Физические недостатки Ричарда используются, чтобы символизировать фундаментальную слабость его характера. И все же Шекспир осознает распространенную ошибку приравнивания физической красоты к личным или моральным качественным или обратным восприятием, что физическая непривлекательность представляет собой личные качества (высмеивает такое отношение в своем Сонете 130). Ричард III изображается как сложный персонаж, трагедия которого заключается в том, чтобы сдаться своим моральным слабостям, а не преодолеть их [2].

Таким образом, инвалиды – это неотъемлемая часть общества и отмахнуться от неё нельзя. Создавая условия для включения их в полноценную социальную, культурную, спортивную и т.д. жизнь, общество как бы подстраховывает всех и каждого. Помогая инвалидам сегодня, общество в будущем помогает само себе. У инвалидов разные потребности, но всех их объединяет одно. Они нуждаются в поддержке государства и понимании со стороны окружающих людей в разных формах и разных объемах.

Инвалиды имеют огромный потенциал, который востребован обществом крайне мало. Мы сами своими действиями, отношением общества к инвалиду часто делаем его человеком с действительно ограниченными возможностями. И самим инвалидам приходится постоянно доказывать, что их возможности неограниченны.

Список литературы

1. Сборник «Социокультурная реабилитация инвалидов: методические рекомендации»// Министерство труда и социального развития РФ; Российский институт культурологии Министерства культуры РФ / Под общ. ред. В. И. Ломакина и др. М., 2002.

2. Шеманов А. Ю., Востров И. М., Егорова В. А. Творческая деятельность и инклюзия // Современная зарубежная психология / Гл. ред. Т. В. Ермолова. № 3. М.: МГППУ, 2013.

3. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами. СПб.:Питер, 2004.

References

1. Sbornik «Sociokul`turnaya reabilitaciya invalidov: metodicheskie rekomendacii»// Ministerstvo truda i social`nogo razvitiya RF; Rossijskij institut kul`turologii Ministerstva kul`tury` RF*(Collection «Socio-cultural rehabilitation of disabled people: guidelines» // Ministry of Labor and Social Development of the Russian Federation; Russian Institute of Cultural Studies of the Ministry of Culture of the Russian Federation)*/ Pod obshh. red. V. I. Lomakina i dr. M., 2002.

2. Shemanov A. Yu., Vostrov I. M., Egorova V. A. Tvorcheskaya deyatel`nost` i inklyuziya *(Creativity and inclusion)* // Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya / Gl. red. T. V. Ermolova. № 3. M.: MGPPU, 2013.

3. Yarskaya-Smirnova E.R., Naberushkina E.K. Social`naya rabota s invalidami*(Social work with people with disabilities)*. SPb.: Piter, 2004.