



Дата выхода: 29.03.2019 г.

Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»

№ 2(25) 2019

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

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Бородина Т.С. – главный редактор
Караваева А.С. – редактор
Спиридонова О.И. – дизайнер

strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ



Региональный научно-практический семинар «Социально-коррекционная поддержка лиц с нарушениями речи»

АЛПАТОВА Е.А. Особенности понимания речи детьми с расстройствами аутистического спектра.	5
АНДРЕЕВА Г.В., БУТРИМЕНКО О.И. Мультипликация как средство воспитания трудолюбия младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	11
БОРН Д.Л., ДИДЕНКО Е.В. Логопедическая работа по развитию глагольного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи	15
ГАНИЧЕВА О.А., ДОРОЩЕНКО В.С., КОСТЕНКОВ Г.А. Воспитание адекватного отношения к материальным ценностям у старшеклассников с задержкой психического развития	19
ГОЛЬШТЕЙН Ю.В., ЗИНЧЕНКО С.В. Развитие речи дошкольников с речевыми нарушениями в процессе освоения многозначной лексики	22
ДАНИЛОВА В.И., МИРОШНИКОВА Е.А. Специфика отражения синтаксических структур языка в письменных работах младших школьников с нарушениями речи	26
ЕМЕЛЬЯНЕНКО А.А., ШПАК А.И. Воспитание целеустремленности у младших школьников с нарушением интеллекта.	30
ЖУЛИКОВА Н.В. SWOT-анализ процесса формирования потребности в заботе о себе у младших подростков с интеллектуальными нарушениями	34
КАЗУРОВА Е.А. Семья как социально-культурная среда воспитания младших школьников с нарушением интеллекта	38
МОТОРЫГИНА К.И. Система работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня в дошкольном образовательном учреждении	41
МОТОРЫГИНА К.И. Лингвометодический аспект изучения детьми с общим недоразвитием речи морфемного состава слова.	45
НИКОЛЬСКАЯ Н.А., ШУКАНОВА Ж.М. Мультфильм Г. Бардина «Чуча-3» как средство воспитания добросердечного отношения к животным у подростков	48
ПРУДКОВА Д.В., СИДЕЛЬНИКОВА В.А. Развитие коммуникативных навыков на занятиях по формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	51

САЕНКО Н.И. Формирование представлений об окружающем мире у дошкольников с нарушениями речи посредством ИКТ	55
САЕНКО Н.И. Коррекция звукопрозношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи	59
УРЫВАЕВА Н.А. Формирование моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.	64
ФОТОРНАЯ Ю.В. Проект диагностического исследования уровня сформированности способности к диалогу у юношества с ограниченными возможностями здоровья	71
ЧЕСТНОВА А.С. Особенности социокультурной реабилитации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-творческой деятельности.	76



Педагогические науки

КОВАЛЕВА А.В., ВИШНЯКОВА А.А. Проблемы патриотического воспитания современной молодежи.	80
МУКАБЕНОВ А.Э., ЧУДИНА Е.Е. Повышение уровня сплоченности временного подросткового коллектива в детском оздоровительном лагере	84
СОРОКИНА П.В. Актуальные проблемы системы дополнительного профессионального образования в образовательных организациях высшего образования на региональном уровне	89



Методика преподавания учебных дисциплин

КОРОБЕЙНИКОВА Е.И., КРАСНИКОВА А.А. Оздоровительное влияние занятий волейболом на организм студентов высших учебных заведений	93
---	----



Лингвистика

ПАВЛОВА А.Ю. Функциональная специфика репрезентации участников вербализованного медиасобытия	98
--	----



Экономические науки

ТИЩЕНКО А.В. Кросс-культурные особенности функционирования бизнеса в России 101



Политические науки

ВИШНЯКОВА А.А., КОВАЛЕВА А.В. Роль и практическое значение политических
молодежных объединений в Российской Федерации 105



Философские науки

РОСЛИКОВА С.В. Есть ли будущее у общества потребления? 108

**Региональный научно-практический семинар
«Социально-коррекционная поддержка лиц с нарушениями речи»**

УДК 376.37

Е.А. АЛПАТОВА

(liza.alpatova.2015@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА***

Раскрываются результаты теоретического исследования в области изучения особенностей понимания речи детьми с расстройствами аутистического спектра. Описана организация коррекционной работы при формировании понимания речи у детей с данной группой расстройств.

Ключевые слова: понимание речи, расстройство аутистического спектра, речевое развитие, коммуникация, восприятие, поведение, речь, аутизм.

В настоящее время одной из наиболее актуальных тем исследований в области коррекционной педагогики является расстройство аутистического спектра. «Эпидемия аутизма» – одна из самых серьезных проблем общественного здравоохранения современности [16]. С каждым годом возрастает количество детей с данным расстройством, что говорит о необходимости изучения данной проблемы, поиска новых методов и приемов работы с данной группой детей, а также социализации этих детей в общество.

Изучением расстройств аутистического спектра занимались и продолжают заниматься М.Л. Барбера, Т. Делани, К.С. Лебединской, Е.М. Мастюкова, С.С. Морозова, О.С. Никольской, Л.Г. Нуриева, О.С. Рудик, Е.А. Стребелева, Р. Шрамм, Ю. Эрц и многие другие специалисты. В исследованиях отмечаются основные клинические проявления расстройств аутистического спектра: нарушения социального взаимодействия, специфические нарушения речи, характеризующиеся нарушениями формирования довербального и вербального этапов становления речи, невербальных компонентов, а также стереотипные паттерны поведения, интересов и активности.

В настоящее время аутизм принято рассматривать как самостоятельное расстройство, которое определяет и личностные особенности, и специфику функционирования мозга человека, и способы его мышления и адаптации. Подразумевается врожденное расстройство с хроническим течением, который накладывает отпечаток на всю жизнь человека [6]. В последние десятилетия было доказано, что возникновение аутизма связано с генетическими мутациями, приводящими к нарушению развития нейронов головного мозга, следовательно, необходимо отметить, что ребенок не приобретает аутизм, ребенок рождается с расстройствами аутистического спектра. Это расстройство не только детского возраста – аутистические черты сохраняются на всю жизнь. Возникновение аутизма не зависит от воспитания, места проживания и национальности, но от этих компонентов зависит как сложится жизнь человека с расстройством аутистического спектра: приобретет ли он необходимые знания и умения в ходе образовательного процесса, на каком этапе развития начнется обучения основным навыкам, благодаря которым такие люди смогут быть социально-адаптированными и иметь достаточные речевые возможности для установления полноценной коммуникации [5].

Речевое развитие у детей с аутизмом может отличаться от нормативного как количественно (задержка речевого развития, сокращение запаса слов, скудность речи и ограничение в ее использовании), так и качественно (появление эхолалий, нарушение грамматического строя речи, трудности в комму-

* Работа выполнена под руководством Бейлинсон Л.С., доктора филологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

никативном использовании речи) [3]. К нарушениям вербального поведения относится нарушение понимания речи, или рецептивная речь, которая проявляется в способности следовать инструкциям или выполнять просьбы, способность человека к идентификации. Без целенаправленного обучения, ребенок не в состоянии выполнять простые инструкции, не реагирует на свое имя, и, следовательно, не имеет желания сотрудничать, обучаться и проявляет агрессивное поведение, т. к. не понимает педагогов и родителей и воспринимает речь как «неразборчивый шум» [10]. Формирование понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра является важным направлением в коррекционной работе, т. к. без этого компонента не будет осуществляться полноценная коммуникация, что будет приводить к жизненным ограничениям данной группы детей.

Наше общество, на современном этапе его развития, оказалось не готовым принять расстройство аутистического спектра в образовательную среду, к оказанию качественной специализированной помощи на разных этапах онтогенетического развития ребенка [4]. В Интернете, СМИ, авторских и учебных пособиях имеется большое количество информации на тему понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра, которой свободно могут пользоваться специалисты и родители, но до сих пор большую трудность составляет возможность понять, что является научно обоснованными знаниями о расстройствах аутистического спектра, а что лишь общими представлениями о данном расстройстве развития. Также не существует адаптированной и апробированной методики формирования понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: «Особенности понимания речи детьми с расстройствами аутистического спектра».

Целью исследования являлась разработка эффективной методики по формированию понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра.

Исследование было построено на предположении о том, что если при проведении коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра использовать методы и приемы для формирования понимания речи, то коммуникативные и речевые навыки будут более доступными для данной группы детей.

В процессе исследования нами решались следующие задачи: изучение теоретических аспектов расстройств аутистического спектра, анализ особенности понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра, диагностика уровня понимания речи у исследуемой группы детей и практическая реализация коррекционной работы по формированию понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра, а также анализ эффективности проведенной работы и интерпретация полученных результатов.

Исследовательская работа проходила на базе речевого центра «Дискурс» г. Волгоград.

В процессе теоретического поиска нами были сделаны следующие выводы. Процесс понимания речи является выделением из потока информации существенных моментов или существенного смысла. Л.С. Выготский считал, что смысловая сторона речи, понимание идут в своем развитии от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи, ее продуцирование, – от слова к предложению [5].

Согласно теоретическим концепциям А.А. Брудного и Л.С. Цветковой, начальный, самый общий уровень понимания состоит в понимании только основного предмета высказывания, т. е. того, о чем идет речь. На этом уровне слушающий может только сказать, о чем ему говорили, но не может воспроизвести содержание сказанного [20]. Смысловое содержание услышанного служит как бы фоном, на котором реципиент может определить основной предмет высказывания. Второй уровень – уровень понимания смыслового содержания – определяется пониманием всего хода изложения мысли говорящего или пишущего, хода ее развития и аргументации. Он характеризуется пониманием не только того, о чем говорилось, но и того, что было сказано (т. е. ремы высказывания) [5]. Высший же уровень определяется пониманием не только того, о чем и что было сказано, но и для чего, за чем (т. е. с какой целью).

Возможности понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра ограничены и имеют свои специфические особенности. В возрасте около года, когда нормативно развивающиеся дети любят слушать, как с ними разговаривают, дети с аутистическими расстройствами обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы. В течение длительного времени ребенок не в состоянии выполнять простые инструкции, не реагирует на свое имя.

Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская в своих исследованиях утверждали, что у аутичного ребенка восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг в принципе не нарушено – непроизвольные реакции ребенка свидетельствуют, что он способен понимать речь и происходящее вокруг в том случае, если это попало в зону его непроизвольного внимания. При попадании в произвольную зону восприятия, которая у ребенка с аутизмом значительно нарушена, понимание речи не происходит [16].

Исследования понимания речи детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра описаны в трудах таких современных исследований, как О.В. Доленко, Р. Шрамм, Ю. Эрц. Они связывают понимание речи с одним из типов вербального поведения, выделенными Б.Ф. Скиннером в начале двадцатого века [21]. Понимание речи или рецептивная сторона речи, по их мнению, проявляется в способности следовать инструкциям или выполнять просьбы. К этому относится также способность и соотнесения предметов с их названиями. Например, если мы попросим ребенка положить пакетик с заваркой в чашку, способность воспринять и правильно выполнить данную инструкцию – это навык понимания речи. У детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются нарушения в понимании инструкций и выполнении просьб.

Также необходимо отметить характеристики понимания речи для описания уровней развития понимания по Р.Е. Левиной: нулевой – ребенок с сохранным слухом не воспринимает речи окружающих, иногда реагирует на своё имя, реже на интонации запрещения и поощрения; ситуативный – понимает просьбы, связанные с обиходным предметным миром, знает имена своих близких и названия своих игрушек, может показать части тела у себя, у родителей; номинативный – хорошо ориентируется в названиях предметов, изображённых на отдельных картинках, но с трудом ориентируется в названиях действий, изображённых на сюжетных картинках (идёт, сидит, читает), совершенно не понимает вопросов косвенных падежей (чем, с кем, кому?); предикативный – ребенок знает много названий действий, различает значения нескольких первообразных предлогов (положи *на* коробку, *в* коробку, *около* коробки), не различает грамматических форм слов; расчлененный уровень – не различает изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфами) – флексиями, приставками, суффиксами (стол – ~~столы~~; улетел – *прилетел*) [6].

Источников по данному вопросу недостаточно для большого теоретического подкрепления, но из вышесказанного мы можем отметить, что при нарушениях понимания речи ребенок не даёт адекватной реакции на обращённую к нему речь, а именно: реакция на речь может вообще отсутствовать, и ребёнок производит впечатление глухого; создаётся впечатление, что ребёнок то слышит, то не слышит; может реагировать на шепотную речь и не реагировать на громкую; не откликается на своё имя; часто правильно выполняет инструкции с одной и той же формулировкой и, наоборот, затрудняется осмыслить перефразированный вопрос или просьбу; лучше понимает речь матери; неадекватно отвечает на простые вопросы (например, на вопрос «сколько тебе лет?» – называет своё имя); повторяет заданный вопрос; часто даёт «угадывающие» ответы (например, на любой вопрос отвечает – «да»); наглядное подкрепление обращённой речи жестами, интонацией или мимикой заметно улучшает понимание; ребёнок, как правило, следит за выражением лица и жестами окружающих взрослых, пытается угадать ожидания взрослого; характерным является правильная реакция на простые просьбы близких в привычной домашней обстановке и растерянность и непонимание в непривычной обстановке. Необходимо также отметить, что эти проявления могут сочетаться как комплексно, так и только некоторыми чертами. С детьми с расстройствами аутистического спектра необходимо проводить коррекционную работу в данном направлении, т. к. известно, что понимание речи ребенком намного

опережает появление у него активной речи и является базой и предпосылкой для её возникновения, без чего не возможны полноценное речевое общение, коммуникация и, соответственно, социализация человека [13].

Основываясь на результатах теоретического анализа проблемы исследования мы организовали опытно-экспериментальную работу по изучению понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра, которая проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В эксперименте принимали участие 10 детей с расстройствами аутистического спектра, возраст которых составлял 4–5 лет.

Для оценки уровня сформированности понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра мы использовали методику коррекционной работы при сложных и осложненных формах аутизма С.С. Морозовой. Перечень необходимых заданий для проведения обследования были подобраны из АВА-терапии, базирующихся на исследованиях Ловааса, которая является одним из самых эффективных методов коррекции аутизма на сегодняшний день [19]. Автор данной статьи прошла обучение у Ю. Эрц по подготовке поведенческих аналитиков, что позволяет структурировать полученные знания на практике.

Мы провели диагностику по следующим направлениям: понимание высказываний, содержащих аффективно значимые слова («Пойдем на качели?», «Хочешь конфету?», «Надуть пузыри?»); выполнение инструкций в контексте ситуации («Кати мяч», «Возьми вагон», «Надуй пузырь»); выполнение инструкций вне контекста ситуации (моторные инструкции по требованию), например, «Хлопай», «Топай», «Закрой лицо руками», «Подойди ко мне»; понимание названий предметов («Где/Покажи кубик, куклу, лопату, домик и т. д.»); понимание названий действий («Где идет, бежит, плышет?» и т. д.); понимание названий качеств предметов – в этом направлении мы выбрали задания с качествами «Большой – маленький», «Красный – синий – желтый –зеленый».

В ходе исследования мы получили следующий данные: 50% имели низкий уровень понимания высказываний с аффективно значимыми словами, а 50% – средний; средний уровень выполнения инструкций в контексте отслеживался у 20% обследуемых, 80% находились на низком уровне; выполнить инструкции вне контекста ситуации в полном объеме обследуемые не смогли – 100% детей находились на низком уровне развития; понимание названий предметов вызвало сильные трудности у 60% детей, на среднем уровне находились 30%, а высокий уровень освоил только один воспитанник, что составило 10%; понимание названий действий на среднем уровне продемонстрировали 30% учащихся, а 70% имели низкий; качества предметов на среднем уровне определили 20% учащихся, 80% показали низкий уровень знаний в этом направлении. Отмечено превалирование низкого уровня понимания речи в данной группе обследуемых.

На основе данных диагностического эксперимента нами была организована работа по формированию понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра. Как и обследование, она была построена на основе программы С.С. Морозовой [13]. Также для нашей коррекционной работы мы выбрали задания из программы Л.Г. Нуриевой [15] и АВА-терапии. **Все занятия были индивидуальными** и проходили по определенному плану работы.

Первоначально мы убедились, что все дети готовы сотрудничать и у них сформировано «учебное поведение», необходимое для успешности коррекционной работы. Для формирующего эксперимента мы выбрали те же направления, что и в обследовании речи данной группы детей. Понимание высказываний, содержащих аффективно значимые слова, мы отрабатывали с детьми как в естественных, так и в специально созданных условиях для обучения данному навыку, что повышало вероятность эффективности работы по данному направлению. Далее мы обучали испытуемых следовать инструкциям «Покажи», «Где» и «Дай», что отнесли как к умениям следовать инструкциям, так и к пониманию названий предметов. Затем мы обучали детей пониманию инструкций в контексте ситуации, используя различные игрушки и игры (пазлы, горка, конструктор, имитация со знакомыми ребенку предметами и т. д.) – моделируя знакомую и интересную ситуацию, можно научить ребенка точнее понимать смысл того или иного слова. Понимание инструкций вне контекста мы формировали как в самом на-

чале обучения, на этапе построения «учебного поведения», так и на протяжении всей коррекционной работы. Мы учили детей выполнять моторные действия по требованию «встань», «хлопай», «дуй», «топай» и т. д. Далее мы обучали детей понимать действия по фотографиям или картинкам «Покажи, где дядя спит, идет, бежит, плышет» и т. д. По каждому направлению было предложено 20 упражнений для формирования понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра. Обучение основывалось на постоянном поощрении с помощью генерализированных подкреплений – жетонов. Все занятия были основаны на процессе переноса данных в повседневную жизнь ребенка: занятия на учебном месте с мамой, занятия дома с педагогом; использование новых предметов, соответствующих изученным словам; выполнение инструкций дома, на улице, в детском саду. Обучение пониманию качеств предметов происходило отдельными блоками: сначала цвета, затем большой – маленький (инструкция «Покажи/Где...»).

После проведения формирующего эксперимента нами была организована повторная диагностика уровня понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра. Мы определили, что на этапе контрольного эксперимента, понимание речи у детей характеризовалось следующими показателями: 20% имели низкий уровень понимания высказываний с аффективно значимыми словами, 70% – средний, а 10% – высокий; средний уровень выполнения инструкций в контексте отслеживался у 80% обследуемых, 20% находились на низком уровне; выполнить инструкции вне контекста ситуации на средний уровень смогли 50% испытуемых, а остальные продемонстрировали низкий уровень; понимание называний предметов на высоком уровне было у 30% детей, на среднем уровне у 50% воспитанников, а на низком у 20%; понимание называний действий на среднем уровне продемонстрировали 60% учащихся, а 40% имели низкий; качества предметов на среднем уровне определили 50% учащихся, а 50% показали низкий уровень знаний в этом направлении. Отмечено превалирование среднего уровня понимания речи в данной группе обследуемых.

При сравнительном анализе констатирующего и контрольного экспериментов было выявлено, что понимание речи в данной группе детей выросло с низкого до среднего уровня, что является показателем динамичности в развитии понимания речи детей с расстройствами аутистического спектра.

Анализ динамики развития понимания речи у детей экспериментальной группы позволяет сделать вывод об эффективности разработанной системы формирования понимания речи и возможности применения на практике результатов исследования. Благодаря такой работе, ребенок должен научиться пользоваться речью для функциональной коммуникации, что позволит ему более успешно обучаться в дальнейшем, быть социализированным, активизировать речь и уменьшить проявления проблемного поведения, связанного с недостаточным пониманием речи.

Литература

1. Аспергер Г. «Аутистические психопаты» в детском возрасте / пер. А.В. Челиковой. 1944. С. 73–136. [Электронный ресурс]. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/952/asperger.pdf (дата обращения: 06.09.2018).
2. Барбера Мэри Линч. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход: обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / пер. с англ. Д.Г. Сергеева. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
3. Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р., Микляева Н.В. Дошкольная дефектология: ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы). М.: Парадигма, 2012.
4. Бондаренко Т.А., Федосеева Е.С. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 9-10. С. 80–91.
5. Глухов В.П. Основы психолингвистики. М.: АСТ: Астрель, 2005. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/4/0356/4_0356-167.shtml (дата обращения: 12.12.2018).
6. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. М.: Практика, 2018.
7. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / пер. с англ. В. Дегтяревой. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
8. Доленко О.В. Аутизм в дошкольном детстве откровенный разговор (в помощь родителям). Запорожье: ООО «Типография «Печатный мир», 2009.
9. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления. М.: Просвещение, 1991. [Электронный ресурс]. URL: http://www.studmed.ru/lebedinskaya-ks-nikolskaya-os-diagnostics-rannego-detskogo-autizma-nach-proyavleniya_1f249c38452.html (дата обращения: 11.01.2019).

10. Мамохина У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 24–33. [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/files/87471/autism_2017_n3_mamokhina.pdf (дата обращения: 11.11.2018).
11. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети: введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. Самара: БАХРАХ-М, 2017.
12. Микиртумов Б.Е., Завитаев П.Ю. Аутизм: история вопроса и современный взгляд. СПб: Н-Л, 2012.
13. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: Владос, 2007.
14. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. [и др.] Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Тервинф, 2008.
15. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. М.: Тервинф, 2013.
16. Ребер М.Е. Расстройства аутистического спектра. М.: Бином, 2017.
17. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейropsychологии детского возраста. М.: МПСИ, 2001. [Электронный ресурс]. URL: <http://metodich.ru/uchebное-posobie-po-nejropsihologii-detskogo-vozrasta-ndv-koto/index14.html> (дата обращения: 13.01.2019).
18. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis) терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. З. Измайловой-Камар. Екатеринбург: ПАМА Паблишинг, 2013.
19. Baranek G.T., Watson L.R., Boyd B.A., Poe M.D., David F.J., McGuire L. Hyporesponsiveness to social and nonsocial sensory stimuli in children with autism, children with developmental delays, and typically developing children // DevPsychopathol. 2013. May, No. 25(2). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23627946> (дата обращения: 03.09.2018).
20. Gomes E., Pedroso F.S., Wagner M.B. Auditory hypersensitivity in the autistic spectrum disorder // Pro Fono. 2009, No. 20(4). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6088201> (дата обращения: 02.11.2018).

ELIZAVETA ALPATOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

FEATURES OF SPEECH COMPREHENSION BY CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article deals with the results of theoretical researches in the field of studying the features of speech comprehension by children with autism spectrum disorders. There is described the organization of correctional work during the formation of speech comprehension of children with this disorder.

Key words: *speech comprehension, autism spectrum disorders, speech development, communication, perception, behavior, speech, autism.*

УДК 376.42

Г.В. АНДРЕЕВА, О.И. БУТРИМЕНКО

(juste-un-ami@yandex.ru, oxana.butrimenko2015@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТРУДОЛЮБИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ***

Рассматривается проблема воспитания трудолюбия младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами мультимпликации. Приведены данные качественного и количественного анализа результатов диагностики трудолюбия. Описан опыт проектирования и реализации воспитательного проекта на основе мультфильма «Приключения Хомы». Данная статья будет полезна педагогам-психологам, учителям-предметникам, а также всем специалистам, работающим с данной категорией детей.

Ключевые слова: мультимпликация, воспитание, трудолюбие, трудовое воспитание, младшие школьники, интеллектуальная недостаточность.

Важнейшим направлением целостного педагогического процесса является трудовое воспитание младших школьников, которое включает в себя передачу школьникам трудовых знаний, умений и навыков, которые определяют умение трудиться, сознательно ставить и успешно решать трудовые задачи [17]. Вопросы содержания и организации трудового воспитания находят отражение в российском законодательстве: в трудовом кодексе Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 03.07.2016) [15]; в Федеральных государственных образовательных стандартах [16] и в Программе духовно-нравственного развития и воспитания (А.Я. Данилюк, А.А. Логинова) [4]. Кроме нормативно-правовых документов, значение, сущность и средства воспитания трудолюбия раскрыты в работах И.Ф. Свадковского, В.А. Сухомлинского и др. [13, 14]. Проблемы обучения умственно отсталых учащихся труду раскрыты такими исследователями, как И.П. Акименко, А.Н. Граборов, И.И. Данюшевский и др. [9].

Характеризуя государственную политику в сфере образования, министр просвещения РФ О.Ю. Васильева отметила, «Я считаю, что без трудолюбия, без навыков, которым, прежде всего мы обязаны семье и школе, без навыков трудиться ежечасно, ежесекундно, получать успехи от труда, мы не можем жить» [8]. Таким образом, сделан акцент на то, что формирование трудолюбия является основным направлением для воспитания личности обучающегося, в чем и заключается актуальность выбранной нами темы научной статьи.

Цель проведенного нами исследования заключалась в том, чтобы на основе изученной литературы о проблемах воспитания трудолюбия у младших школьников разработать воспитательный проект, направленный на приобретение опыта трудолюбия младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью средствами мультимпликации. Для достижения цели были сформулированы следующие задачи: 1) провести теоретический анализ литературы по вопросу использования мультимпликации как средства трудового воспитания обучающихся; 2) диагностировать уровень сформированности трудолюбия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью; 3) разработать и реализовать образовательный проект, направленный на воспитание трудолюбия как ключевое качество младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Рассматривая трудовое воспитание детей младших школьников с интеллектуальными нарушениями, следует обратить внимание на специфические особенности развития данной категории детей. Дети с умственной отсталостью испытывают трудности в понимании роли трудолюбия: в первую очередь, это связано с недоразвитием мышления и эмоционально-волевой сферы. Слабость собственных на-

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

мерений, побуждений, большая внушаемость – отличительные качества волевых процессов. А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов и С.Д. Забрамная обращают внимание на то, что, в отличие от нормально развивающихся сверстников, для детей с интеллектуальными нарушениями характерна ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, поведения, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности [3, 6]. На основе теоретического анализа нами были выявлены структурные компоненты трудолюбия у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Такое качество личности, как трудолюбие, является одним из выражений ее положительного отношения к любому труду (умственному, физическому) и предполагает потребность и привычку трудиться, увлеченность и наслаждение трудовым процессом, заинтересованность в достижении полезного результата труда [7].

В воспитании трудолюбия нами был использован авторский проект, направленный на то, чтобы обучающиеся приобрели такой личностный результат, как «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей (умение вступить в контакт и общаться в соответствии с возрастом и социальным статусом собеседника; умение корректно отстраниться от нежелательного контакта)» [4]. С помощью проекта развивается интерес к труду через разные виды деятельности, воспитывается уважительное отношение к труду и его результатам. В опытно-экспериментальной работе на базе ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 3» приняли участие 10 младших школьников с умственной отсталостью.

Проектируя и организуя воспитательную деятельность, мы опирались на идеи герменевтического подхода. По мнению И.Д. Демаковой, педагогическая герменевтика обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, формирует тонкий аппарат дифференцированного восприятия педагогом каждого ребенка, развивает педагогическую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника, приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей. Важную роль в процессе понимания воспитания как педагогической деятельности играют нюансы жизни детей. Их изучение, внимательное отношение к мельчайшим подробностям дают позитивные результаты [5].

С целью выявления уровня сформированности трудолюбия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью были использованы методы наблюдения, опроса и анкетирования. Наблюдение осуществлялось нами в соответствии с показателями сформированности трудолюбия младшего школьника [10]. Изучая уровень сформированности трудолюбия у младших школьников, мы использовали также метод анкетирования. Анкета для выявления трудового сознания младших школьников позволила получить более объективные данные. По итогам констатирующего эксперимента все обучающиеся были распределены по трем уровням сформированности трудолюбия: а) высокий (имеет устойчивые интересы к какой-либо трудовой деятельности, осознает необходимость труда); б) средний (отсутствует мотивация к труду, представления о трудовой деятельности имеются); в) низкий уровень (отсутствие представлений о трудовой деятельности, отсутствие устойчивого интереса к труду).

Проанализировав результаты выполнения заданий констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что у двоих детей не сформированы представления о необходимости трудиться, наблюдается безразличное отношение к трудовым действиям, а также они крайне небрежно относятся к своим ежедневным обязанностям. Средний уровень трудовой активности был выявлен у троих детей, которые действовали самостоятельно в начале работы над заданием, но не довели ее до конца. У четырех учащихся наблюдался высокий уровень трудовой активности, поскольку они охотно выполняли поручения, инициативны в работе. Полученные результаты указывают на то, что у детей слабо сформированы представления о значимости трудовой деятельности, на основании чего был проведен формирующий эксперимент.

В связи с тем, что педагогическая диагностика не является самоцелью, а служит лишь основанием для проектирования качественной системы воспитательной деятельности психолога, нами был организован процесс поиска возможных форм и средств воспитания трудолюбия у младших школьников [12]. В качестве одного из ключевых педагогических средств нами был разработан вос-

питательный проект «Мультипликация как средство воспитания трудолюбия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью», который включал в себя мультфильм Гарри Бардина «Приключение Хомы». Были использованы также такие методы и приемы на занятиях, как показ с объяснением, беседа, анализ. Для введения обучающихся в тему и стимулирования интереса к ней с ними была проведена разминка с элементами игры «Трудолюбие – это клад» [12]. Следующим этапом был просмотр мультфильма «Приключение Хомы» и последующее его обсуждение. Во время просмотра имели место отдельные реплики («Хома ленивый и хитрый», «Суслик наивный»), по которым можно судить об их позитивном отношении к персонажу Суслику, который позиционируется как добродушный и трудолюбивый зверёк. Наблюдался положительный эмоциональный фон. После демонстрации мультфильма была организована беседа (Как вы думаете, человек устаёт, когда делает что-то за него? Какая польза для вас, если за вас делают другие? А если за школьника папа сделал домашнее задание, какая от этого польза ученику? А какой вред будет ученику, если кто-то выполнит домашнее задание за него?). Во время беседы у каждого участника была возможность высказаться и обосновать свою точку зрения. Дети активно участвовали в дискуссии, описывая Хому (инертный хомяк) лишь как отрицательный персонаж, в то же время Суслик был представлен как трудолюбивый. Основная часть включала упражнения, которые были подобраны в соответствии с возрастными и психофизиологическими особенностями: «Угадай, как выглядит хозяин домика», «Это я устал» (этюд), «Два образа» (этюд), «На следующий день» (продолжить мультфильм). Некоторым детям была оказана индивидуальная помощь в словесной форме (указание, замечание). Для обеспечения эмоциональности и интереса детей использовались обыгрывание практической части и физкультминутка. На заключительном этапе работы они акцентировали внимание на поведении Хомы, некоторым была предоставлена возможность продемонстрировать самый запоминающийся эпизод мультфильма. Все выбранные эпизоды детьми были связаны с Хомой и продемонстрированы с критической оценкой к поведению персонажа. Кроме того, дети проявили интерес к созданию мультфильма, что говорит о познавательном интересе к трудовой деятельности и формирующихся представлениях о труде.

Таким образом, поэтапно организованная деятельность младших школьников, предполагающая реализацию ряда задач, имела большое значение не только в формировании у детей знаний и представлений о трудовой деятельности, но и способствовала формированию трудолюбия как одного из важных, интегративных качеств личности. В процессе реализации воспитательного проекта с целью формирования представлений у обучающихся о значимости трудовой деятельности, были выработаны знания о таких видах трудовой деятельности, как интеллектуальный труд, самообслуживающий труд, общественно-полезный труд. Проект способствовал развитию мотивации к трудовым действиям и трудолюбия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью через включение в активную творческую деятельность. Реализация проекта позволила нам сделать вывод о том, что мультипликация является важным инструментом воспитания. Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью обратили внимание не только на заложенный смысл в мультфильм, но и на то, что столь короткометражный мультфильм Г. Бардина «Приключение Хомы» сделан трудолюбивой командой талантливых людей.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. М., 1960. С. 3–28.
2. Божович Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание. М.: Педагогика, 2006.
3. Виноградова А.Д., Липецкая Е.И., Матасов Ю.Т. [и др.] Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. М.: Просвещение, 1985.
4. Данилюк А.Я., Логинова А.А. **Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования**. М.: Просвещение, 2012.
5. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5(20). С. 137–151.
6. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.

7. Комарова Т.С., Куцакова Л.В., Павлова Л.Ю. Трудовое воспитание. программа и методические рекомендации: для занятий с детьми 2–7 лет. 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2006.
8. Министр образования усилит трудовое воспитание в школах [Электронный ресурс]. URL: <https://republic.ru/posts/72700> (дата обращения: 15.12.2018).
9. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1969.
10. Питенко С.В. Подготовка педагогических кадров к воспитанию трудолюбия у младших школьников // Омский научный вестник. 2007. № 5(59). С. 190–193.
11. Программы общеобразовательных учреждений. Технология. Трудовое обучение. 1–4 кл., 5–11 кл. М.: Просвещение, 2006.
12. Сафронова Е.М. Воспитание чувства благодарности как способ «исцеления» обучающегося с нарушениями в развитии // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 6(119). С. 15–22.
13. Сवादковский И.Ф. О воспитании трудолюбия у детей. М.: Учпедгиз, 1959.
14. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. М.: Педагогика, 1979–1981.
15. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 (ред. от 27.12.2018) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683 (дата обращения: 22.12.2018).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/> (дата обращения: 09.12.2018).
17. Чернецов П.И. Трудолюбие как социально-педагогическая проблема. Методологические основы его воспитания // Вестник Челябин. гос. ун-та. 2001. Т. 5. № 1. С. 13–31.

GALINA ANDREEVA, OKSANA BUTRIMENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

CARTOON ANIMATION AS A MEANS OF EDUCATING HARD-WORKING NATURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL INCAPACITY

*The article deals with the issue of educating hard-working nature of younger schoolchildren with intellectual incapacity by the means of cartoon animation. There are given the findings of the qualitative and quantitative analysis of the results of hard-working nature's diagnostics. There is described the experience of planning and realization of an upbringing project based on the cartoon "The adventures of Homa".
The article appeals to education psychologists, teachers and specialists working with such children.*

Key words: *cartoon animation, upbringing, hard-working nature, labor education, younger schoolchildren, intellectual incapacity.*

УДК 376.37

Д.Л. БОРН, Е.В. ДИДЕНКО

(dankaborn14@yandex.ru, lenalela@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ*

Представлено теоретическое изучение особенностей формирования глагольной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством игровой деятельности. Рассматриваются результаты экспериментального изучения данной проблемы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лексика, игровая деятельность, логопедия, глагол, расширение словаря.

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению количества детей, страдающих речевыми нарушениями, среди которых значительное место занимают дошкольники с общим недоразвитием речи. У детей данной категории можно наблюдать большие трудности в освоении глагольных конструкций. Глагольные конструкции имеют огромное значение, т. к. являются связующим элементом для построения речи, а развитие лексико-грамматической стороны речи является основной образующей частью коррекционной системы.

В настоящее время число научно-исследовательских теоретических и эмпирических данных, посвященных изучению глагольной лексики и особенностям ее формирования у детей с общим недоразвитием, недостаточно.

Актуальность проблемы исследования обусловила выбор темы исследования: «**Логопедическая работа по развитию глагольного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи**».

Цель исследования: выявить особенности формирования глагольной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) с помощью игровой деятельности.

Объект исследования: глагольная лексика у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: особенности формирования глагольной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью игровой деятельности.

Методы исследования: теоретические и эмпирические.

Практическая значимость: результаты проведенной нами работы могут быть применены в деятельности учителей-логопедов и воспитателей, при планировании и проведении коррекционной работы по формированию глагольной лексики у старших дошкольников с речевой патологией.

Гипотеза исследования: формирование глагольной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством игровой деятельности будет проходить наиболее эффективно, если:

- система игр будет разработана с учетом данных подробного диагностического исследования;
- будет использован разнообразный игровой и дидактический материал.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу и выявить на ее основе современные представления о специфике развития глагольного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
2. Подобрать комплекс методик экспериментального исследования состояния глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Выявить особенности развития у дошкольников с общим недоразвитием речи глагольного словаря.
4. Провести коррекционно-логопедическую работу по формированию глагольного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
5. Проанализировать результаты проведенной коррекционной работы.

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

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами было выявлено, что дошкольники с общим недоразвитием речи воспринимают смысл многих слов, следовательно, пассивный словарь (его объем) близок к норме. При этом употребление слов в экспрессивной речи вызывает большие затруднения. В глагольном словаре дошкольников с общим недоразвитием речи преобладают слова, которые обозначают действия, совершаемые ребёнком ежедневно (спать, мыть, умываться, купаться, играть). Кроме того, типичной особенностью, характерной для словаря детей с общим недоразвитием речи, являются неточности употребления слов в речи, которые достаточно многообразны. В одних случаях дети употребляют слова в широком понимании значения слова, а в других – в слишком узком значении. Иногда дети с общим недоразвитием речи используют какое-либо слово только в определенных ситуациях, тем самым оно не употребляется в контексте, при оречевлении различных ситуаций. Из этого следует, что понимание и использование слов в речи детей носит еще и ситуативный характер [1, 5].

Наибольшие затруднения у дошкольников с общим недоразвитием речи вызывает группировка глаголов. Очень часто они неверно обозначают лишнее слово (например, в таких сериях слов: подбежал, вышел, подошёл – выбирают «подошёл»). Эти данные говорят нам о значительной несформированности структуры смысловой стороны глагола, а также о невозможности выделить их общие признаки при делении слов на группы.

Глагол, из всех частей речи, обеспечивает максимальные возможности для развития синтаксического строя речи детей, т. к. он напрямую участвует в создании предикативной основы предложения. Таким образом, особенно важно сформировать полноценную глагольную сферу у детей с ОНР, уделяя максимум внимания глагольному словообразованию и словоизменению. В результате теоретического анализа психолого-педагогической литературы у нас сложилось представление, что глагол, кроме широких возможностей в организации речевого высказывания, имеет также ключевые возможности и в порождении речевого высказывания [5].

Для дошкольников с ОНР овладение категориями глагола, в том числе лексическими, представляет особую сложность. Анализируя развитие речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, многие авторы отмечают существенные отклонения в их речи от возрастных нормативов, ограниченность словарного запаса, своеобразие его использования и стойкие аграмматизмы, что непосредственно связано с несформированностью сторон речи, как импрессивной, так и экспрессивной. Именно у данной категории дошкольников наблюдаются специфические затруднения в овладении предикативной лексикой.

Для проведения коррекционно-логопедической работы в первую очередь необходимо подобрать комплекс методик, которые будут направлены на исследование состояния глагольного словаря дошкольников с ОНР. Методики, выбранные нами, направлены на изучение уровня сформированности глагольного словаря старших дошкольников 5–6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Направления обследования глагольного словаря у данной категории детей:

1. Исследование пассивного глагольного словаря.
2. Исследование активного глагольного словаря:
 - а) название слов-действий;
 - б) название близких по значению слов-действий;
 - в) дополнение к глаголу.

Для оценки успешности выполнения задания мы используем бальную систему, предложенную Т.А. Фотековой [Там же]:

- 1 балл (верный ответ);
- 0,5 балла (верный ответ после определенной стимулирующей помощи или если ребенок сам замечает свою ошибку и исправляет ее);
- 0,25 балла (неверно образованная форма);
- 0 баллов (отказ от выполнения предложенного задания или неверный ответ на него).

Основным правилом, являющимся общим при оценивании выполнения заданий, является учет уровня успешности выполнения с помощью четырех градаций, что дает возможность получения более

дифференцированного результата. Данные градации отображают четкость и правильность выполнения, использование стимулирующей помощи, а также характер и тяжесть допустимых ошибок.

Далее мы приведем некоторые примеры заданий, которые были использованы нами при обследовании глагольного словаря дошкольников.

Исследование пассивного глагольного словаря.

1. Стимульный материал: Сюжетные картинки с изображением действий: «скачет, бежит, ползет, летит, моет, расчесывает, купает, убирает, говорит, пилит, рисует, играет».

Установка: «Покажи, кто ...?».

Скачет, говорит, играет.

Пилит, летит, рисует.

Описание задания: Ребенку предлагаются сюжетные картинки с изображением действий. Просят показать картинку с названным действием.

2. Стимульный материал: Сюжетные картинки с изображением профессий.

Инструкция: «Покажи, кто ...?».

Варит (повар), красит (маляр).

Описание задания: Ребенку предлагаются сюжетные картинки с изображением профессий. Его просят показать на картинку, где изображен тот, кто совершает действие, которое называет логопед.

Исследование активного глагольного словаря.

1. Название слов-действий.

Установка: «Скажи, кто чем занимается?».

Тигр – крадется; повар – готовит. Бабочка – летает; доктор – лечит.

Описание задания: Ребенка просят назвать действие: «Кто, что делает?».

2. Название близких по значению действий.

Стимульный материал: Сюжетные картинки с изображением близких по смыслу действий: «вышивает, шьет, вяжет; выпекает, жарит, варит».

Инструкция: «Скажи, кто чем занят?».

Девочка шьет.

Бабушка вяжет.

Описание задания: Ребенка просят назвать «Кто чем занят?».

3. Составление глагольных словосочетаний.

Материал для исследования: глаголы (готовит, летит, плывет, скачет, стоит, растет, светит, моется, идет, лежит).

Инструкция: «Назови как можно больше слов к слову».

Например, «светит»: «светит солнце, светит фонарь, светит лампа, светит луна» и т. п.

Описание задания: Ребенка просят назвать предметы, явления, которые совершают данное действие.

В результате проведенной диагностики нами было выявлено, что в исследуемой группе у 40% детей – низкий уровень сформированности глагольного словаря; у 40% детей – средний уровень, 20% детей показали высокий уровень.

По итогам решения данной задачи были сделаны следующие выводы: у детей наблюдаются расхождения в объеме пассивного и активного словаря глаголов. В активной речи мало разнообразных глаголов. Подбор и называние близких по значению слов-действий, а так же дополнений к глаголу находятся на низком уровне.

В целом пассивный глагольный словарь у детей с ОНР соответствует возрастным нормам. Дети со средним уровнем сформированности глагольного словаря допускали такие ошибки, как неточные ответы, к примеру: на вопрос «Покажи, кто скачет?» – показывали на картинку с зайцем; на вопрос «Покажи, кто прыгает?» – показывали картинку с лошадью.

Называние слов-действий у детей с ОНР не вызвало большого затруднения. В речи дошкольников в основном употребляются названия действий, с которыми дети часто сталкиваются в своей повседневной жизни.

При назывании слов-действий (близких по значению) у детей наблюдаются трудности в дифференциации глаголов, близких по значению. Задание по называнию близких по значению слов-действий оказалось достаточно трудным для выполнения.

При выполнении заданий, связанных с дополнением к глаголу, также наблюдаются некоторые трудности: дети подбирают одно, два, реже – три варианта ответа к словам; часто повторяют одни и те же слова к разным действиям.

По результатам исследования были определены основные направления коррекционной работы.

В связи с тем, что словарь у дошкольников обогащается преимущественно в процессе игры, нами были подобраны игры, которые использовались для расширения словарного запаса детей. За основу нами были взяты методики следующих авторов: Е.А. Алябьевой, Н.Е. Ильяковой и И.А. Чистяковой [1, 4].

Мы постарались решить следующие задачи в процессе проведения коррекционно-логопедической работы:

1. Расширение объема словаря, вместе с расширением представлений окружающего мира.
2. Активизация предметного и глагольного словаря ребёнка с ОНР.
3. Развитие речи и чувства одного языка.
4. Способность выделять голосом глаголы в стихах.
5. Формирование умений ребенка 5–6 лет строить предложения (простые и сложные).
6. Привлечение внимания к правильному согласованию слов в предложении.

Для того чтобы проанализировать результаты проведенной коррекционной работы была осуществлена диагностика, аналогичная диагностике, используемой для выявления особенностей формирования глагольного словаря у детей дошкольного возраста с ОНР. В результате анализа мы выяснили, что у 30% детей уровень повысился от низкого до среднего, у 10% – от низкого до высокого, а у 40% – от среднего до высокого. У 20% детей результаты по-прежнему оставались на высоком уровне, но при этом значительно увеличилось количество набранных баллов.

Таким образом, мы можем утверждать, что предложенная нами методика является результативной.

Литература

1. Алябьева Е.А. Развитие глагольного словаря у детей с речевыми нарушениями. М.: ТЦ Сфера, 2011.
2. Волкова Л.С. Логопедия. Методическое наследие: в 5 кн. Кн. V: Фонетикофонематическое и общее недоразвитие речи / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011.
4. Ильякова Н.Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5–6 лет. От глаголов к предложениям. М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2004.
5. Фатекова Т.А. Тестовая методика «Диагностика устной речи» (адаптированная для детей дошкольного возраста). [Электронный ресурс]. URL: <http://ulybka.salyam.ru/wp-content/uploads/2016/03/test.pdf> (дата обращения: 01.03.19).

DARIA BORN, ELENA DIDENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SPEECH-LANGUAGE WORK DIRECTED TO THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL VERBAL VOCABULARY WITH GENERAL SPEECH DISORDERS

The article deals with the theoretical studying of peculiarities of verbal vocabulary development of preschool children with general speech disorders using game activities. There are considered the results of experimental study of the problem.

Key words: *general speech disorders, vocabulary, game activity, speech-language therapy, verb, vocabulary's enlargement.*

УДК 37.034

О.А. ГАНИЧЕВА, В.С. ДОРОЩЕНКО, Г.А. КОСТЕНКОВ
(olga.ganicheva.97@mail.ru, doroshenko.tori@yandex.ru, g2g2g3@mail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВОСПИТАНИЕ АДЕКВАТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕРИАЛЬНЫМ ЦЕННОСТЯМ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ*

Рассматривается проблема формирования представлений о ценностях и адекватного отношения к материальной их составляющей у детей старшего школьного возраста с задержкой психического развития, обоснована ее актуальность. Приведены данные первичной и контрольной диагностики сформированности ценностных ориентаций, представлено описание экспериментального воспитательного проекта.

Ключевые слова: *воспитание, материальные ценности, моральные ценности мультипликация, старшие школьники, диагностика, задержка психического развития.*

Согласно исследованиям психологов, подростковый и ранний юношеский возраст является периодом усиленного формирования системы ценностных ориентаций, которая оказывает воздействие на становление характера и личности в целом [3]. Именно они определяют индивидуальный характер отношений личности с окружающей реальностью, детерминируя тем самым в определенной мере ее поведение. Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т. е. уклада школьной жизни, определяющего учебную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся [2]. В этом и заключается актуальность выбранной нами темы.

Вопросами изучения развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимались такие ученые, как К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Я. Трошин и др. Проблему воспитания и обучения детей с ЗПР исследовали Н.И. Белопольская, Т.Г. Визель, Е.Г. Дзугковская, Е.С. Слепович и пр. Об особенностях представлений о ценностях старших школьников с ЗПР писали Н.Ю. Борякова, Т.А. Власова, У.Е. Ульяновка, С.Г. Шевченко и пр. Исследования Ю.Г. Демьянова, В.В. Ковалева, Ю.А. Разенковой, М.Н. Фишман и др. показали сложность воспитания адекватных ценностных ориентаций детей с ЗПР [4].

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы на основе изученной литературы о проблемах воспитания ценностных ориентаций старших школьников разработать проект, направленный на воспитание адекватного отношения старших школьников с ЗПР к материальным ценностям. Для достижения цели необходимо было решить следующие задачи: изучить особенности воспитания старших школьников средствами мультипликации, а также на основе полученного материала разработать и реализовать проект, направленный на воспитание адекватного отношения к материальным ценностям старших школьников с ЗПР.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие девять воспитанников старшего школьного возраста с ЗПР. С целью выявления ценностных ориентаций у старших школьников с ЗПР были использованы три метода: наблюдение, опрос и анкетирование, а также диагностика зрительной памяти (анкета исследования ценностных ориентаций (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова); методика исследования зрительной памяти Д. Векслера).

В результате проведения анкетирования на тему «Исследование ценностных ориентаций» (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова) нами было выявлено, что четыре испытуемых имеют низкий уровень сформированности ценностных ориентаций. Варианты ответов детей на вопросы анкеты показали их направленность только на материальные ценности: деньги, власть, признание в обществе. Алек-

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

сей К. говорил только о деньгах, квартире и мечтал о популярности, что обусловлено нынешним материальным положением детей и сравнением себя с жизненной ситуацией других учащихся. Двое воспитанников имеют средний уровень сформированности ценностных ориентаций: их ответы были направлены не только на материальные, но и на нравственные ценности. Илье Н. было очень трудно сделать выбор между «ужином с родными» и «деньгами». Трое школьников имеют высокий уровень ценностных ориентаций: их ответы демонстрируют направленность на такие ценности, как семья с хорошими отношениями, друзья, здоровье. Данные ответы могут быть обусловлены тем, что некоторые дети не имеют представления о собственной семье и мечтают о ней (Даша К., Алла А., Арина Д. выбирают «счастливую семью» и «здоровье близких»). Обобщая полученные результаты, мы можем судить о недостаточно сформированной системе ценностей исследуемой группы старшеклассников.

Каковы же приоритетные ценности школьников с нормой в развитии? По результатам исследования Фельдштейна Д.И. отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 90-х годов, но и началом нового столетия. Так, начиная с 2007 г., на первый план выдвигаются интеллектуальные (1 место), волевые (2 место) и соматические (3 место) ценностные ориентации. Образованность в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей. Однако при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников [7].

В результате проведения методики исследования зрительной памяти Д. Векслера нами было выявлено, что двое учащихся имеют низкий уровень зрительной памяти. Яна А. и Арина Д. в процессе диагностирования были гиперактивны и невнимательны. Пятеро учащихся имеют средний уровень зрительной памяти, а двое учащихся имеют высокий уровень зрительной памяти. Алла А. была очень внимательна и заинтересована в работе, демонстрируя именно высокий уровень.

Для реализации задач и достижения цели нами был разработан проект «Мультипликационный фильм Гарри Бардина “Прежде мы были птицами” как средство воспитания адекватного отношения к материальным ценностям у старших школьников с задержкой психического развития», который в ходе исследования был реализован следующим образом. Для начала нами было подготовлено необходимое оборудование для занятия (компьютер, проектор, мультфильм). С целью привлечения внимания школьников к теме проведена беседа о моральных и материальных ценностях в форме диалогического взаимодействия. Старшеклассники показали довольно общие и поверхностные знания о ценностях и их разделении на категории: большинство ответов о моральных ценностях было связано с семьей и друзьями и не имело отношения к личностным качествам человека и нравственности; с определением же материальных ценностей проблем не возникло. Практическая часть занятия проходила с помощью игровой методики «Аукцион ценностей»: у детей было определенное количество жетонов, которые они могли обменять на одну из пары ценностей, что позволило прояснить картину интересов и стремлений каждого воспитанника и предположить его мотивацию. Проведенная после игры беседа показала, что старшеклассники с ЗПР понимают необходимость материальных вещей в жизни, однако в определении важности тех или иных ценностей теряются, переходя из одной крайности в другую.

С целью осознания нравственного содержания беседы использовался зрительный образ – мультфильм Г. Бардина «Прежде мы были птицами» [1], который демонстрирует наглядно различные позиции отношения людей к материальным ценностям. После просмотра воспитанники пересказывали сюжет, в котором увидели как положительные, так и отрицательные черты персонажей. Отвечая на рефлексивные вопросы (Кто из героев произвел на вас хорошее впечатление? Как бы вы поступили на месте героев мультфильма? Достоин ли поступок единственной гордой птицы уважения? Что мешало птицам снова обрести свободу и взлететь?), старшеклассники верно определили мотивацию действий и поступков героев, обсудили их поведение, акцентируя внимание на адекватных и сомнительных, на их взгляд, реакциях, отличая нравственное от безнравственного.

Следом за реализацией проекта было проведено контрольное исследование ценностных ориентаций и зрительной памяти старших школьников. При проведении контрольного эксперимента нами были выявлены изменения в ценностных ориентациях обучающихся. В структуре значимых ценностей первое место занимает «семья с хорошими отношениями», которая понимается воспитанниками как потребность во внимании и эмоционально близких отношениях. «Любовь» оказывается на втором месте, как одно из необходимых условий теплых отношений с близкими, далее следует «здоровье». Двое воспитанников имеют низкий уровень сформированности ценностных ориентаций. Алексей К. все также говорил только о «популярности» и «деньгах». Трое имеют средний уровень сформированности ценностных ориентаций, четверо – высокий.

Результаты диагностики зрительной памяти школьников с ЗПР показали незначительность изменений из-за специфики их нарушений: низкий уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженная работоспособность в приеме и переработке информации, недостаточная сформированность умственных операций. Один воспитанник имеет низкий уровень зрительной памяти, шестеро испытуемых имеют средний уровень зрительной памяти. Арина Д. стала более внимательной, что и повлияло на улучшение ее результатов. Двое воспитанников показали высокий уровень развития зрительной памяти.

Проанализировав результаты исследования ценностных ориентаций и зрительной памяти до и после реализации проекта, можно сделать вывод о том, что мультипликация в качестве средства воспитания благоприятно влияет на развитие зрительной памяти старших школьников с ЗПР. Проект «Мультипликационный фильм Гарри Бардина “Прежде мы были птицами” как средство воспитания адекватного отношения к материальным ценностям у старших школьников с задержкой психического развития» способствует формированию адекватного отношения как к моральным, так и к материальным ценностям, а также помогает воспитанникам в определении собственной позиции по этому вопросу и принятии ответственности за свой выбор.

Литература

1. Бардин Г.Я. Прежде мы были птицами: м/ф. 1982. URL: <https://www.iv.ru/watch/33317>.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Народное образование. 2010. № 1. С. 39–46.
3. Козов И.В. Развитие материальных ценностей молодежи как психологического образования // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2008. № 4. С. 159–162.
4. Коробейников И.А., Инденбаум Е.Л. Мониторинг жизненной компетенции обучающихся с лёгкой умственной отсталостью: проблемные аспекты и пути решения // Дефектология. 2018. № 4. С. 13–21.
5. Матвиенко М.А., Егушев К.Е., Пименов Н.О. [и др.] Ценности современной молодежи // Молодой ученый. 2015. № 10. С. 1523–1525. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18759/> (дата обращения: 23.12.2018).
6. Сафронова Е.М. Способы привлечения учителя к поиску воспитательных средств // Развитие личности. 2011. № 4. С. 39–43.
7. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2. С. 12–18.

OLGA GANICHEVA, VICTORIYA DOROSHENKO, GRIGORIY KOSTENKOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

UPBRINGING OF APPROPRIATE ATTITUDE TO MATERIAL VALUES OF SENIOR SCHOOL PUPILS WITH MENTAL RETARDATION

The article deals with the issue of developing concepts of values and appropriate attitude to its material component of senior school pupils with mental retardation, there is proved its importance. There are presented the findings of the first and test diagnostics of development of value focus. There is given the description of experimental educational project.

Key words: *upbringing, material values, moral values, animated cartoons, senior school pupils, diagnostics, mental retardation.*

УДК 372.8

Ю.В. ГОЛЬШТЕЙН, С.В. ЗИНЧЕНКО

(golshhteyn98@mail.ru, svetlanazinchenko2017@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МНОГОЗНАЧНОЙ ЛЕКСИКИ*

Рассматривается многозначность как источник обогащения активного словаря дошкольников и средство развития речи. Даются теоретические основы и предлагаются пути совершенствования работы по развитию речи, формированию умений дифференцировать значения многозначных слов, понимать переносные значения и употреблять их в собственной речи.

Ключевые слова: развитие речи, связная речь, многозначная лексика, общее недоразвитие речи, речевая активность.

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, вбирающей в себя все достижения ребёнка в овладении языком, выполняющей важнейшие социальные функции, связывающейся с развитием мышления и усложнением форм речевого общения с окружающими людьми. Важным направлением развития речи дошкольников считается обогащение их словарного запаса, предполагающее не только количественное увеличение лексических единиц, но и качественное, заключающееся в усвоении разнообразия значений конкретного слова, смысловые оттенки которых придают речи яркость, живость, выразительность. Оптимальным образом это может быть достигнуто в процессе освоения неизвестных ранее значений многозначной лексики, свидетельствующей о широких возможностях словаря.

Многозначность или полисемия определяется как наличие у слова нескольких связанных между собой значений. Например, *шляпка* бывает у гриба, гвоздя, девочки; *иголки* – хвойные, швейные, медицинские, у ежа, дикобраза. В полисемии проявляется способность языка к экономии средств для выражения бесконечности человеческого опыта, поэтому трудно переоценить важность изучения многозначности слова для повышения уровня развития речи дошкольников.

Противоречие исследования состоит в важности развития речи детей дошкольного возраста и недостаточной изученности вопросов, связанных с многозначной лексикой как источником обогащения их активного словарного запаса.

Особое значение приобретает данная проблема при предупреждении и исправлении имеющихся у детей речевых нарушений, оказывающих негативное влияние на общее психическое развитие, вызывающих затруднения в осуществлении познавательной деятельности, формировании социальных связей. К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи относится формирование у них *связной речи*, что необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению [2]. По данным логопедических исследований (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) [3, 5, 8], в лексическом аспекте речь таких детей отличается ограниченностью словарного запаса, расхождением активного и пассивного словаря, непониманием значений многих слов, неточностью их употребления, заменой нужного слова другим, близким по значению.

Особенность словарной работы в дошкольном учреждении состоит в том, что она связана со всей воспитательно-образовательной работой с детьми. Обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни,

* Работа выполнена под руководством Ракитиной С.В., доктора филологических наук, профессора кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

общении. Работа над словом уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт. Все это имеет особое значение в **дошкольном возрасте, т. к. именно здесь закладываются** основы развития мышления и речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность [1].

Таким образом, объектом нашего исследования стал процесс формирования у **дошкольников умений** понимать и употреблять в речи явление полисемии, предметом – разработка системы заданий, обеспечивающих их речевое развитие в аспекте освоения многозначной лексики.

Цель проводимого исследования состоит в изучении особенностей развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями в процессе освоения многозначной лексики и организации работы по его совершенствованию.

Формирование понятия многозначности проводится в данном исследовании в целях обогащения словаря, развития речи детей в направлениях:

- расширения словаря параллельно с постижением реалий окружающей действительности, развитием мышления, памяти, внимания, представлений и др.;
- уточнения лексического значения слов, нахождения связей основного и переносного значений в многозначной лексике;

- активизации словаря, перевода слов с переносным значением из пассивного ряда в активный.

При организации работы по развитию речи с усвоением многозначной лексики использовались:

- наглядность, помогающая в установлении семантических связей между значениями многозначного слова;

- тематическое объединение многозначных слов;

- пословицы, поговорки, фразеологизмы, фрагменты художественных произведений, фольклор, демонстрирующие функционирование многозначности в речи;

- мотивация в употреблении различных значений одного слова в общении.

При работе над многозначной лексикой учитывались:

- современное состояние лингвистики в аспекте изучения полисемии;

- рассмотрение многозначности как важного языкового явления лексической системы языка;

- возрастные возможности дошкольников, требования к отбору планируемых для усвоения многозначных слов с позиций коммуникативной значимости, частотности употребления, познавательной ценности, доступности семантики;

- система заданий, направленных на развитие интереса к слову, языкового чутья, предупреждение ошибок в речи детей, связанных с неадекватным пониманием и употреблением многозначных слов в речи.

Знание достаточного количества значений многозначной лексики делает речь дошкольника выразительной, богатой, способствует более полному пониманию в процессе общения, помогает потом в школьном обучении.

Однако освоение многозначных слов вызывает у детей дошкольного возраста определённые трудности, что предполагает серьёзную работу над **полисемией**. Среди наиболее распространённых в специальной логопедической литературе отмечены ошибки на использование в речи слов с переносным значением [4, с. 5].

В преодолении этих трудностей особое место занимает контекст, потому что именно через него определяются значения многозначного слова. В связи с этим правильно отобранный текст – важнейшее условие работы над многозначной лексикой: он должен представлять собой законченный в смысловом отношении отрезок речи, не допускающий непонимания, двусмысленности, например, *он уже распелся* – «начал петь, увлёкся» или «пропев какое-то время, запел свободно, легко».

При ознакомлении дошкольников с многозначной лексикой целесообразно отбирать известные им слова с конкретным основным значением, принадлежащие к разным частям речи: существительным (*иголки, кисть*), прилагательным (*золотой, острый*), глаголам (*идти, бежать*). Данная лексика

должна активно использоваться в речи и быть доступной при понимании семантических связей между значениями конкретного слова. Например, если дети уже знают прямое лексическое значение слов: *подошва* (у обуви), *каменный* (сделанный из камня), то они могут догадаться о переносном значении этих слов в словосочетаниях: *подошва горы* (основание), *каменное лицо* (неподвижное) и т. д.

Так, при составлении системы работы с многозначной лексикой в целях развития речи наше внимание акцентировалось на следующих требованиях:

- взаимосвязь формирования словаря многозначной лексики с развитием речи детей;
- подбор контекста, демонстрирующего конкретное употребление значения многозначного слова;
- постепенное развитие у дошкольников умений находить различия между значениями многозначных слов;
- учёт закономерностей сочетаемости слов с прямым и переносным значением;
- понимание полисемии как средства познания лексических явлений, развития языкового чутья, расширения словарного запаса.

В предлагаемой нами системе работы использовались задания:

- наглядный показ;
- наблюдение за функционированием значений многозначных слов в разных контекстах: в быденной речи, художественных произведениях, фольклоре, фразеологизмах;
- сравнение значений многозначного слова при подборе синонимов, антонимов;
- усвоение сочетаемости многозначного слова в прямом и переносном значениях;
- использование многозначных слов в речи.

Так, детям предлагалось выбрать картинки, названия которых звучат одинаково, и объяснить значение похожих слов, например, *идет дождь, идет ребенок, идет лед по реке, идет дым из трубы*.

Обучение детей употреблению в речи многозначных слов предполагается проводить на всех видах занятий с использованием контекстов, составленных на материале загадок, стихов, пословиц, поговорок, сказок, детской художественной литературы, которые систематизируются в соответствии с темами занятий. Наблюдение за функционированием значений многозначного слова в стихотворении, например, сопровождается заданием: найти многозначные слова и объяснить их значение.

Странные вещи в природе бывают.

Ножки у стула, но стул не шагает.

Часто часы бьют.

Но мы не слышали,

Чтобы кого-то они обижали.

«Слон затрубил», – говорят.

Интересно! Что-то слона я не вижу в оркестре? (А. Кушнер) [7, с. 71].

Для дошкольников подготовительной группы такая работа может проводиться, например, в рамках следующих тем: «Осень», «Овощи», «Фрукты», «Перелётные птицы», «Посуда», «Дикие животные», «Зима», «Зимние птицы», «Одежда, обувь, головные уборы», «Семья», «Профессии», «Транспорт» и др. [6].

Усвоение сочетаемости многозначного слова в прямом и переносном значениях необходимо проводить с использованием заданий разного типа. Например: предложить детям придумать к нижеследующим словам сочетания с различными значениями: *мягкий, тупой, чистый, холодный, принять, слушать, тянуть, лицо, пробка, свет и др.* (*мягкая вода, мягкий характер, мягкие согласные, мягкий мох*) – или объяснить значения слов в словосочетаниях: *прозрачный ключ, железный ключ; больная ножка, деревянная ножка; пухленькая ручка, дверная ручка*.

Всё вышесказанное подтверждает, что освоение многозначной лексики может выступать источником обогащения словаря и средством развития речи детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. 3-е изд. М.: Академия, 2000.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. 2-е изд. М.: АРКТИ, 2004.
3. Жукова Н.С. Логопедия: Преодоление недоразвития речи у детей. М.: Педагог, 2004.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999.
5. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. М.: Высшая школа, 2001.
6. Ноздрина О.А. Программа «Волшебные слова». Обучение детей с нарушениями речи многозначным словам (для детей с 5 до 7 лет). Магадан, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskiysad/logopediya/2013/03/30/avtorskaya-programma-volshebnye-slova-obuchenie-detey> (дата обращения: 28.02.2019).
7. Русский язык: учеб. для 3-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения: в 2 ч. Ч. 1 / А.В. Берниковская, Е.С. Грабчикова, Н.П. Дёмина. Минск: Нар. асвета, 2007.
8. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. 5-е изд. М.: Айрис Пресс, 2008.

SVETLANA ZINCHENKO, YULIA GOLSHEIN
Volgograd State Socio-Pedagogical University

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN THE PROCESS OF STUDYING POLYSEMANTIC WORDS

The article deals with polysemy as the source of enrichment of the active dictionary of preschool children and a means of speech development. There are provided theoretical foundations, there are suggested the ways of improving speech development, the formation of skills to differentiate the meanings of polysemantic words, to understand figurative meanings and to use them in own speech.

Key words: *speech development, coherent speech, polysemantic words, general speech disorders, speech activity.*

УДК 376.37

В.И. ДАНИЛОВА, Е.А. МИРОШНИКОВА

(danila631@mail.ru, eva.miroshnikova.1997@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**СПЕЦИФИКА ОТРАЖЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР ЯЗЫКА
В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ***

Описаны результаты теоретического поиска в области изучения специфики отражения синтаксических структур языка на письме у младших школьников с нарушениями речи. На основе изученной научной литературы определена специфика отражения синтаксических структур языка в письменных работах младших школьников с нарушениями речи.

Ключевые слова: нарушения речи, синтаксические структуры, письменно-речевые продукты, младший школьный возраст.

Синтаксические конструкции, сложные для понимания и осознания, имеют хорошо организованную грамматическую структуру, которую можно охарактеризовать для каждого языка по-разному. Это привлекло внимание лингвистов, психологов, психолингвистов и нейропсихологов к проблеме организации синтаксических структур на глубинном и поверхностном уровне, и возникло предположение, что грамматическая структура может существовать совершенно независимо от значения слова, которые в нее входят [7].

Аналитический обзор лингвистической, психолингвистической, методической и дефектологической литературы по проблеме исследования показал специфику отражения синтаксических структур языка на письме у младших школьников с нарушениями речи. Так, с точки зрения лингвистики синтаксические структуры языка рассматриваются в трудах Л.В. Щербы [7], с позиции психологии – в работах Л.С. Выготского и А.А. Леонтьева [1, 2]. **С точки зрения психолингвистики синтаксические структуры** описываются в исследованиях А.Р. Лурии [3], нейропсихологии – в работах Л.С. Цветковой [6]. С позиции логопедии – в работах И.Н. Садовниковой [5].

Цель исследования: определить специфику отражения синтаксических структур языка в письменных работах младших школьников с нарушениями речи на основе изучения научной литературы.

Задачи исследования:

- на основе изучения библиографических источников определить набор специальной литературы, освещающий проблемы отражения синтаксических структур языка в письменных работах младших школьников с нарушениями речи;
- на основе изучения и анализа специальной литературы определить специфику синтаксических структур языка младших школьников с нарушениями речи.

Метод исследования: теоретический – аналитический обзор общей и специальной лингвистической, психолингвистической, логопедической и методической литературы по теме исследования.

Л.В. Щерба, известный русский ученый, с позиции лингвистики высказал предположение, что основную мысль сообщения передают грамматические конструкции. При этом совсем неважно? каков порядок слов в предложении, каковы суффиксы и флексии, даже при их аграмматичности остается понятным, которые состоят из бессмысленных слов, но сохраняют свою грамматическую форму, а точнее порядок слов в предложении, суффиксы и флексии, смысл таких конструкций остается понятным для слушателя, передают основную мысль [7].

По мнению А.Р. Лурии, в языке существует два разных принципа организации словесных значений. Первый – это парадигматический, который порождает понятия в языке. Второй – синтагмати-

* Работа выполнена под руководством Лапп Е.А., кандидата педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ческий, он, в свою очередь, образует высказывания. Согласно этим принципам разделяют все понятия и фразы на две разные группы, соответствующие принципу [4].

И.Н. Садовникова в своей книге «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников» объясняет принцип формирования письменной речи. Автор пишет, что и устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т. е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский и др.). Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т. к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного [5].

Л.С. Выготский отмечал, что «слово в общении – главным образом только внешняя сторона речи, причем предполагалось, что звук сам по себе способен ассоциироваться с любым переживанием, с любым содержанием психической жизни и в силу этого передавать или сообщать это содержание или это переживание другому человеку. Между тем, более тонкое изучение проблемы общения, процессов понимания и развития их в детском возрасте привело исследователей к совершенно другому выводу. Оказалось, что так же, как невозможно общение без знаков, оно невозможно и без значения. Для того чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания к известному классу, к известной группе явлений, а это, как мы уже знаем, непременно требует обобщения» [1].

Л.С. Выготский в своей работе говорит о том, что слово есть внешняя оболочка, а уже звуки могут у человека ассоциироваться в переживания и чувства, при помощи звуков, возможно, передать чувства и переживания другому человеку. Ребенок, развиваясь, общается при помощи знаков и это не препятствует пониманию его взрослым человеком, дети не пользуются значениями. Для того чтобы ребенок был понят, ему достаточно свою информацию оформить и высказать на доступном для него уровне общения. Автор делает вывод о том, что обобщение для ребенка необходимо для развития общения. И все то, что говорит ребенок, непосредственно опирается на уровень развития мышления у этого ребенка. Когда развивается мышление, развивается уровень обобщения, на фоне которого и строится общение между людьми.

Вслед за Л.С. Выготским, И.Н. Садовникова утверждает, что каждому ребенку независимо от его возраста и интеллектуального развития необходимо общение со взрослыми, для того чтобы ребенок смог развиваться в полноценной благоприятной речевой среде. Однако при этом родители или те лица, которые будут осуществлять речевое развитие, должны, прежде всего, учитывать уровень развития ребенка, его возраст и потенциальные возможности, для того чтобы ребенок мог не только понимать взрослого, но и участвовать в разговоре, тем самым расширять свое мышление и закреплять нормы общения [5].

Подтверждение находим у А.Р. Лурии: «Элементарные синтаксические связи слов (или “синтагмы”) с необходимостью возникают у ребенка, как только слово, входящее в неразрывную связь с практическим намерением, действием или жестом ребенка (что мы обозначили выше как “симпрактический контекст”), начинает приобретать самостоятельность, т. е. когда “симпрактический контекст” заменяется “синсемантическим контекстом» [4].

Автором отмечено, что элементарные синтаксические связи слов в предложениях у детей возникают лишь тогда, когда дети начинают применять их в обиходной жизни. Дети формируют свои высказывания от простого к сложному, проходя очень трудный путь. Дети учатся сначала односложным фразам, затем двусложным, постепенно совершенствуя свою речь, дети переходят на новый уровень. Каждый такой уровень требует все более новых и новых способностей от ребенка. Ребенок начинает

синтаксически правильно оформлять свои высказывания лишь тогда, когда у него в этом есть необходимость. Из этого следует, что для ребенка необходимо выстраивать благоприятную среду для творчества и развития речи с самых ранних лет.

Очень важна письменная речь в развитии психики ребенка. Ее роль в психической сфере детей переоценить сложно, по мнению Л.С. Цветковой, она заключается в формировании осознанной и произвольной устной речи [6]. Еще Л.С. Выготский писал, что письменная речь есть алгебра устной речи: грамматика и письмо позволяют ребенку подняться на высшую ступень в развитии речи [1]. Л.С. Цветкова утверждает, что особенности письма дают основание предполагать, что оно будет нарушаться чаще и грубее, поскольку это более поздняя и сложная функция. Автор пишет: «обучение в школе также будет непростым еще и потому, что к началу обучения ребенка письму все основные высшие психические функции, составляющие его основу, еще не закончили, а некоторые из них даже еще и не начали своего развития, и обучение письму опирается на незрелые психические процессы» [6].

Несформированность письма у детей (или трудности его формирования в начальной школе), как указывает Л.С. Цветкова, носит системный характер. Так, если у взрослого человека в основе системного нарушения письма чаще всего лежат дефекты одного какого-либо психического процесса, то у детей механизмы нарушения обычно комплексные и могут лежать в сфере не только элементарных психических процессов (моторики, графомоторных координации, нарушения звукового анализа и синтеза и т. д.), но и в сфере высших психических функций – в нарушении общего поведения, несформированности личности, внимания, абстрактных форм мышления и т. д.

Д.Б. Эльконин писал, что «устная речь построена по совершенно иному синтаксическому принципу, чем письменная» [8]. Д.Б. Эльконин и А.Р. Лурия, утверждают, что они ни разу не встретили случая, при котором устный рассказ даже в первом классе был бы произнесен «залпом», без интонационного расчленения [3, 8].

Д.Б. Эльконин считает, что с самого начала устная речь выступает как расчлененная интонационными паузами на отдельные отрезки. Это интонационное расчленение, по-видимому, является непроизвольным и следует за мыслью ребенка, отражая ее логику. Логика же эта в начале обучения еще не оформилась, не подверглась влиянию со стороны чтения и письма и поэтому по своей динамике оригинальна...» [8].

По нашему мнению, устная речь устроена совершенно по-другому, нежели письменная. Ведь дети младшего школьного возраста ещё не в состоянии произносить текст синтаксически правильно, в их речи имеют место паузы и запинки, это в пределах нормы. Просто в данном возрасте у детей ещё мало собственного опыта построения высказываний, многие не умеют выражать свои мысли как в устном, так и в письменном плане. Дети расчленяют свою устную речь непроизвольно. Зачастую детская речь может быть лишена логики, но это в силу того, что у них к данному возрасту не сформировалась достаточная база словарного запаса, и их речь не подверглась влиянию письма и чтения. Такая речь остается уникальной в силу того, что дети ещё не знают общепринятых синтаксических правил построения высказываний и синтаксических норм языка.

Выводы:

1. Для точного определения специфики отражения синтаксических структур языка в письменных работах младших школьников с нарушениями речи обязательным является рассмотрение этого феномена с позиций различных наук: лингвистики, психологии, психолингвистики, нейропсихологии, логопедии.

2. Специфика отражения синтаксических структур языка в письменных работах младших школьников с нарушениями речи заключается в несформированности глубинных и поверхностных лингвистических знаний, обеспечивающих переход с глубинного уровня языка, на поверхностный и наоборот. К особенностям также относятся трудности смыслоразличения, невозможность распознавания сложных конструкций языка, незрелость семантических операций, которые помогают воспринимать и анализировать полученную информацию.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд. М.: Лабиринт, 1999. [Электронный ресурс] URL: http://www.bim-bad.ru/docs/vygotsky_myshlenije_i_rech.pdf (дата обращения: 24.11.18).
2. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/OTRD.pdf> (дата обращения: 24.11.18).
3. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М.: Академия, 2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=97175> (дата обращения: 23.11.18).
4. Лурия А.Р., Хомская Е.Д. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0170/1_0170-1.shtml (дата обращения: 25.11.18).
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0317/1_0317-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 22.11.18).
6. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: «Юристъ», 1997. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0155/2_0155-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 19.11.18).
7. Щерба Л.В. Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся // Русский язык в советской школе. 1930. № 3. С. 74–85. [Электронный ресурс]. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200302002> (дата обращения: 24.11.18).
8. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: ИНТОР, 1998. [Электронный ресурс]. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/Eru-001/Eru-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Eru-001/Eru-001.htm#$p1) (дата обращения: 21.11.18).

VICTORIYA DANILOVA, EVGENIYA MIROSHNIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SPECIFIC FEATURES OF REFLECTING THE SYNTACTIC LANGUAGE'S STRUCTURES IN WRITTEN WORKS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article deals with the description of the results of the theoretical research in the field of studying the specific features of the reflection of the syntactic language's structures in writing in primary school children with speech disorders.

There is defined the specific features of reflection of syntactic language's structures in written works of primary school children with speech disorders based on the studied scientific literature.

Key words: *speech disorders, syntactic structures, written and speech products, primary school children.*

УДК 376.42

А.А. ЕМЕЛЬЯНЕНКО, А.И. ШПАК

(emelyanenko-75@mail.ru, wpaksasa@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВОСПИТАНИЕ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА*

Статья посвящена выявлению степени сформированности целеустремленности в младшем школьном возрасте у детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлено описание процесса реализации и анализа результатов воспитательного проекта, направленного на воспитание целеустремленности, силы духа, активной жизненной позиции, а также умения ставить и добиваться поставленных целей. Данный проект был разработан на основе просмотра и обсуждения мультипликационного фильма Гарри Бардина «Летучий корабль».

Ключевые слова: воспитание, мультфильм, младшие школьники, нарушение интеллекта, целеустремленность, воспитательный проект.

Целеустремленность является одним из важнейших волевых качеств, её развитию уделяется большое внимание в процессе воспитания детей. Она заключается в умении ребенка ставить перед собой реальные цели, а также выбирать средства для её достижения. Школьники с интеллектуальной недостаточностью в выполнении работ предпочитают более легкие пути. В их деятельности чаще наблюдается подражание и импульсивность в поступках. Их отличительными качествами волевых процессов являются слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Изучив работы таких дефектологов, как Г.М. Дульнев и А.Р. Лурия [7], мы можем сказать, что они глубоко изучили психологию деятельности этих детей. Результаты их исследований показали, что у этих детей недоразвита целенаправленная деятельность, возникают трудности в самостоятельном планировании собственной деятельности, а также не критичны к своей работе, они плохо адаптируются к новым условиям. По этой причине воспитание целеустремленности у детей с умственной отсталостью – трудный и длительный воспитательный процесс, который лучше всего осуществляется в игровой деятельности. В начале целеустремленность детей зависит от их заинтересованности игрой. Затем, по мере приобретения им знаний и новых впечатлений об окружающем мире, игровые цели ребенка становятся шире и богаче. Большинство ученых рассматривают целеустремленность в аспекте нравственного воспитания как свойство личности, важное волевое качество [Там же].

Наличие целеустремленности, наряду с другими качествами (правдивость, честность, дисциплинированность, ответственность, настойчивость), как отмечают в своих работах С.А. Хазова и А.Б. Бгуашев [8], позволяет личности успешно выполнять следующие функции:

- оценивающую, связанную с осознанием и принятием предметно-ориентированных решений;
- эмоционально-ценностную, проявляющуюся в оценке личностного и социального значения деятельности, поведения, поступков и пр., их влияния на собственное развитие, социальный статус и т. д.;
- мотивационно-поведенческую, обеспечивающую проявление активности личности в избранной сфере деятельности, преодоление возникающих в ней трудностей и препятствий.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья отмечается, что целеустремленность помогает достичь определенного личностного результата, а именно овладение способностью адекватно использовать представления о собственных возможностях и ограничениях, о способах решения проблемных ситуаций в сфере жизнеобеспечения [6]. На основании анализа теоретических и экспериментальных данных работ Е.Ю. Саврацкой можно проследить развитие целеустремленности в процессе онтогенеза, а именно выяснить, на каком возрастном этапе возникает целенаправленность как каче-

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

ство и каким образом оно превращается в дальнейшем в достаточно устойчивое образование, которое в психологии называют свойством [5]. Исследуя данную проблему, Е.Ю. Саврацкая указала на то, что в раннем детстве под влиянием сотрудничества со взрослыми у ребенка формируется целеустремленность, появляется «внутренняя целенаправленность», обусловленная стремлениями и потребностями самого ребенка. В дошкольном возрасте у детей появляется и развивается замысел, а также постепенно формируется умение удерживать цель в центре внимания [Там же].

Недостаточная практическая разработанность методик формирования целеустремленности обусловили выбор темы нашей опытной работы в период педагогической практики, что и стало основанием для написания статьи. Цель проекта заключалась в воспитании целеустремленности у младших школьников с нарушениями интеллекта. Поставленная цель определила задачи, которые состояли в выявлении уровня сформированности целеустремленности в младшем школьном возрасте у детей с нарушением интеллекта, а также её дальнейшем развитии.

Для реализации поставленных целей и задач нами был выбран мультипликационный фильм Г. Бардина «Летучий корабль». В исследовании мы опирались на приведенный выше материал, а также на психологические и физические возможности детей. Базой реализации воспитательного проекта выступила ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 3», в которой обучаются дети с интеллектуальной недостаточностью. В нашем исследовании приняли участие 13 обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Перед началом реализации проекта нами было проведено диагностическое исследование, в ходе которого была использована диагностическая беседа «Как добиться своей цели», которая включала в себя такие примерные вопросы: «Как вы считаете, должна быть цель в жизни?», «Какие качества характера помогут достичь цели?», «Что главное для достижения цели?». По ее результатам была определена степень сформированности целеустремленности у данной категории учащихся: они показали, что у 3 респондентов целеустремленность сформирована в достаточной мере, а 10 учеников обладают данным волевым качеством в минимальной мере. Обобщение данных показывает, что половина учащихся затрудняются ставить перед собой цели, вырабатывать пути их достижения, следить за результатом.

По результатам диагностического исследования нами была выявлена необходимость реализовать проект, направленный на воспитание целеустремленности, силы духа, активной жизненной позиции, умения ставить и добиваться поставленных целей. Он включал в себя просмотр мультфильма Гарри Бардина «Летучий корабль», его обсуждение, которое включало в себя следующие вопросы: «Какой герой вам понравился и почему?», «Всегда ли правильно поступали главные герои?», «Благодаря каким качествам Ивану удалось построить летучий корабль?», «Чем отличаются главный герой и Любава от Полкана?». В процессе беседы внимание детей обращается на приложение усилий, старание героев фильма преодолеть трудности. В конце беседы каждый ребенок должен был осознать собственный опыт целеустремленности и ознакомиться с опытом других детей. Это позволило школьникам считать себя целеустремленными, полагать, что целеустремленность присуща всем людям. Таким образом, в дальнейшем им будет легче развивать в себе эту черту. Также обучающимся было предложено принять участие в разнообразных играх, направленных на выработку у детей выдержки, терпения, настойчивости, целенаправленности и других волевых качеств. В качестве примера можно привести игру «Правильный выбор». Класс делился на две группы, каждая из которых получала задание определить, какими же качествами должен обладать целеустремленный человек. Нами был предложен перечень, из которого нужно выбрать не менее трех положительных качеств личности. Затем представитель группы записывал эти качества на доске и объяснял, почему группа выбрала именно эти качества. Цель данного упражнения – составить список необходимых человеку для достижения определенных целей качеств, которые следует в себе воспитывать каждому.

Реализация проекта предполагала конструирование ситуации развития личности в отношении отдельных детей, что включало такие действия педагога как, вхождение в контекст жизни обучающегося, организацию диалогического взаимодействия, стимуляцию детей к общению со сверстниками без страха быть непонятым. Мы попытались создать ситуации развития личности для Егора К., кото-

рый занимал в классе теньевую позицию, никогда не проявлял активность и инициативу на занятиях, шёл на контакт только в случае, если к нему обращались первыми. Нашей целью было создание ситуаций успеха для данного ребенка. Например, на каждом занятии нами использовался приём «Эмоциональные поглаживания». Перед всем классом в его адрес произносились поощряющие и одобряющие слова, такие как: «Ты молодец! Отлично!», «Продолжай также хорошо работать», «Это достижение! Я ценю то, что ты сделал!», что придавало ему уверенность и чувство удовлетворения от того, что результаты деятельности ребёнка превосходили его ожидания. Особо важное значение в работе с детьми имеет ситуация успеха, поведение которых осложнено целым рядом внешних и внутренних причин, поскольку позволяет снять у них агрессию, преодолеть изолированность и пассивность.

По результатам реализации проекта можно сделать выводы о том, что просмотр мультфильма, активное его обсуждение и игры, направленные на развитие целеустремленности, благотворно влияют на развитие высших психических функций, а также на воспитание личностных черт ребенка. На момент реализации проекта учащиеся уже были осведомлены о таких понятиях, как «целеустремленность», «трудолюбие», «уверенность в своих силах» и т. д., поэтому это не вызвало непредвиденных ситуаций, таких как нарушение дисциплины, непонимание детьми материала, безразличие и т. д. Дети активно участвовали в ходе занятия, с интересом обсуждали поставленные вопросы, высказывали свое мнение. В ходе проведения беседы и игр стало понятно, что половина учащихся имеет уже определенные цели на свою дальнейшую жизнь. Исходя из того, что упор в основном делался на цели и мечты в русле профессии, нам удалось выяснить, что дети понимают необходимость успешного обучения в школе-интернате, посещения специальных уроков труда для дальнейшего трудоустройства. На этапе проведения игр, направленных на развитие способности работать в команде, дети активно совещались, каждый выполнял свою «обязанность» по способности: кто-то читал, кто-то записывал, а кто-то давал ответы от лица своей команды.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что целеустремленность – одно из волевых качеств личности, играющее важную роль в становлении личности. Оно в недостаточной мере развито у младших школьников с нарушениями интеллекта. Дети часто руководствуются чувствами, ближайшими впечатлениями, поэтому не ставят перед собой каких-либо серьезных задач, а живут побуждениями, идущими от других людей. Однако именно в младшем школьном возрасте ребенок обладает потенциальными возможностями для развития данного волевого качества. Исходя из этого, родителям и учителям необходимо организовывать различные виды деятельности, в ходе которых будет неизбежным проявление целеустремленности.

Литература

1. Дульнева Г.М., Лурия А.Р. Принципы отбора детей во вспомогательные школы. М.: Просвещение, 1972.
2. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. М.: Омега, 2013.
3. Куниченко О.В. Воспитательные возможности мультфильма и их использование в работе воспитателей дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГПУ. 2014. № 3(30). С. 39–44. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792517.pdf> (дата обращения: 28.02.19).
4. Можаркова И. Целеустремленность ребенка: как воспитать и развить [Электронный ресурс] // Журнал практических советов. URL: <http://finemagazin.ru/deti/celeustremennost-rebenka.html> (дата обращения: 28.02.19).
5. Саврацкая Е.Ю. Развитие целенаправленности в процессе учебной деятельности младшего школьника: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 28.02.19).
7. Федорик В.В. Целеустремленность в младшем школьном возрасте как одно из решающих условий успешного самовоспитания // В мире научных открытий. 2014. № 3-3(51). С. 1626–1632.
8. Хазова С.А., Бгуашев А.Б. Потенциал физической культуры и спорта в воспитании и развитии школьников: моногр. Майкоп: АГУ, 2012.
9. Целеустремленность [Электронный ресурс] // Психология и психиатрия. URL: <http://psihomed.com/tselestremennost/> (дата обращения: 28.02.19).

ANASTASIYA EMELIANINKOVA, ALEXANDRA SHPAK
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**BRINGING UP THE SENSE OF PURPOSE OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DISORDERS**

The article deals with the diagnostics of the level of purpose's development of younger schoolchildren with disabilities. There is presented the description of the realization and the analysis of the results of the educational project directed to the upbringing of purposefulness, spiritual strength, active view of life and the skill of achieving aims. The project was developed on the basis of watching and discussing the animated film "The Flying Ship" by Garri Bardin.

Key words: *upbringing, animated film, younger schoolchildren, mental disorder, sense of purpose, educational project.*

УДК 376.42

Н.В. ЖУЛИКОВА

(zhulikowa2010@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**SWOT-АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЗАБОТЕ
О СЕБЕ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ***

Представлен аналитический подход к совместной деятельности педагогического коллектива по формированию потребности в заботе о себе с применением SWOT-анализа в образовательном пространстве. Классный руководитель выступает как куратор и координатор системы коррекционно-развивающей работы по формированию такой потребности.

Ключевые слова: SWOT-анализ, образовательное пространство, потребность в заботе о себе, младшие подростки, интеллектуальные нарушения, внеурочное время, классный руководитель, система работы.

Формирование потребностной и мотивационной областей человека является одними из ключевых задач современного образования, в том числе и специального. Одним из социально значимых навыков является потребность заботиться о себе [5]. В исследованиях Г.В. Иванченко забота о себе характеризуется как служение самому себе, полезный и необходимый навык современного человека, целью которого является поддержание своего здоровья и благополучия [4]. Формирование потребности в заботе о себе у подростков с интеллектуальными нарушениями рассматривается нами через призму умений трудиться независимо вне школы, в самостоятельной жизни. В связи с этим актуальным является вопрос реализации целенаправленной систематической работы по формированию социально значимых навыков заботы о себе.

Результативность коррекционно-развивающей работы по формированию потребности в заботе о себе у обучающихся пятого класса зависит не только от того, как организован учебно-воспитательный процесс, но и насколько успешно классный руководитель способен реагировать на различные воздействия извне, насколько он может скоординировать работу педагогического коллектива и родителей во внеурочное время [2]. Для успешного овладения обучающимися навыками заботы о себе необходимо анализировать не только внутренние, но и внешние условия, оказывающие существенное влияние на результат, важно выделять наиболее значимые на конкретный период времени факторы. Взаимосвязанное рассмотрение этих факторов с возможностями класса позволяет решать возникающие проблемы [3]. В нашем исследовании принимали участие обучающиеся младшего подросткового возраста с интеллектуальными нарушениями (пятый класс, 11 человек).

Внеурочная деятельность – одна из тех видов деятельности, результаты которой касаются изменений в личностной сфере обучающегося, и поэтому не имеют права быть недостаточно предсказуемыми. Это требует от классного руководителя высокого уровня ответственности за результаты и сформированность собственных аналитических, оценочных, рефлексивных умений [5]. Одним из самых распространенных методов, оценивающих в комплексе внутренние и внешние факторы, влияющие на качество образовательного пространства в классе, возможно назвать SWOT-анализ. Данный метод позволяет оперативно выполнить анализ сильных и слабых сторон процесса формирования потребности в заботе о себе у младших подростков с интеллектуальными нарушениями на примере конкретного класса, а также определить оптимальные возможности и возможные угрозы со стороны внешней среды. По результатам анализа можно оценить: обладает ли внеурочная деятельность внутренними сила-

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

ми и ресурсами, чтобы реализовать имеющиеся возможности по формированию потребности в заботе о себе и противостоять угрозам, а также какие внутренние недостатки требуют скорейшего устранения.

Таким образом, *целью* использования метода SWOT-анализа в нашем опыте становятся оценивание сильных и слабых сторон образовательной организации в определенных условиях, открывающиеся возможности, а также возможные риски и трудности процесса формирования потребности в заботе о себе во внеурочное время у обучающихся младшего школьного возраста.

На основе рассмотрения образовательного пространства в четырех плоскостях нами определены следующие *сильные стороны (внутри образовательной организации)*: 1) педагогический коллектив понимает значение и необходимость формирования потребности в заботе о себе у младших подростков; 2) педагоги имеют представление о возрастном развитии, характерном для младшего подросткового возраста, учитывают индивидуальные возможности младшего подростка; 3) программа внеурочной воспитательной работы в образовательном пространстве школы обладает потенциалом в формировании потребности в заботе о себе; 4) младший подростковый возраст является сензитивным периодом в формировании осознанной потребности в заботе о себе; 5) педагогический коллектив владеет основами теории личностно-развивающего воспитания; 6) в планировании воспитательной работы в школе и в классе представлено отдельное направление по формированию безопасного поведения в различных ситуациях, что является одной из сторон проявлений заботы о себе.

Наличие уязвимостей, *слабых сторон*, с точки зрения ее внутренних ресурсов: 1) педагогами проводится работа по формированию потребности в заботе о себе несистематически и нецеленаправленно; 2) специалисты (психолог, социальный педагог) не располагают комплексной диагностикой по выявлению уровней сформированности потребности в заботе о себе у младших подростков с интеллектуальными нарушениями; 3) педагогический коллектив недостаточно ориентируется в понятии «потребность в заботе о себе младшего подростка с интеллектуальными нарушениями» по причине отсутствия в психолого-педагогических науках фундаментальных исследований по данной теме; 4) не проводится систематическая работа с родителями по выявлению у них представлений о формировании потребности в заботе о себе; 5) отсутствие «веры» у родителей в способность ребенка заботиться о себе самостоятельно из-за нарушений в его развитии; 6) отсутствие учебно-методического комплекса внеурочной деятельности по формированию потребности в заботе о себе у младших подростков с интеллектуальными нарушениями.

Использование метода SWOT-анализа позволило выявить *внешние угрозы*, которые состоят в следующем: 1) в обществе не распространено понятие «забота о себе», отсутствует его обсуждение в СМИ; 2) ориентация родителей прежде всего на материальное благополучие детей в ущерб развитию их духовно-нравственных потребностей и понимания значимости потребности в заботе о себе; 3) существующая в обществе точка зрения о том, что человек прежде всего должен заботиться о ближнем/другом человеке; 4) ограничение самостоятельности ребенка родителями, проявление ими гиперопеки, что не позволяет педагогу сформировать у младшего подростка потребность в заботе о себе; 5) отсутствие систематизированного учебно-методического комплекса по формированию потребности в заботе о себе у младших подростков с нарушением интеллекта и работе с родителями в данном направлении; 6) отсутствие разработанных и рекомендованных методистами интерактивных уроков, направленных на формирование потребности в заботе о себе.

Внешние возможности, которые могут оказать положительное влияние: 1) сетевое взаимодействие с МОУ «Средняя школа № 12 Тракторозаводского района Волгограда»: а) наличие семей с устоявшимся духовно-нравственным укладом семейной жизни: возможность изучать и распространять их опыт по формированию потребности в заботе о себе у младших подростков; б) наличие родителей, потенциально готовых стать активными субъектами школьного воспитательного сообщества; 2) сетевое взаимодействие с социально-досуговым центром «Клуб пятнадцать», досуговым центром детей и молодежи «Юность» (реализация программы «Забочусь о себе», «Безопасность – это важно!»); 3) сотрудничество с филиалом городской библиотеки № 8 (реализация программ «Мое здоровье», «Юный эрудит», «Управление эмоциями»).

Таким образом, из анализа системы работы в пятом классе по формированию потребности в заботе о себе у младших подростков с интеллектуальными нарушениями можно выявить следующую *проблему*: несистематическая, лишенная целесообразности деятельность по формированию потребности в заботе о себе у младших школьников, в которую не вовлечены все участники образовательного процесса (педагоги – специалисты – ребенок – родитель).

Пути решения проблемы:

1. Разработка и апробация психологом школы комплекса диагностических методик по выявлению уровня сформированности потребности в заботе о себе у младших подростков.
2. Определение эффективных возможностей внеурочной деятельности по формированию потребности в заботе о себе у младших подростков с интеллектуальными нарушениями.
3. Разработка системы коррекционно-развивающих занятий, направленных на ознакомление обучающихся и родителей с основными составляющими заботы о себе.
4. Реализация в условиях домашней среды (совместно с и родителями) специально организованных практических ситуаций, направленных на формирование потребности в заботе о себе у младших подростков.
5. Разработка системы классных часов по формированию заботы о себе, посвященных вопросам психического и эмоционального здоровья.
6. Разработка программы работы с родителями по формированию у их детей потребности в заботе о себе; проведение серии встреч (круглый стол) с родителями.
7. Разработка педагогическим коллективом, под руководством классного руководителя, учебно-методического комплекса внеурочной деятельности по формированию потребности в заботе о себе у младших подростков с интеллектуальными нарушениями.
8. Анализ и корректировка направлений внеурочной деятельности по формированию потребности в заботе о себе у младших подростков с нарушением интеллекта.

Мы предполагаем, что в процессе реализации коррекционно-развивающей работы по формированию потребности в заботе о себе у младших школьников с интеллектуальными нарушениями могут возникнуть подобные *риски и трудности*: 1) у подростков может сформироваться ложное представление о том, что заботиться нужно только о себе; 2) родители могут неадекватно определить возможности ребенка и предоставить ему полную свободу действий в заботе о себе; родители могут самоустраниться в вопросах заботы о несовершеннолетнем подростке; 3) формальное участие родителей в направлениях работы по формированию потребности в заботе о себе у младших подростков с интеллектуальными нарушениями; 4) педагогический коллектив занимается формированием потребности в заботе о себе у младших подростков в ущерб иным приоритетным направлениям воспитательной работы школы; 5) отсутствие опыта работы других школ по данному направлению.

Таким образом, SWOT-анализ, как один из универсальных аналитических методов, позволил нам оценить состояние системы работы в пятом классе по формированию потребности в заботе о себе в четырех разных плоскостях. Спланированная нами система работы содержит оптимальные воспитательные мероприятия, направленные на формирование потребности в заботе о себе. При их разработке и внедрении нами учитывались степень подготовленности обучающихся к восприятию моральных, правовых, эстетических и других норм и положений, их взгляды и понимание отдельных категорий, индивидуальные психофизические особенности.

Литература

1. Безрогов В.Г., Пичугина В.К. «Забота о себе» как психолого-педагогическая категория: обзор современных отечественных исследований // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3(31). С. 143–152.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М.: Просвещение, 2011.
3. Ибрагимова В.Н. Работа классного руководителя с родителями учащихся: учебно-методическое пособие. М.: Просвещение, 2010.
4. Иванченко Г.В. Забота о себе. История и современность. М.: Смысл, 2009. С. 117–129.
5. Шилова М.И. Проблема ценностей и цели воспитания // Классный руководитель. 2010. № 3. С. 34–37.

NADEZHDA ZHULIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**SWOT ANALYSIS OF DEVELOPMENT'S NEED FOR SELF-NURTURING
OF YOUNGER TEENAGERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

The article deals with the analytical approach to team-work of teaching staff directed to the development of need for self-nurturing with the usage of SWOT analysis in educational environment. The supervising teacher becomes the coordinator of the system of such correction and development work.

Key words: *SWOT analysis, educational environment, need for self-nurturing, younger teenagers, intellectual disabilities, out-of-lesson time, supervising teacher, work system.*

УДК 376.42

Е.А. КАЗУРОВА

(kazurova-elena@rambler.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СЕМЬЯ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА*

Рассматривается проблема семейного воспитания младших школьников с нарушением интеллекта. Описываются особенности работы школы с родителями, имеющими детей с интеллектуальными нарушениями, по формированию социально-культурной среды воспитания в семье.

Ключевые слова: семья, социально-культурная среда, воспитание, младшие школьники, интеллектуальные нарушения.

Семья – первая социальная общность, в которой формируются личностные качества, приобретается первоначальный жизненный опыт, закладываются основы внутренней культуры и будущее человека.

Семья является важнейшим институтом воспитания [8]. Вопросы семейного воспитания волновали древних ученых (Аристотеля, Платона, Сократа), проблемы семьи изучали известные деятели науки (П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий), исследованию семейных взаимоотношений посвящены труды наших современников (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, А.В. Мудрика, Е.А. Ямбурга и др.) [4].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет семью как основу государства и общества, отвечающую за воспитание подрастающего поколения; рассматривает родителей как равноправных участников образовательного процесса. «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [11].

Особое значение имеет взаимодействие образовательной организации и семьи в обучении и воспитании детей, имеющих интеллектуальные нарушения. У таких детей наблюдаются отклонения в развитии высших психических функций, познавательной, эмоционально-волевой сферы, поведения, общения, деятельности и личности в целом. Нарушение интеллекта резко изменяет и затормаживает развитие ребенка, снижает возможности коррекции недостатков, существенно затрудняет организацию учебно-воспитательного процесса.

В исследованиях Л.С. Выготского, Н.Б. Лурье, А.Р. Маллера, С.Я. Рубинштейна, М.М. Семаго и др. отмечаются трудности, которые испытывают в повседневной жизни родители, имеющие детей с интеллектуальными нарушениями: психологические, экономические, социальные [9, 10]. От успешности преодоления этих трудностей зависит будущее и семьи, и ребенка: или он будет любимым в семье и полезным членом общества, или станет никому ненужным. В связи с чем общество заинтересовано в предоставлении на государственном уровне различных видов помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта.

Актуальным направлением деятельности педагогов и узких специалистов (дефектологов, логопедов, психологов, социальных педагогов) образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, является формирование благоприятной социально-культурной среды воспитания в семье.

По мнению А.В. Мудрика, семья – это основанная на браке или кровном родстве малая социальная группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью и взаимными обязанностями по отношению друг к другу [5].

В социальном смысле воспитание понимается как передача накопленного опыта от старших поколений к младшим с целью формирования у них определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

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

Воспитание в педагогическом смысле – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс [7].

Среда – это социальное, культурное и природное окружение человека, в котором протекает жизнедеятельность и становление его как личности [1].

Обобщая определения о семье, воспитании и среде, можно предположить, что социально-культурная среда воспитания в семье – это взаимное сотрудничество благоприятного характера старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства, предполагающее их психолого-педагогическую поддержку, защиту и формирование личности детей с учетом их возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества [2].

На формирование социально-культурной среды семьи, имеющей ребенка с интеллектуальными нарушениями, влияет характер отношений между членами семьи:

- психофизиологические отношения осуществляются на основе биологического родства;
- психологические отношения предполагают открытость, доверие, заботу друг о друге, взаимную эмоциональную и моральную поддержку;
- социальные отношения включают распределение ролей, материальную зависимость в семье;
- культурные отношения складываются между членами семьи на основе культурных традиций, национальных обычаев, вероисповедания, семейных устоев и интересов.

Вся эта сложная система отношений определяет особенности воспитания детей с нарушением интеллекта. Внутри каждого из видов отношений могут возникать согласованность и рассогласованность, которые будут положительно или отрицательно влиять на процесс воспитания в семье. Также на систему семейных взаимоотношений влияет степень тяжести нарушения интеллекта. Как правило, при более легкой степени интеллектуального нарушения отношение к ребенку в семье характеризуется адекватным восприятием его особенностей. При умеренных и глубоких степенях нарушений отношение членов семьи к ребенку приобретает деструктивный характер [3].

В настоящее время дети с нарушением интеллекта обучаются в специальных (коррекционных) школах-интернатах и школах с инклюзивными условиями обучения. Главная цель таких учреждений в работе с семьей, имеющей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, – оказать родителям всестороннюю психолого-педагогическую поддержку в выработке к ребенку единообразных требований, организации совместной деятельности для раскрытия в ребенке положительных личностных качеств.

Организация взаимодействия школы и родителей младших школьников с нарушением интеллекта по формированию благоприятной социально-культурной среды в семье происходит через:

- включение родителей в совместную со школой деятельность с детьми;
- дефектологическое просвещение родителей;
- оказание родителям психолого-педагогической поддержки;
- осуществление социально-правовой защиты семьи;
- организацию здорового образа жизни ребёнка в семье и школе.

Основные векторы, по которым планируется воспитание младших школьников с нарушением интеллекта в семье, должны иметь коррекционно-развивающую направленность:

- упрочение сотрудничества в воспитании и формировании взаимоотношений с родителями, другими членами семьи и близким окружением;
- специальная организация жизни, поведения, познавательной и трудовой деятельности ребенка;
- организация систематического обучения детей, направленного на **коррекцию выявленных недостатков развития**;
- взаимодействие родителей и школы в успешном решении задач, поставленных перед ними;
- вовлечение родителей в органы школьного самоуправления.

Основными формами работы классного руководителя с семьей младшего школьника с нарушением интеллекта можно считать:

1) коллективные (родительские собрания, конференции, педагогические лекции, обмены опытом семейного воспитания, вечера вопросов и ответов, встречи с интересными людьми, дни коллективного отдыха, дни открытых дверей, концерты, конкурсы, спортивные соревнования, творческие проекты, выставки работ обучающихся, уголок для родителей);

2) групповые (родительский комитет, родительский лекторий, тематические консультации, совет класса, беседы, дежурство, родительские вечера, открытые уроки, внеклассные мероприятия, экскурсии);

3) индивидуальные (консультации узких специалистов, психолого-медико-педагогический консилиум, беседы, домашнее визитирование, информирование через интернет-ресурсы).

Особого внимания требует работа с семьями, находящимися в социально опасном положении, и семьями, дети которых находятся в трудной жизненной ситуации. Школа осуществляет постоянный контроль за такими семьями и тесно взаимодействует с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Таким образом, рассмотренные выше формы работы с семьей позволяют родителям своевременно узнавать обо всех беспокойствах, переменах и трудностях детей, постоянно сотрудничать с узкими специалистами, осуществляющими индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение их ребёнка, активно осуществлять взаимодействие семьи и школы в повышении результативности процесса воспитания младших школьников с нарушением интеллекта. Привлекая родителей к воспитательной работе, образовательная организация тем самым расширяет уровень их педагогических знаний и создает единую коррекционно-развивающую социально-культурную среду воспитания в семье и школе.

Литература

1. Григорьева И.А., Келасьев В.Н. Теория социальной работы. 2-е изд. М.: Юрайт, 2018.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. 2-е изд. М.: Академия, 2005.
3. Кураженкова Н.С. Семья как главный институт воспитания [Электронный ресурс] // Мир науки: научный Интернет-журнал. 2015. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN315.pdf> (дата обращения: 29.01.2019).
4. Маматов О.В. Семья как важнейший институт социализации [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 865–867. URL: <https://moluch.ru/archive/65/10492/> (дата обращения: 29.01.2019).
5. Мозговой В.М., Яковлева И.М., Еремина А.А. Основы олигофренопедагогики. 3-е изд. М.: Академия, 2010.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 8-е изд. М.: Академия, 2013.
7. Подласый И.П. Педагогика. 2-е изд. М.: Юрайт, 2012.
8. Пугачев А.С. Влияние семьи на личность [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2012. № 7. С. 310–313. URL: <https://moluch.ru/archive/42/5051/> (дата обращения: 01.02.2019).
9. Рубенштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания [Электронный ресурс]. URL: <http://www.persev.ru/book/sl-rubinshteyn-psiologicheskaya-nauka-i-delo-vospitaniya> (дата обращения: 30.01.2019).
10. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. М.: АПК-ТИ, 2005.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.01.2019).

ELENA KAZUROVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

FAMILY AS A SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF BRINGING UP YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article deals with the issue of family upbringing of younger students with intellectual disabilities. There are described the peculiarities of the school's work with parents having children with intellectual disabilities in the formation of the socio-cultural environment of upbringing in the family.

Key words: *family, socio-cultural environment, education, younger schoolchildren, intellectual disabilities.*

УДК 376.37

К.И. МОТОРЫГИНА

(kristiti98@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ***

Раскрываются результаты практического исследования в области изучения системы работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня в дошкольном образовательном учреждении.

Приведены данные качественного и количественного анализа результатов диагностики, указаны основные этапы и цели опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, система, связная речь, творческие методы, дошкольники.*

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей, состоящая из языковых конструкций и строящаяся на определенном своде правил.

Залогом правильной, грамотной и красивой речи являются не только верное звукопроизношение и четкая дикция, но и хорошо сформированная связная речь. Навыки построения и использования связных высказываний необходимы человеку для полноценного общения, успешного обучения, построения взаимоотношений и успешной карьеры. Таким образом, одна из главных задач воспитания и обучения дошкольников – это развитие связной речи и навыков применения связных высказываний в различных ситуациях.

В настоящее время отмечается значительное увеличение процента детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития, в большинстве случаев у таких детей стоит логопедический диагноз – общее недоразвитие речи III уровня [3].

Общее недоразвитие речи – это термин, объединяющий 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 [8].

У детей с общим недоразвитием речи III уровня одним из наиболее ярко выраженных компонентов речевого дизонтогенеза является нарушение связности высказывания. По мнению В.П. Глухова, несформированность связной речи при общем недоразвитии речи связана с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, с недостаточной степенью развитости внутренней речи [4].

Исследованием проблем формирования и коррекции связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева и др. [4, 7, 11, 12]. Авторы отмечают, что общее недоразвитие речи III уровня характеризуется наличием развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического несовершенства, многочисленными нарушениями связности высказывания, которые нуждаются в планомерной, систематической коррекции.

В связи с вышесказанным, изучение системы работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня в дошкольном образовательном учреждении и повышение ее эффективности являются актуальной проблемой современной логопедии, что подтверждает значительное количество научных исследований в этой области.

Проблему формирования связной речи рассматривали в различных аспектах А.М. Бородич, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева и др. Авторы определяют связную речь

* Работа выполнена под руководством Артемовой С.А., старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

как смысловое развернутое высказывание, ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающих общение и взаимопонимание людей [9].

По мнению исследователей, связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Она характеризуется наличием последовательного систематического развернутого высказывания. Эта форма речи состоит из диалога и монолога. Возникновение связной речи выходит из потребности ребенка в коммуникации, что и является основной ее функцией.

По данным М.М. Алексеевой и Б.И. Яшиной, к двум годам ребенок осмысленно воспринимает слова, к трем – у него формируется диалогическая речь. Диалог постепенно усложняется до 5–6 лет, а к концу дошкольного возраста, к 7 годам, уступает основное место в речи ребенка монологу. Уже перед поступлением в школу ребенок владеет основными формами речи [1].

Структура предложений качественно меняется в процессе взросления ребенка, его развития, воспитания и обучения. Связная речь проходит путь – от простейших грамматических основ до уже оформленных развернутых предложений, наполненных многими частями речи. Ребенок без речевой патологии самостоятельно овладевает разными видами связной речи: описание, повествование, рассуждение. Он может составлять рассказы по картинкам, по образцу, а также самостоятельные рассказы на различные темы.

В исследованиях В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Т.А. Ткаченко, посвященных изучению и коррекции связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, отмечаются следующие специфические черты связных высказываний: нарушения логической последовательности, застревание на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. При рассказывании о событиях из своей жизни, составлении рассказа на свободную тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. Отмечаются трудности в планировании своих высказываний и отборе нужных языковых средств [4, 6, 11].

Детям с общим недоразвитием речи необходима длительная квалифицированная помощь в преодолении нарушений связности высказывания, т. к. при поступлении ребенка в школу нарушения связной речи провоцируют возникновение коммуникативных трудностей, школьной неуспеваемости [2].

Проводя теоретический анализ проблемы исследования, мы изучили содержание систем работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня в дошкольном образовательном учреждении. Нами выявлены подходы различных авторов к этой проблеме. Л.Н. Ефименкова систематизирует приемы работы по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи, проводится работа со словарем, фразовой речи и выходу в связную речь [6]. В.П. Глухов предлагает следующие направления обучения рассказыванию детей: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества [8].

Т.А. Ткаченко предлагает использовать вспомогательные средства, такие как наглядность и моделирование плана высказывания [11].

Нами отмечено недостаточное количество разработок, посвященных использованию творческих методов в процессе коррекции связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, в связи с чем, выделена проблематика исследования, связанная со значимостью развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня как одного из важнейших условий преодоления речевого нарушения и недостаточной изученностью компонентов системы коррекционной работы.

Целью нашего исследования было включение в систему работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня в дошкольном образовательном учреждении творческих методов и проверка ее эффективности.

Исследование было построено на предположении о том, что процесс развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня будет протекать успешнее, если в систему работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня в дошкольном образовательном учреждении включить творческие методы работы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ «Детский сад № 279 Красноармейского района Волгограда» в три этапа (диагностический, формирующий и контрольный).

В эксперименте принимали участие 10 детей 5–6 лет, имеющие общее недоразвитие речи III уровня. Для диагностики связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня нами были отобраны задания из методик Л.Н. Ефименковой, Н.В. Нищевой, Т.А. Ткаченко, Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [6, 10, 11, 12, 13].

В результате первичной диагностики навыков связных высказываний мы выявили средний уровень развития связной речи у группы обследуемых и в среднем процент выполнения заданий равен 70 (80% детей имеют средний уровень, 20% – низкий уровень).

При выполнении заданий у всех детей отмечены трудности, разной степени выраженности, некоторые дети не смогли выполнить задания без помощи экспериментатора.

На основе данных диагностического эксперимента нами была спланирована коррекционная работа по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, основанная на материалах методик Н.В. Нищевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, О.С. Гомзяк [5, 10, 12].

В системе коррекционной работы мы выделили следующие направления: развитие умения вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание; развитие умения поддерживать беседу; развитие реакции на интонацию и мимику, соответствующую интонации; развитие интонационно-выразительных умений; формирование умения составлять описательный рассказ; формирование умения оречевлять игровую ситуацию; совершенствование связной речи; обогащение и уточнение словаря; формирование навыков пересказа [2].

Выделенные направления работы реализовывались нами на занятиях как в процессе традиционных дидактических игр, так и при помощи творческих методов (импровизация, творческое фантазирование, лепка, рисование и аппликация, театрализованная деятельность). Используя творческие методы коррекционно-логопедической работы, мы добились активного участия детей в работе, их заинтересованности в предлагаемых нами заданиях и упражнениях, благодаря чему развитие связной речи проходило успешнее, т. к. информация усваивалась в творческом процессе через новые и интересные для детей виды деятельности.

Следующим этапом исследования было выявление эффективности экспериментальной системы работы по развитию связной речи. Для этого была организована повторная диагностика по тем же заданиям, что и при первичной диагностике. Результаты ее таковы: уровень развития связной речи в среднем по группе остался средним, но процентное значение результативности выполнения заданий диагностической методики возросло до 80,8%. На констатирующем этапе эксперимента 20% детей имели низкий уровень развития связной речи, средний уровень был выявлен у 80%, высокого уровня выявлено не было. Контрольный эксперимент показал следующие результаты: низкий уровень развития связной речи не выявлен, средний отмечен у 80% детей, у 20% выявлен высокий уровень владения навыками связных высказываний.

Составить предложение по отдельным картинкам и серии картинок без ошибок теперь смогли 40% детей, в остальных заданиях (пересказ текста рассказ по серии сюжетных картин и из личного опыта) у всех детей отмечаются недочеты и трудности, тем не менее качество составленных текстов улучшилось.

Проанализировав результаты исследования, мы можем утверждать, что система работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня с использованием творческих методов эффективна и может быть использована в практике.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2000.
2. Артемова С.А. Культурные практики в процессе формирования коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГПУ. 2017. № 6(53). С. 6–8. URL: <http://grani.vspu.ru/avtor/1141> (дата обращения: 23.01.2019).
3. Волосовец Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М.: Academia, 2002.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. 2-е изд. М.: АРКТИ, 2004.
5. Гомзяк О.С. Говорим правильно в 5–6 лет: конспекты занятий по развитию речи в старшей логогруппе. М.: Изд-во ГНОМ, 2011.
6. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общ. недоразвитием речи). М.: Просвещение, 1981.
7. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011.
8. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. М.: Рус. яз., 1997.
9. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 2002.
10. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с недоразвитием речи. СПб.: Детство-Пресс, 2003.
11. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2003.
12. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989.
13. Чиркина Г.Ф. Методы обследования речи детей: пособие. по диагностике речевых нарушений. 3-е изд. М.: АРКТИ, 2003.

KRISTINA MOTORYGINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

WORK SYSTEM DIRECTED TO THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT OF THE THIRD LEVEL IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

The article deals with the results of empirical research in the field of studying the work system directed to the development of coherent speech of children with speech impairment of the third level in preschool educational institution.

There are given the findings of qualitative and quantitative analysis of the diagnostics' results.

There are identified the basic stages and the aims of pilot testing.

Key words: *speech impairment, system, coherent speech,
creative methods, preschool children.*

УДК 376.37

К.И. МОТОРЫГИНА

(kristiti98@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ МОРФЕМНОГО СОСТАВА СЛОВА***

Представлено теоретическое изучение процесса усвоения детьми с общим недоразвитием речи морфемного состава слова, основанное на анализе имеющейся научно-методической литературы по данной теме.

Рассматривается лингвометодический аспект изучения морфемики в начальной школе и выявляются особенности усвоения детьми с системным речевым недоразвитием морфемного состава слова.

Ключевые слова: *корень, морфема, морфемный состав, общее недоразвитие речи, окончание, основа, суффикс.*

Язык как знаковая система состоит из структурных единиц разного уровня, которые можно разделить на значимые и не значимые. Значимыми являются те единицы, которые имеют выраженное значение: морфема, слово, словосочетание, предложение и текст. Морфема, имея определенное значение, тем не менее не может относиться к самостоятельным языковым единицам, но является «строительным материалом» для образования слов. Слово, с лингвистической точки зрения, рассматривается как универсальная единица языка, вступая в различные семантические связи и являясь «строительным материалом» для словосочетаний, предложений и текстов. Чем богаче лексикон ребенка и чем выше развиты его словообразовательные возможности, тем более развитой является и языковая способность. Изучение раздела «Морфемика» является поэтому актуальной при обучении в школе, но особую актуальность приобретает значение этого раздела при обучении детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Дети с ОНР испытывают значительные трудности при обучении разделу «Морфемика». Знания, умения и навыки, приобретаемые младшими школьниками с общим недоразвитием речи при изучении морфемного состава слова, требуют освоения сложных процессов анализа и синтеза и имеют ряд специфических особенностей. Данный раздел содержит в себе познавательную цель и формирует языковую компетенцию детей младшего школьного возраста, а именно способствует достижению высокого уровня общей речевой культуры.

Изучение вопросов морфемики и словообразования, с лингвистической точки зрения, проводилось многими учеными, среди которых Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, В.Г. Головин, Е.А. Земская, П.А. Лекант, А.Н. Тихонов, Е.Н. Тихонова, Н.М. Шанский и др. [Цит. по: 3]. Морфемный состав русского языка очень разнообразен, а словообразовательные модели представляют широкий выбор носителям языка в производстве лексических единиц, что, с одной стороны, свидетельствует о богатстве русского языка и его непревзойденных выразительных возможностях, а с другой – говорит о сложности освоения учащимися этой системы. Без знания раздела «Морфемика» невозможно во всей полноте не только освоить лексическое разнообразие родного языка, но и сформировать полноценную, орфографически грамотную письменную форму речи. Именно с правильно выполненного морфемного анализа слова начинается орфографическая грамотность младшего школьника, разбор слова по составу является профилактическим средством против ошибок письма.

Вся система русской орфографии построена на морфологическом принципе, при котором большое значение придается общности морфем для родственных слов. Осознание же морфемного состава слова крайне значимо для младшего школьника, который учится писать, т. к. ему необходимо находить и выделять в слове структурные части [5].

Проблемами обучения детей русскому языку в начальной школе занимались такие ученые, как Д.Н. Богоявленский, М.Т. Баранов, Е.В. Безкоровая, В.Т. Голубь, В.Г. Горецкий, В.П. Кана-

* Работа выполнена под руководством Калашниковой А.Р., старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

кина, С.Ю. Курганов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Г.Г. Мисаренко, Т.Г. Рамзаева, Л.В. Щерба и др. [5, 6]. В трудах этих ученых теоретически обоснованы актуальные вопросы обучения родному языку, разработаны методики по развитию речи младших школьников и по формированию орфографически грамотного письма. Все эти вопросы особенно актуальны при обучении в школе детей с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте [3].

Исследования в области обучения детей с общим недоразвитием речи в период начального образования велись Л.С. Волковой, В.П. Глуховым, Л.Н. Ефименковой, Л.Г. Кобзыревой, Р.И. Лалаевой и др. [2, 3]. В трудах этих ученых разрабатывались вопросы тесной взаимосвязи общего недоразвития речи и дефектов письменной речи, речевых недостатков в произношении, в восприятии фонемного и морфемного состава языка и особенностей обучения русскому языку. Особое место методисты отводят изучению морфемного состава слова детьми с ОНР. А.Н. Корнев, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова рассматривали вопросы обучения детей с ОНР выявлению морфемного состава слова совместно с проблемой преодоления дисграфии [цит. по: 2].

Нарушения письменной речи часто проявляются у учеников с общим недоразвитием речи. Такие нарушения именуются дисграфическими расстройствами письма или дисграфией. Дисграфия – частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок [2].

Учитывая, что ребенок с речевым недоразвитием не способен в полной мере проанализировать морфемный состав слова, очевидной становится необходимость изучения путей преодоления трудностей в освоении знаний по разделу «Морфемика» у детей с речевыми нарушениями.

Несформированность знаний, умений и навыков по выявлению морфемного состава слова на фоне речевого недоразвития являются причиной дисграфии следующих видов:

1. дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания;
2. дисграфия на основе нарушений симультанного анализа и синтеза;
3. аграмматическая дисграфия [Там же].

Дети, как с нормой речевого развития, так и с отклонениями от нее, имеют множество проблем в обучении русскому языку, в частности, в выявлении морфемного состава слова, что препятствует формированию навыков орфографически правильного письма, и первостепенной задачей педагогов является выявить эти проблемы и скорректировать их. Преодоление трудностей по усвоению морфемного состава русского языка необходимо начинать с повышения интереса к слову, к его лексическому значению, к его смысловым элементам и семантическим связям. Такая работа помогает развивать логическое мышление и совершенствовать речь школьников младших классов [3].

Рассмотрение лингвометодического аспекта изучения морфемики в начальной школе является неотъемлемой частью работы по обоснованию практической стороны коррекционно-логопедической работы по преодолению сложностей в освоении морфемного состава слова младшими школьниками с ОНР. На основе анализа специальной литературы мы сделали вывод о том, что изучение морфемики в начальной школе строится на учении о сущности языка, на положениях о единстве языка и сознания, мышления и речи, на постулатах психолингвистики о включении речевой деятельности в общечеловеческую деятельность, на основах системного подхода к организации языка и включении в эту систему уровня морфемики и словообразования, а также на общеметодических принципах обучения русскому языку и закономерностях усвоения речи младшими школьниками с общим недоразвитием речи [6].

При проведении коррекционно-логопедической работы с младшими школьниками мы руководствовались общей методической системой изучения языкового материала, включающей в себя и компоненты по изучению морфемного состава слова. Последовательность работы над изучением раздела «Морфемика» строилась таким образом, чтобы детям было очевидно взаимодействие между

- 1) изучением морфемного состава слова и способами образования слов;

- 2) морфемным составом слова и его лексическим значением;
- 3) морфемным составом слова и формированием орфографических знаний, умений и навыков.

Система коррекционно-логопедической работы включает следующие этапы: пропедевтические словообразовательные наблюдения; выявление лексических особенностей однокоренных слов и сущности всех видов морфем (корневых и аффиксальных); изучение корня, приставки, суффикса с точки зрения их специфики и роли в словообразовании; ознакомление с сущностью морфематической мотивации правописания; формирование навыка правописания корней с проверяемым безударным гласным; конкретизация знаний о морфемном составе слова в связи с изучением имени существительного, имени прилагательного и глагола; формирование навыков правописания падежных окончаний имен существительных и прилагательных, а также личных окончаний глагола [4].

Проанализировав особенности усвоения младшими школьниками с общим недоразвитием речи морфемного состава слова, мы сделали следующие выводы: у школьников с общим недоразвитием речи преобладает механическое заучивание правил морфематического письма, усвоение морфемного состава слова фрагментарно, особенности выделения отдельных морфем в слове быстро забываются, навык морфемного анализа не автоматизирован, имеет место смешение морфем, нет осознанного навыка применения полученных знаний из области морфемики в практической орфографической деятельности [1].

Речевая деятельность детей с общим недоразвитием речи характеризуется специфическими нарушениями речевого развития, которые в школьный период создают ряд проблем в обучении русскому языку. Несовершенство слогового анализа и синтеза препятствует усвоению морфемного состава слова, и задача учителя-логопеда своевременно разработать и провести коррекционно-логопедическую работу по формированию симультанной аналитико-синтетической деятельности детей с ОНР. В рамках системы коррекционной работы необходимо повышать мотивационную сферу ребенка, прививать интерес к слову, его морфемному составу и лексическому значению, развивать и совершенствовать речевую деятельность в целом.

Литература

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. М.: ВЛАДОС, 2004.
2. Логопедия: методическое наследие: в 5 кн. / под ред. Л.С. Волковой. Кн. 4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. М.: ВЛАДОС, 2007.
3. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998.
4. Овсякова Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 4. С. 33–40.
5. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1979.
6. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики. 3-е изд. М.: Academia, 2003.

KRISTINA MOTORYGINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECT OF STUDYING THE CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT OF MORPHEMIC WORD'S COMPOSITION

The article deals with the theoretical studying of the process of learning morphemic word's composition by children with speech impairment based on the analysis of the research and methodological literature of the theme.

There are considered the linguistic and methodological aspects of studying of the morphemics in primary school. There are revealed the specific features of learning morphemic word's composition by children with speech impairment.

Key words: *root, morpheme, morphemic structure, speech impairment, ending, stem, suffix.*

УДК 376.42

Н.А. НИКОЛЬСКАЯ, Ж.М. ШУКАНОВА

(nadezda.79377330371@mail.ru, zhadra120897@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**МУЛЬТФИЛЬМ Г. БАРДИНА «ЧУЧА-3» КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ
ДОБРОСЕРДЕЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИВОТНЫМ У ПОДРОСТКОВ***

Уточнено понятие «добросердечное отношение к животным». Указана значимость воспитания данного качества у подростков с ограниченными возможностями здоровья. Представлены методики и результаты диагностического исследования добросердечного отношения к животным детей старшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья и уровня развития воображения. Предложен опыт реализации проекта «Мультипликационный фильм Гарри Бардина “Чуча-3” как средства воспитания добросердечного отношения к животным детей с ограниченными возможностями здоровья».

Ключевые слова: воспитание, мультипликационный фильм, добросердечное отношение, ограниченные возможности здоровья, средство воспитания.

«Главная задача каждого человека – сохранить в себе человечность», – писал Антон Чехов на рубеже двадцатого столетия. И сегодня, по истечении почти двух десятилетий уже нового века, вопросы, поставленные классиком, не теряют своей актуальности [2]. Отношение к животному миру является своеобразным показателем нравственного здоровья и духовности общества в целом. Одним из проявлений человечности является гуманное отношение к животным, под которым понимаются действия, отвечающие требованиям защиты животных от жестокого обращения и предусматривающие доброжелательное отношение к животным, содействие их благу, улучшение качества их жизни и т. п. [4].

Первые элементарные представления о животных человек получает уже в детстве, в дошкольных учреждениях и семье, где процесс познания и накопления чувственного опыта регулируется целенаправленной педагогической работой. Ознакомление с живой природой предполагает решение ряда воспитательно-образовательных задач, определенных программой [8]. Воспитательное значение обращения внимания и чувств обучающегося к животному миру трудно переоценить. Общение с ним положительно влияет на человека, делает его добрее, мягче, будит в нем лучшие чувства. Особенно велика роль природы в воспитании детей. Общение с животными влияет на чувства и разум ребенка, развивает его восприятие, эмоциональность [6]. Недостаточное развитие данных качеств психики ребенка приводит к искусственному ограничению его возможностей, к воспитанию человека, который не ощущает, не понимает, а слепо следует усвоенным правилам поведения. Если у ребенка не воспитано добросердечное отношение к животным, трудно в нем будет воспитать это качество в подростковом, а уж тем более в зрелом возрасте. Познавательное отношение к природе и любознательность у школьников в сочетании с ярко выраженной активностью иногда приводит к экспериментированию над живыми существами, последствия которого оказываются неблагоприятными или даже губительными для них. Как отмечается В.И. Хромых, причинами агрессивного отношения к животным могут быть: недостаток или отсутствие представлений о живых объектах, низкий уровень развития наблюдательности; недостаточный опыт общения с природой; слабый уровень владения навыками ухода; плохой пример взрослых; несформированность эмоционально-чувственного положительного опыта взаимодействия с природой [9].

Основы решения проблем воспитания добросердечного отношения к животным у подростков заложены еще в работах Я.А. Каменского, И.Г. Песталоцци, К. Ушинского. Они определили многогранность влияния природы, в том числе и животных, на особенности ребенка, что фактически со-

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

ответствует системному подходу к пониманию сущности и значения природы [5]. Добросердечное отношение к животным у подростков с интеллектуальной недостаточностью характеризуется также как и у нормально развивающихся детей, но проявление может быть разным. Анализ доступной нам литературы показал, что в работах ученых не поднимается вопрос о воспитании данного качества у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Добросердечное отношение к животному миру является составляющим критерия «адекватность бытового поведения ребёнка с точки зрения сохранности окружающей предметной и природной среды». По данному критерию происходит оценка достижения личностного результата «Способность к осмыслению и дифференциации картины мира, ее временно-пространственной организации», указанного в Концепции ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [1]. Данный факт подтверждает необходимость воспитания данного качества у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Средством, способствующим воспитанию добросердечного отношения к животным и приобретению опыта такого поведения, может являться организованный нами проект на тему «Мультипликационный фильм Г. Бардина “Чуча-3” как средство формирования добросердечного отношения к животным у подростков с ограниченными возможностями здоровья».

Целью проекта является воспитание добросердечного отношения к **домашним животным** у школьников с ограниченными возможностями здоровья средством мультипликационного фильма Г. Бардина «Чуча-3». Поставленная цель определила следующие воспитательные задачи:

- 1) способствовать проявлению положительных эмоций и чувств по отношению к животным;
- 2) развивать умение понимать и адекватно выражать свои эмоции;
- 3) развивать воображение как основание творческого начала личности воспитанника.

Реализация проекта включала в себя четыре этапа: подготовительный этап, диагностическое исследование, просмотр мультипликационного фильма «Чуча-3», рефлексия. Подготовительный этап проекта предусматривал выбор мультипликационного фильма, соответствующего поставленным воспитательно-развивающим задачам; формулирование вопросов для обсуждения с детьми после его просмотра; подготовка задания для закрепления опыта добросердечного отношения к животным подростками; составление перечня вопросов предварительной беседы для введения в тему (Кто такие домашние животные? Есть ли у вас домашние животные? Если нет, то хотели бы иметь? и т. п.) и показ мультфильма «Чуча-2» с целью знакомства детей с персонажем по имени Чуча.

Диагностический этап проводимой нами исследовательской работы в период практики осуществлялся на базе ГКОУ «Волгоградская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 3» Краснооктябрьского района г. Волгограда, где были проведены две диагностические методики: «Закончи рисунок» с использованием метода Е.П. Торранса (**невербальный уровень**) [7], «Где чье место?» Е. Кравцова [3] и диагностическая беседа на тему «Домашние животные – наши друзья» для выявления уровня сформированности добросердечного отношения к животным и развития воображения подростков, а также был использован метод наблюдения за обучающимися в процессе занятий. В исследовании приняли участие **тринадцать учащихся 5 «а» класса**. Результаты диагностического исследования на выявление уровня развития воображения показали, что четверо обучающихся 5-го класса показали высокий уровень развития воображения, четверо имеют средний и пятеро – низкий уровень развития воображения. Следующей была диагностическая беседа, которая помогла определить, воспитано ли у пятиклассников добросердечное отношение к **животным**. Большинство детей активно участвовали в беседе. Некоторые подростки нуждались в стимулировании ответа (им были заданы наводящие на тему вопросы). В процессе беседы выяснилось, что большинство детей положительно относятся к животным, некоторые проявляют безразличие, а один из подростков проявляет к животным агрессию.

Этап просмотра мультипликационного фильма Г. Бардина «Чуча-3» включал в себя обсуждение творческого задания (дома нарисовать своего домашнего питомца и принести на занятие), собственно просмотр мультфильма и его обсуждение, а также выполнение задания на усвоение опыта добросердечного отношения к домашним животным. Дети активно участвовали в просмотре и обсуждении

мультфильма, отвечали на вопросы, но сделать вывод, касающийся нравственного отношения к животным, без помощи взрослого им не удалось. Также мы пришли к заключению, что одному из учащихся требуется индивидуальная работа по коррекции агрессивных проявлений по отношению к животному миру, которая может быть представлена комплексом занятий, игр и непосредственным общением с животными под наблюдением взрослого.

Реализация воспитательного проекта предполагает этап рефлексии, т. к. он включает в себя осмысление качества реализации воспитательного проекта. На данном этапе мы сделали вывод о том, что все планируемые нами этапы работы по реализации проекта (подготовительный, диагностическое исследование, просмотр мультипликационного фильма «Чуча-3», рефлексия) были выполнены вполне успешно. В процессе решения воспитательных задач возникли трудности в привлечении внимания некоторых воспитанников и недостаточном опыте в общении с детьми.

Мы убедились, что данный проект является эффективным средством воспитания добросердечного отношения к животным детей среднего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья и может быть использован в работе педагога-психолога, воспитателя, классного руководителя по воспитанию не только детей данной категории, но и нормально развивающихся, а также для детей, имеющих другие нарушения в развитии.

Литература

1. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. 2013. [Электронный ресурс]. URL: www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/Koncepcia-FGOS.doc (дата обращения: 25.12.2018).
2. Короткова А. Отношение к животным – зеркало современного общества. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://echo.msk.ru/blog/korotkova/2045908-echo/> (дата обращения: 18.12.2018).
3. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение: Учеб. лит-ра, 1996.
4. Морозов А.Г. **Формирование гуманного отношения к животным у детей и подростков (на примере проекта «Зоопросвет» в Калуге)** // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (г. Калуга, 18–20 мая 2017 г.). Калуга: Изд-во Калуж. гос. ун-та им. К.Э. Циолковского, 2017. С. 149–157.
5. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания детей. М.: Академия, 1999.
6. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей. М.: Академия, 2005.
7. Тест креативности Торренса. Стимульный материал. [Электронный ресурс]. URL: <https://gigabaza.ru/doc/68437-pall.html> (дата обращения: 29.03.2019).
8. Тимофеева В.А. Толерантность как психологическое условие становления личности выпускника школы: моногр. Саратов: Вузовское образование, 2013.
9. Хромых В.И. Воспитание любви к животным // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 772–774. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/65/10381/> (дата обращения: 18.12.2018).

NADEZHDA NIKOLSKAYA, ZHADRA SHUKANOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE ANIMATED FILM “CHUCHA-3” BY GARRI BARDIN AS THE MEANS OF UPBRINGING OF TEENAGERS’ KIND-HEARTED ATTITUDE TO ANIMALS

The article deals with the definition “kind-hearted attitude to animals”. There is pointed out the significance of bringing up the trait of teenagers with disabilities. There are presented the methods and the results of diagnostic research of kind-hearted attitude to animals of teenagers with disabilities and the level of their imagination’s development. There is suggested the experience of the project’s realization “The animated film “Chucha-3” by Garri Bardin as the means of upbringing of teenagers with disabilities kind-hearted attitude to animals”.

Key words: *upbringing, animated films, kind-hearted attitude, disabilities, the means of upbringing.*

УДК 376.4

Д.В. ПРУДКОВА, В.А. СИДЕЛЬНИКОВА

(arvicola.terrestris@yandex.ru, viky.sidelnikowa@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА***

Рассматриваются особенности формирования коммуникативных навыков на занятиях по ФЭМП.

*Выявлена специфика проведения занятий по ФЭМП с целью успешного развития
коммуникативных навыков у детей с расстройствами
аутистического спектра.*

*Ключевые слова: коммуникация, формирование элементарных математических
представлений (ФЭМП), общение, дети с расстройствами
аутистического спектра.*

Расстройства аутистического спектра в настоящее время являются распространённым нарушением и рассматриваются как биологически обусловленные особые нарушения психического развития. Трудности коммуникации, возникающие у детей с аутизмом, в большей степени связаны с нарушениями речи.

Опираясь на общепсихологические принципы категории общения, многие современные исследователи приходят к выводу, что ранний детский аутизм возникает вследствие особой патологии, основой которой является недостаточность центральной нервной системы [3].

В.А. Гиляровский отмечает, что для всех детей с аутизмом характерны трудности в выделении себя как субъекта коммуникации и взаимодействия, затруднения во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, а также нарушения развития индивидуальной избирательности. Все эти трудности могут проявляться в разной степени выраженности, что будет отражаться на умении ребенка использовать местоимения, предлоги и слова, определяющие местоимение; умении обращаться к сверстнику [4].

Одним из главных недостатков, препятствующим успешной адаптации детей с ранним детским аутизмом, считается нарушение коммуникативных навыков. Проявляется данное нарушение в виде полного отсутствия или отставания разговорной речи, появления стереотипных высказываний, неспособности поддерживать диалог или проявлять инициативу в общении и в ряде других особенностей (Е.Р. Баенская, М.Л. Либлинг, О.С. Никольская и др.) [6].

Коммуникация – это не только процесс передачи информации, но и активный обмен ею. В то же время, при формировании коммуникативных навыков важно учитывать именно формальную сторону, фиксировать сам факт передачи информации [9].

В процессе коммуникации партнеры могут оказать влияние друг на друга, т. к. обмен информацией предполагает воздействие на поведение партнера, в результате которого происходит изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникативного взаимодействия. При этом необходимо учитывать тот факт, что коммуникативное влияние возможно только в том случае, если человек, передающий информацию, и человек, принимающий ее, обладают единой системой кодификации и декодификации, т. е. только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга [Там же].

Кроме передачи и приема информации в коммуникации, не последнее место занимает и эмоциональная сфера общения. В процессе развития у ребенка дошкольного возраста происходят изменения

* Работа выполнена под руководством научного руководителя Шипиловой Е.В., старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

в его эмоциональной сфере, меняются его взгляды на мир, отношения к окружающим. Способность ребенка осознавать и контролировать свои эмоции возрастает, но сама по себе эмоциональная сфера не развивается. Ее необходимо развивать, знакомить детей с элементами техники выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств [11].

По мнению А.В. Хаустова, у большинства детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются сложности при общении, т. к. нарушено понимание речи, т. е. страдают экспрессивная и рецептивная коммуникации [10]. Основную специфику аутизма отражают нарушения коммуникации, отражающиеся в несформированности коммуникативного поведения, вследствие чего у детей данной категории чаще всего нарушены коммуникативные функции, а также коммуникативное поведение в целом. Многие дети с расстройствами аутистического спектра вообще не пользуются речью. Часто дети вместо речи пользуются вокализациями, сигнализирующими о дискомфорте или комфорте. При таких нарушениях для детей характерны появления в потоке вокализаций различных звуков, скопированных из неречевого окружения, а также абрисы слов, которые способны различить только люди, постоянно находящиеся рядом с ребенком.

Коммуникативная компетентность детей дошкольного возраста проявляется в возможности посредством речи решать задачи в условиях интеграции разных видов деятельности. Речевое развитие осуществляется не только через мероприятия речевого цикла, но и через другие виды деятельности, например, через формирование элементарных математических представлений (ФЭМП). Занятия по формированию элементарных математических представлений являются эффективными в развитии речи, а следовательно, и в коммуникативном взаимодействии дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В своих исследованиях Л.Б. Баряева отмечает, что дети с ранним детским аутизмом на занятиях по ФЭМП учатся предварительному рассматриванию предметов и их называнию, также учатся показывать по образцу или по словесной инструкции количество, форму и величину на окружающих предметах, а в игровых ситуациях на иллюстративном материале [1]. **На уроках также развивается система «взгляд – рука»** (ребёнок следит взглядом за движением руки), дети учатся правильно определять пространственное расположение предметов относительно себя (сверху, снизу, впереди, сзади), учатся соотносить пространственные объекты и плоскостные формы.

Занятия по ФЭМП предполагают работу по развитию устной речи, к которой предъявляются особые требования по логичности, содержательности и последовательности. Для реализации всех задач по развитию математической речи у детей в коррекционной работе должна быть определенная система. В задачи математической подготовки входит не только формирование знаний о числе, множестве, величине, форме, времени и пространстве, общее интеллектуальное развитие, но и развитие связной математической речи. В ходе выполнения математических операций дети расширяют словарный запас, начинают понимать значения многих обиходных слов, терминов и учатся действовать по словесной инструкции [1].

Таким образом, элементарные математические представления помогают совершенствовать разные стороны речи детей: словарь, грамматический строй речи, связную речь, а также позволяют увеличить активный словарный запас, развить регулирующую функцию речи и активизировать речевое подражание в ходе проговаривания за взрослым этапов выполнения заданий.

Опытно-экспериментальная работа, направленная на изучение сформированности коммуникации, была проведена на базе МБДОУ «Городищенский детский сад «Аленушка»» Волгоградской области; в исследовании принимали участие 10 детей дошкольного возраста.

В ходе констатирующего эксперимента были использованы следующие методики:

1. И.А. Орлова, В.М. Холмогорова «Диагностика развития общения со сверстниками», целью которой было выявить уровень сформированности коммуникативного навыка детей раннего возраста [8];
2. А.М. Щетинина «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу», целью которой было изучить особенности партнёрского диалога [Там же];

3. А.М. Щетинина, М.А. Никифорова – карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников, целью которой было определить коммуникативные способности у дошкольников [8].

У большинства детей (8) был выявлен низкий уровень развития коммуникации и только у 2 – средний уровень. Таким образом, следует проводить специальную коррекционную серию занятий для повышения уровня коммуникации.

Результаты констатирующего эксперимента определили необходимость проведения с детьми занятия, для того чтобы сформировать у детей с аутизмом коммуникативные навыки. Эти занятия будут реализовываться на занятиях по ФЭМП. Коррекционно-развивающая работа проводилась по методике Т.А. Остапенко, предполагающей использование игровых приемов в процессе формирования коммуникации на занятиях по формированию элементарных математических представлений дошкольников. В данной группе была проведена коррекционная работа, разделённая на 5 этапов, по следующим темам: «Осень», «Грибы», «Овощи», «Фрукты и ягоды» и «Дом квартира» [7].

На первом этапе предполагалось закреплять знания об осени как времени года; знакомить с цифрами '4' и '5', формировать знания об образовании числа '5' из единиц, закреплять счет до '5'; закреплять знания о геометрических фигурах: треугольник, круг, квадрат. На данном этапе идет закрепление понятий «времена года», «геометрические фигуры», «цифры»; развивается активная речь, закрепляется умение работать в команде.

На втором этапе предполагалось закреплять знания о грибах; знакомить с цифрой '6', формировать знания об образовании числа '6' из единиц, закреплять умение считать до '6'; закреплять знания о геометрических фигурах (треугольник, круг, квадрат, овал). На данном этапе идет создание различных ситуаций общения между детьми, продолжается закрепление понятий «геометрические фигуры», «цифры», а также «грибы»; развивается активная речь.

На третьем этапе предполагалось закреплять знания об овощах; правильно определять расположение предметов в пространстве; закреплять счет до '6'; обучение выполнению движений в определенном направлении. На данном этапе продолжалось развитие умения работать в команде, детей учили реагировать на партнера, взаимодействовать с ним и помогать, продолжается развитие активной речи, умения считать, ориентироваться в большом и малом пространстве, на собственном теле; выполнять словесные инструкции. Детей учили слушать партнера, не перебивая. Закрепляются понятия «овощи», «цифры», «геометрические фигуры».

На четвертом этапе предполагалось закреплять знания о фруктах и ягодах; знакомить с цифрой 7, закреплять счет до 7; учить выделять из совокупности предметы, отличающие по какому-либо признаку. На данном этапе дети закрепляли счет, признаки предметов. У детей развивали внимательность, продолжается закрепление активной речи, умений взаимодействовать с партнером, слушать партнера, а также понятий «фрукты», «ягоды», «цифры», «геометрические фигуры».

На пятом этапе предполагалось закреплять знания о различных видах домов у людей и животных; знакомить с цифрами '8' и '9', закреплять счет до '9'; **закреплять знания о геометрических фигурах** (треугольник, круг, квадрат, овал); формировать представления об объемных телах (пирамида, шар, куб). На данном этапе закрепляли навыки командной работы детей, использование активной речи как во время заданий, так и между детьми в свободное время, умение слушать партнера и высказывать свои мысли, понятия «цифры», «геометрические фигуры», «дом» и «домашняя утварь».

Из результатов контрольного эксперимента видно, что проведенная опытно-экспериментальная работа, направленная на развитие коммуникативных качеств (инициативность по отношению к другим; умение слушать партнера, не перебивая; умение формулировать и высказывать свою мысль), на занятиях по ФЭМП у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра показала положительную динамику. Таким образом, средний уровень коммуникативных навыков показали 70% детей, а низкий – 30%. Высокого уровня коммуникативных навыков у детей добиться

не удалось. Полученные данные показали, что выбранная коррекционно-развивающая работа является эффективной для детей дошкольного возраста с аутизмом, т. к. во время запоминания и проговаривания цифр, геометрических фигур и их свойств дети расширяли свой пассивный словарь, который в процессе проговаривания переводили в активный. Так же во время проведения совместных игр по поиску геометрических фигур и их сходств или отличий, дети учились взаимодействовать друг с другом, высказывать свои мысли, давать высказаться партнерам по игре. Во время проведения коррекционных заданий дети обучались различным видам взаимодействия друг с другом и с окружающим миром, учились реагировать на замечания и соблюдать инструкции. Коррекционная работа помогла раскрепостить детей и наладить контакт друг с другом.

Литература

1. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии). СПб: РГПУ им. А.И. Герцена: СОЮЗ, 2002.
2. Будько Т.С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций. Брест: БрГУ, 2006.
3. Гасанова Ф.Р. О некоторых аспектах интеграции аутичного ребенка в социум [Электронный ресурс] // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2017. № 5(16). С. 16–20. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1507036068.pdf> (дата обращения: 21.12.2018).
4. Гиляровский В.А. Профилактика нервных и психических болезней детского возраста. Профилактика нервных и психических заболеваний. М., 1928.
5. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб: Речь, 2007.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2000.
7. Остапенко Т.А. Знакомим дошкольников с математикой: тематические занятия по ФЭМП в группе «Почемучки» (5-й год жизни). Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2006.
8. Суровицкая М.В. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития. Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2017.
9. Сухорукова И.В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом // Сибирский вестник специального образования. 2012. № 2. С. 139.
10. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП, 2010.
11. Чеботаева А.С. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста в условиях игровой деятельности [Электронный ресурс] // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2016. № 7(11). С. 43–46. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1476864789.pdf> (дата обращения: 04.01.2019).

DARIA PRUDKOVA, VICTORIA SIDELNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS AT THE ACTIVITIES DIRECTED TO THE FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article deals with the peculiarities of development of communication skills at the activities of developing elementary mathematical representations. There is revealed the specifics of such teaching aimed at a successful development of communication skills with autism spectrum disorders.

Key words: *communication, development of elementary mathematical representations, interaction, children with autism spectrum disorders.*

УДК 376.37

Н.И. САЕНКО

(Natalka.Saenko@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
ПОСРЕДСТВОМ ИКТ***

Рассматриваются сущность, структура и содержание представлений об окружающем мире у дошкольников с нормой развития, с нарушениями речи, а также преимущества использования ИКТ для формирования представлений об окружающем мире.

Ключевые слова: дошкольники, представления об окружающем мире, нарушение речи, информационно-коммуникативные технологии.

Мир, окружающий ребёнка, – это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, вечный источник детского разума.

В.А. Сухомлинский

Окружающий мир – это мир, который вокруг ребенка: природа, люди, предметы. Данное понятие может рассматриваться в широком и узком смысле: в широком смысле окружающий мир – вся планета, в узком смысле – это то конкретное окружение, в котором родился, растет и развивается ребенок [1]. Представители педагогики прошлого уделяли значительное внимание воздействию окружающего мира на развитие личности ребенка. И.Г. Песталоцци писал, что природа – это источник, благодаря которому «ум поднимается от смутных чувственных восприятий к чётким понятиям». Познание природы будит «ребячью мысль», способствует развитию творчества и самостоятельности, учит «вдумчиво» относиться к природе [11]. Особую роль природы в умственном развитии ребенка подчеркивал К.Д. Ушинский: «логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей», именно наблюдение за окружающим «...составит те первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит логичность, т. е. истина самого слова, и на которых потом вытекают само собой логическая речь и понимание грамматических законов» [16]. Таким образом, можем сделать вывод, что изучение окружающего мира благотворно влияет на развитие разных сторон личности ребенка и, прежде всего, на его умственное развитие.

Как отмечал отечественный психолог А.Г. Маклаков, первую информацию об окружающем мире люди получают через ощущения и восприятия: «Возбуждение, возникающее в наших чувствах, не исчезает бесследно, после того, как был воспринят объект, изображение объекта может быть снова – случайно или намеренно – вызвано. Это явление получило название “представление”. Таким образом, представление – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые не воспринимаются в данный момент, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта» [9].

Существуют разные подходы к определению понятия «представление». Для философов представление понимается как «предмет мышления, чувствования, волнения, фантазии или мечтания, когда он целиком является наглядным, когда индивиду удастся как бы поставить его перед собой как нечто воспринимаемое» [10]. В специальной психологии термин «представление» определяется как наглядный образ предмета или явления (события), который возник в результате прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) посредством его воссоздания в памяти или воображении [12]. В результате проведенного анализа трудов философов, психологов и педагогов, мы в качестве основного определения понятия «представление» понимаем чувственно-визуальный обобщенный образ предметов

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

и явлений, сохраняемый и воспроизводимый в сознании без непосредственного воздействия объектов на чувства, который является переходной стадией в индивидуальном познании и результатом умственных манипуляций с различными сенсорными образами.

Изучению этого понятия посвящено значительное количество диссертационных работ. Однако необходимо отметить, что представлениям об окружающем мире посвящено недостаточное количество работ. Особое значение придается формированию представлений об окружающем мире дошкольников, т. к. дошкольный возраст является генетической ступенью, на которой закладываются основы психического и нравственного развития человека. В старшем дошкольном возрасте идет процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок, переживаний, развитие способностей и интересов [14]. На основе анализа исследований (Т.И. Бабаевой, Е.Ф. Козиной, В.И. Логиновой) [6, 8] нами под представлениями об окружающем мире у детей дошкольного возраста будет пониматься совокупность общих знаний о **различных аспектах окружающей среды ребенка, природной и социальной реальности**, основанных на изображениях восприятия и воображении, запечатленных в сознании, подвергшихся осмыслению.

К компонентам представлений об окружающем мире, в соответствии с программой М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой «От рождения до школы» [3], отнесены «предметное окружение», «явления общественной жизни», «мир природы». В качестве показателей сформированности представлений об окружающем мире, относящихся к первому компоненту являются: представление о предмете как таковом; восприятие предмета как творения человеческой мысли и результата трудовой деятельности.

Второй компонент («явления общественной жизни») характеризуется наличием знаний о жизни и труде; о людях и их профессиях, значимости их труда; знаний детей о различных видах спорта; представлений о мире семьи; об улице как части города, правила поведения на улице; представлений о столице, символики России. Третий компонент («мир природы») рассматривается через такие показатели сформированности представлений об окружающем мире, как предметы (объекты) неживой природы (песок, камни, земля, глина, снег, вода, солнце); явления живой природы; животные; человек [7].

Формирование представлений об окружающем мире является необходимым элементом всестороннего развития личности ребенка, что важно для детей с нарушениями речи. Исходя из того, что дошкольники с нарушениями речи, по словам Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Туманова характеризуются усталостью, невнимательностью, нестабильностью интересов, отставанием в развитии словесно-логического мышления, слабостью и задержкой развития двигательных функций. У детей с нарушениями речи также возникают трудности в полноценной коммуникативной деятельности, формировании саморегуляции и самоконтроля, различных недостатках познавательной деятельности и моторики, а также нарушениях эмоционально-волевой сферы [15]. Следовательно, необходимо изучить, являются ли представления об окружающем мире детьми с нарушениями речи отличным от представлений детей с нормальной речью. Если у детей с нарушениями речи представления об окружающем изменены, то им нужны особые требования к обучению и воспитанию для полноценной адаптации в обществе. Проблема адаптации и полноценной жизни ребенка с нарушениями речи в обществе неразрывно связана с проблемами представления им окружающего мира, одну из первых ролей в данном процессе играет зрительное восприятие. Обратимся к исследованию М.Т. Яхиной, которая провела экспериментальное изучение зрительного восприятия дошкольников с нарушениями речи и описала его в научном труде «Экспериментальное изучение особенностей зрительного восприятия у детей с нарушениями речи» [17]. Исследователем было выявлено, что у детей с нарушением речи наблюдается нарушение таких свойств зрительного восприятия, как переключаемость зрительного внимания, константность зрительного восприятия, целостность, антиципация, апперцепция, осмысленность, предметность и избирательность [Там же]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что при нарушении зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями речи страдает формирование первого компонента

представлений об окружающем мире – «предметного мира». Если какой-то из компонентов, составляющих представление об окружающем мире, нарушен, то формирование представлений об окружающем будет иметь специфический характер.

Одним из средств формирования представлений об окружающем мире в соответствии с современной социокультурной ситуацией являются информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). Исследователями (И.В. Илюшина, О.В. Новикова, Н.А. Илюшина) выделяются положительные стороны ИКТ: а) мобильность (технические средства всегда могут быть «под рукой»); б) безбарьерность (пользователи персонального компьютера (ПК) имеют возможность общаться, находясь на большом расстоянии друг от друга); в) доступность информации (возможность получать информацию из различных источников); г) реалистичность и практичность предлагаемого материала (информация о предметах и явлениях окружающего мира более реалистична, возможность ознакомления с явлениями, которые сложно передать иллюстрировано); д) интерес (современные средства коммуникации вызывают интерес у детей); е) дифференцированность материала (возможность использования компьютера детьми с различными формами аномалий развития) [7].

Наряду с преимуществами ИКТ, следует отметить и их недостатки: а) бесцензурность и недостоверность информации (наряду с доступностью материалов отсутствует уверенность в достоверности информации, кроме этого существует вероятность получения негативной информации из сети интернет); б) ценовые барьеры (не все родители могут купить ребёнку компьютер, планшетный компьютер или ноутбук); в) «привязанность», «зависимость» от компьютерного средства (часто ребёнок ставит пользование компьютером превыше остальных своих потребностей: сон, приём пищи, прогулка, игра) [Там же].

В педагогических источниках исследователем Т.П. Бартенёвой описаны преимущества ИКТ для занятий с дошкольниками: а) предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес; б) несет в себе образный тип информации, понятный детям; в) движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка, что важно учитывать в работе с детьми с нарушениями речи, т. к. их внимание дефектологу очень трудно удерживать во время занятия; г) проблемные задачи, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером являются стимулом познавательной активности детей; д) предоставляет возможность индивидуализации обучения; е) ребенок сам регулирует темп и количество решаемых игровых обучающих задач. Темп детей с патологией речи отличается от нормально развивающихся; ж) в процессе своей деятельности за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может; з) позволяет моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни (полет ракеты, половодье, неожиданные и необычные эффекты); и) компьютер очень «терпелив», никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет, пока он сам исправит их [2].

Игры на расширение и закрепление представлений об окружающем мире представляют собой выполненные презентации в программе Power Point, имеющие интерактивные функции (гиперссылки, триггеры, звуковые и видеофайлы). Это – наглядность, дающая возможность педагогу выстроить объяснение на занятиях логично, научно. При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Презентация обеспечивает активность детей при рассмотрении, обследовании и визуальном выделении признаков и свойств предметов, формируются формы зрительного восприятия, развиваются внимание и зрительная память. Компоненты игры, включенные в презентации, стимулируют познавательную активность детей и повышают эффективность обучения. Использование анимационных эффектов помогает повысить интерес детей к изучаемому материалу [7]. Применение ИКТ – это реальные возможности для качественной индивидуализации обучения детей, возрастает мотивация, эмоциональная заинтересованность детей в занятиях. Такое построение обучения позволяет педагогам-дефектологам, воспитателям, логопедам добиться значительно лучших и более устойчивых результатов. Итак, использование средств информационных технологий позволяет сделать процесс обучения и развития ребёнка достаточно простым, открывает новые возможности специального образования.

Подводя итоги, можно сказать, что представления играют важную роль в развитии ребёнка. Объём представлений дошкольников с нарушениями речи об окружающем мире из-за специфики нарушения в развитии может быть несколько ограничен, в связи с чем для его пополнения требуется использование компенсаторных методик, а именно: расширение представлений за счёт активизации зрительного и тактильного восприятия. Учитывая описанные различными исследователями положительные стороны и преимущества ИКТ в образовании, в том числе специальном, полагаем, что в процессе их использования в формировании представлений об окружающем мире у дошкольников с нарушениями речи они могут иметь огромный потенциал.

Литература

1. Аксенова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. [и др.] Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. 5-е изд. М.: Академия, 2006.
2. Бартенева Т.П. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе развития и обучения дошкольников [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--ilabnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/520166/> (дата обращения: 20.02.19).
3. Васильева М.А., Гербова В.В., Комарова Т.С. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2015.
4. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. 2-е изд. М.: Просвещение, 1982.
5. Газина О.М., Фокина В.Г. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. М.: Прометей, 2013.
6. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. [и др.] Детство: Примерная образовательная программа дошкольного. СПб.: Детство-Пресс, 2014.
7. Илюшина И.В., Рогова Е.В., Новикова О.В. [и др.] Формирование представлений о себе и окружающем мире у старших дошкольников с задержкой психического развития средствами информационно-коммуникационных технологий // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2017. № 1(71). С. 67–70.
8. Козина Е.Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в предшкольном возрасте. М.: Прометей, 2011.
9. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2016.
10. Михайлов И. Представление // Философская энциклопедия: в 5 т. / гл.ред. Ф.В. Константинов. М.: Сов. энциклопедия, 1967. Т. 4. С. 359.
11. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: в 3 т. М., 1963. Т. 2.
12. Представление // Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1997. С. 279.
13. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2015.
14. Рубцова В.Л. Представления как психолого-педагогическая категория // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2006. С. 66–71.
15. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2009.
16. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1968.
17. Яхина М.Т. Экспериментальное изучение особенностей зрительного восприятия у детей с нарушениями речи // Молодой ученый. 2011. № 2. Т. 2. С. 139–142. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/25/2702/> (дата обращения: 11.02.2019).

NATALIA SAENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF THE IDEAS OF THE WORLD AROUND OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS BY THE MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article deals with the subject matter, the structure and the content of the ideas of the world around of preschool children with the developmental norm and with speech disorders. There are considered the advantages of information and communication technology's usage for the development of the ideas of the world around.

Key words: *preschool children, ideas of the world around, information and communication technologies, speech disorders,*

УДК 376.37

Н.И. САЕНКО

(Natalka.Saenko@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ*

Рассматривается значимость владения правильной речью у дошкольников, которая влияет на дальнейшее обучение в школе. Описывается исследование, в котором были выявлены группы нарушенных звуков и проведены серии коррекционно-развивающих игр, упражнений, направленных на коррекцию звукопроизношения.

Ключевые слова: речь, звукопроизношение, дошкольники, группы нарушенных звуков, дизартрический синдром.

Овладение правильной речью в дошкольном возрасте предшествует успешному обучению в школе. Примерно к 6–7 годам ребенок должен достигнуть нужного развития речи, чтобы соответствовать норме, что в дальнейшем окажет влияние на усвоение новых знаний, расширение границ своих умений и навыков [7].

С.Л. Рубинштейн говорил о том, что речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка, речь – это язык в действии. Речь, и единая с языком, и отличная от него, является единством определенной деятельности – общения – и определенного содержания, которое обозначает и, обозначая, отражает бытие. Точнее, речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма общественного отражения действительности [1].

Каждый ребенок проходит через стадию познания языка и не всегда получается так, что звуки произносятся верно. В силу индивидуальных, социальных, патологических особенностей развития у некоторых детей возрастные несовершенства произношения звуков не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта. Таким образом, основная задача, которая стоит перед коррекционным педагогом – это развитие полноценной речи у ребенка. Однако также условием нормального развития речи является предупреждение и устранение возможных нарушений. В связи с тем, что в современном мире большое количество детей страдает от отсутствия звуков или их искажения, то педагогам необходимо скорректировать данный дефект и сделать речь каждого ребенка по максимуму идеальной и соответствующей норме.

Дефекты звукопроизношения встречаются почти при любом нарушении речи, они оказывают влияние на общее развитие ребёнка, поэтому важно своевременно и полно обследовать речь ребенка, имеющего отклонения в произношении и оказать правильную коррекционную помощь.

Недостатки речи ограничивают общение ребенка со своими сверстниками и влияют отрицательно на формирование его эмоционально-интеллектуальной сферы. Часто встречаются случаи, когда ребенок с недостатками в речи не пытается раскрыть себя перед людьми. Из-за подобных недостатков многие таланты так и остаются не раскрытыми.

Коррекция и устранение недостатков произношения занимает важную роль при приведении речи ребенка в норму. Среди отечественных ученых проблемой коррекции и устранения подобных недостатков занимались К.П. Беккер, Р.Е. Левина, О.В. Правдина [2, 9, 11]. У каждого из этих ученых была разработана своя программа по коррекции и устранению нарушения звукопроизношения. Однако все они считали, что ошибочно надеяться на самопроизвольное исчезновение недостатков произношения по мере роста и развития ребенка. Кроме этого они считали, что невозможно полноценное развитие ребенка без воспитания у него правильной речи. Однако это задача не из легких и требует огромной работы как со стороны логопеда, так и со стороны ребенка, которому нужно устранить недостаток [14].

* Работа выполнена под руководством Лоскутовой Е.В., старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

К сожалению, число детей с отклонениями в звукопроизношении постоянно растет. Чаще всего и наиболее резко проявляются нарушения звуков одной группы или сразу нескольких. Для устранения данной проблемы должен быть пройден долгий, трудный путь, но результаты практически всегда заметны, вплоть до того, что возможно полное избавление от дефекта речи.

Таким образом, важность и актуальность рассматриваемой проблемы обусловили выбор темы исследования.

Объект исследования – звукопроизношение у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Предмет исследования – особенности коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Цель исследования – изучить особенности нарушения звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи, разработать систему коррекционно-логопедических занятий и проанализировать полученные данные.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую характеристику речи дошкольников в условиях нормального развития.
2. Выявить особенности звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.
3. Подобрать и реализовать диагностические задания по выявлению состояния звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.
4. Провести анализ эффективности коррекционно-логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Гипотеза исследования предполагает, что коррекционно-логопедическая работа будет успешна, если коррекция звукопроизношения будет направлена на комплексное воздействие всей речевой системы ребёнка с нарушениями речи.

Методологическую основу исследования составили положения общей и специальной педагогики и психологии:

- о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависят один от другого и обуславливают друг друга (О.Е. Грибова, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина и др.) [4, 9, 16];
- о коммуникативно-деятельностном подходе к развитию речи (М.И. Лисина, Т.Б. Филичева) [10, 14];
- о развитии строя речи в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова) [3, 13];

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ психологической и педагогической литературы; количественный и качественный анализ;
- эмпирические методы: анализ анамнестических данных; педагогический эксперимент.

Практическая значимость заключается в том, что данная работа может быть полезна начинающим логопедам, работающим не только в педагогической сфере, но и в сфере социального обеспечения; воспитателям, учителям начальных классов, студентам факультетов коррекционной педагогики педагогических университетов, а также родителям, имеющим детей с системным нарушением речи.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ «Детский сад № 160 Советского района Волгограда.

В исследовании участвовали дети старшей группы в количестве 22 человека.

Для изучения уровня речевого развития детей с нарушением произношения, принимавших участие в исследовании, были подобраны методики Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Е.М. Мاستюковой [6, 14, 16], которые Е.Ф. Архипова [1] объединила в одну методику.

Одним из основных требований к лексическому материалу было понимание значения слов, предлагаемых ребенку для воспроизведения при обследовании звукопроизношения.

Схема обследования:

- 1) изолированное произнесение;
- 2) в слогах разной структуры;

- 3) в словах, где звук занимает разные позиции;
- 4) в словах разной слоговой структуры;
- 5) в предложении.

В соответствии с подобранной методикой Е.Ф. Архиповой [1] за выполнение данных заданий были выставлены следующие баллы:

- 0 баллов – задание не было выполнено. Отсутствует тот или иной звук.
- 1 балл – задание выполняется, но нарушено произношение 2–3 звуков. Их звучание сильно искажено.
- 2 балла – задание выполняется, но нарушено произношение 2–3 звуков. Звуки менее искажены.
- 3 балла – задание выполняется, нарушено произношение 1 звука, незначительное искажение звука.
- 4 балла – задание выполнено верно. Нарушение произношения звуков не выявлено.

Для проведения методики были подобраны различные звуки, наиболее трудные для усвоения детьми в старшем дошкольном возрасте.

Условно все звуки были разделены на группы:

- шипящие (ш, ж);
- свистящие (с, с', з, з');
- сонорные (р', р, л, л');
- аффрикаты (ч, ц).

Вопросы задавались детям индивидуально, с использованием устной формы речи.

Результаты проведения диагностики звукопроизношения у детей дошкольного возраста (см. табл.).

**Данные исследования в старшей группе МОУ «Детский сад № 160
Советского района Волгограда» за период 01.09.18–15.09.18 г.**

ФИО ребёнка	Группа нарушенных звуков				
	Свистящие (с–з)	Шипящие (ш–ж)	Аффрикаты (ч–ц)	Соноры (л–ль)	Соноры (р–рь)
Фуад А.	+	+	+	+	+
София Б.	N	N	N	N	N
Настя В.	+	+	–	+	+
Миша Г.	–	–	–	+	–
Злата Г.	–	–	–	+	+
Алексей Г.	+	+	+	+	+
Влад Е.	–	–	–	+	+
Диана З.	+	+	+	+	+
Дарина З.	+	–	+	–	–
Арина К.	–	+	+	+	+
Юля К.	+	–	+	+	–
Даниил К.	–	+	–	+	+
Юсуп К.	–	+	–	+	+
Артём Мич.	N	N	N	N	N
Артём Мас.	+	+	+	+	+
Кирилл С.	+	+	+	+	+
Саша С.	+	+	–	+	+
Слава С.	–	–	–	+	+
Ваня Т.	+	+	–	+	+
Арсений Ч.	+	+	–	–	–
Лена Я.	–	–	–	–	+
Варя Ш.	–	–	–	–	+

Примечание. «+» – есть нарушение звука; «–» – нарушение звука отсутствует; «N» – норма речевого развития (нет нарушения звукопроизношения).

Полученные данные по диагностике звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи были обобщены и представлены в виде диаграммы (см. рис.).



Рис. Результаты первичного обследования звукопроизношения у детей старшей группы

Констатирующий эксперимент показал, что 25% детей от общего числа исследуемых имеют нарушение сонорных звуков (р-рь), а также 25% сонорных звуков (л-ль). 18% детей с нарушением произношения свистящих звуков (с-з), шипящих (ж-ш) 19% и аффрикаты (ч-ц) 13%.

Следовательно, результаты констатирующего эксперимента определили о необходимости проведения с детьми работы по коррекции звукопроизношения.

Формирующий эксперимент – это поэтапный процесс. Чтобы начать коррекцию звукопроизношения необходимо было провести предварительную работу по формированию артикуляционных укладов и артикуляционных движений. Работа проводилась по таким направлениям, как применение логопедического массажа, который проводился учителем-логопедом; проведение работы по борьбе с саливацией; использование артикуляционной гимнастики.

В ходе формирующего эксперимента были использованы: дыхательные упражнения С.В. Коноваленко [7], конспекты занятий по постановке, автоматизации и дифференциации Н.В. Емельяновой, Л.И. Жидковой, Г.А. Капицыной «Коррекция звукопроизношения у детей 5–6 лет с фонетическим нарушением» [3].

Опираясь на методику М.Ф. Фомичевой [8] и конспекты Н.В. Емельяновой, Л.И. Жидковой, Г.А. Капицыной [6], был разработан и проведен комплекс коррекционно-развивающих занятий по коррекции звукопроизношения.

Занятия были направлены на исправление нарушений звукопроизношения изолированно, в слогах с разной структурой, в словах с разной позицией, в слоговой структуре слова и в предложении.

Эффективность внедрения коррекционно-логопедических игр, заданий и упражнений подтвердил контрольный эксперимент. Результаты были следующие: один ребёнок научился правильно произносить звук [р], а другой ребёнок находится на стадии автоматизации звука [ш]. Дети фактически достигли того, что их артикуляционные уклады готовы для правильного звукопроизношения, но не сформированы полностью, т. е. необходимо продолжать работать по подготовке речевого дыхания к выработке тонких и точных артикуляционных движений.

При дизартрическом синдроме дети два года учатся правильному произношению, а в исследовании участвовали дети, которые занимаются только первый год.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу о том, коррекционно-логопедическая работа будет успешна, если коррекция звукопроизношения будет направлена на комплексное воздействие всей речевой системы ребёнка с нарушениями речи

Литература

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008.
2. Беккер К.-П., Совак М. Логопедия / пер. с нем. Г.В. Барышниковой. М.: Медицина, 1981.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007.
4. Грибова О.Е., Бессонова Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей. Словарный запас. М., АРКТИ, 1999.
5. Жидкова Л.И., Капицына Г.А., Емельянова Н.В. Коррекция произношения звуков раннего онтогенеза у детей дошкольного возраста в условиях логопункта ДООУ. СПб.: Детство-Пресс, 2014.
6. Жукова Е.М., Мاستюкова Т.Б. Филичева Т.Б. Логопедия. М.: Просвещение, 1990.
7. Иванова Т.М. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста // Совушка. 2017. № 4(10). [Электронный ресурс]. URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/10/> (дата обращения: 17.01.2019).
8. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Индивидуально-групповая работа по коррекции звукопроизношения: Речевая карта. Индивидуал. план коррекц. работы. Комплекс артикуляц. упражнений. Упражнения для развития мелкой моторики. Планы индивидуально-подгрупповых занятий. М: Гном-пресс, 1998.
9. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968.
10. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1985.
11. Правдина О.В. Логопедия. М.: Просвещение, 1973.
12. Рубинштейн С.Л. Развитие связной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Academia, 1999.
13. Ушакова О.С. Развитие речи детей четырех – семи лет // Дошкольное воспитание. 1995. № 1. С. 59–66.
14. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.А. Основы логопедии. М: Просвещение, 1989.
15. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. 3-е изд. М: Просвещение, 1981.
16. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми. М.: АРКТИ, 2012.

NATALIA SAENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CORRECTION OF SOUND REPRODUCTION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article deals with the significance of correct speech of preschool children which influences on the further studying at school. There is described the research where the groups of mispronounced sounds were found out and there were carried out the series of correctional and developmental games and exercises, aimed at the correction of sound reproduction.

Key words: *speech, sound reproduction, preschool children, groups of mispronounced sounds, dysarthria syndrome.*

УДК 376.38

Н.А. УРЫВАЕВА
(uryvaeva97@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ*

Анализируется роль моторных функций в формировании правильного звукопроизношения. Выявляется эффективность коррекционно-логопедической работы по формированию моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Определяется необходимость развития моторной сферы как важного фактора стимуляции развития речи.

Ключевые слова: дошкольники, нарушения речи, моторика, развитие речи, констатирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

В настоящее время проблема роли моторных функций в формировании правильного звукопроизношения и их взаимосвязь является одной из актуальных в логопедии. Чем лучше у ребенка сформированы моторные функции, тем менее уязвима его речь, это обусловлено их тесной взаимосвязью, особенно это относится к дошкольникам с нарушениями речи.

Проблема развития моторных функций у детей с нарушениями речи нашла отражения в работах многих ученых-дефектологов: Е.Ф. Архиповой, А.Н. Васильцовой, М.М. Кольцовой и др. [2, 3, 4, 8].

Целью исследования является изучение особенностей формирования моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Исходя из цели исследования, в работе решаются следующие **задачи**:

- изучить теоретические предпосылки изучения развития моторных функций у детей дошкольного возраста;
- выделить специфические особенности развития моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи;
- разработать и апробировать методику опытно-экспериментальной работы по изучению уровня развития моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи;
- выявить эффективность коррекционно-логопедической работы по формированию моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Объектом исследования является уровень формирования моторных функций у детей с нарушением речи.

Предметом исследования является уровень развития моторных функций у детей среднего дошкольного возраста с нарушением речи.

Гипотезой исследования является предположение о том, что **уровень развития моторных функций** у дошкольников среднего возраста, имеющих нарушения речи, значительно снижен по сравнению с нормой, поэтому для коррекции уровня моторных функций средних дошкольников необходимо применять дифференцированный подход.

Методологическую основу исследования составили труды отечественных исследователей: по общей моторике – Н.С. Алпатовой, Е.В. Лоскутовой, Ю.В. Ефимовой [1], О.Ю. Воробьевой [5], Н.Н. Кузнецовой [9], Н.Д. Хинько [11]; по мелкой моторике – С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутявиной, И.Г. Топорковой [7]; по артикуляционной моторике – Е.Ф. Архиповой [2, 3], Л.Н. Славиной-Бурниной [10].

Методы исследования определялись в связи с задачами исследовательской работы:

- 1) теоретический: анализ литературы по теме исследования;
- 2) организационные: сравнительный, комплексный;

* Работа выполнена под руководством Лоскутовой Е.В., старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

3) экспериментальный: констатирующий эксперимент включающий беседу, метод экспериментальных оценок;

4) статический: таблицы, гистограммы.

Практическая значимость результаты исследования могут быть использованы в практике педагогов дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида и дошкольных образовательных учреждений обычного типа при планировании коррекционных и логопедических занятий с дошкольниками. Материалы и результаты исследования также могут быть полезны студентам педагогических колледжей и вузов, работникам детских специальных образовательных учреждений.

Моторные функции начинают развиваться на первом году жизни ребенка [8, с. 78]. Первым двигательным актом в жизни ребенка выступает функция речи, т. е. появляется врожденный рефлекс – рефлекс хватания. Первые три месяца ребенок действует руками беспорядочно. К четырем месяцам уже начинает развиваться хватательный рефлекс. К концу пятого месяца ребенок свободно может взять игрушку, которую взрослый держит у него над грудью. На 5–6 месяце ребенок учится точно направлять руки к игрушке, доставать и брать предметы. К концу первого полугодия жизни ребенок достигает довольно больших успехов в хватании. К возрасту 1,5–2 лет у ребенка полностью развивается хватательный рефлекс, ребенок спокойно берет кубики, захватывая пальцами, может удержать два предмета в одной руке, чертит карандашом на листе бумаги. В отличие от нормативного развития, у детей с речевой патологией становление моторных функций происходит с некоторым своеобразием.

У детей с нарушениями речи, как правило, не отмечается серьезных нарушений в общей моторной сфере, но в области мелкой и артикуляционной моторики может отмечаться некоторое отставание от возрастной нормы: недостаточная точность и плавность движений, их некоординированность [4, с. 167]. Так, у детей с дизартрией наблюдается общая моторная неловкость, ограничен объем активных движений, мышечный тонус повышен. Движения ритмично неорганизованны, присутствует повышенная двигательная истощаемость, двигательная память и внимания снижены. Причем двигательная недостаточность отмечается не только в динамике, но и в статике: дети затрудняются в удержании устойчивой позы тела, рук, подвижных органов артикуляции. Еще в большей степени нарушена у данной группы детей мелкая моторика, что проявляется в неумении точно и правильно выполнять бытовые, учебные действия: застегнуть пуговицу, развязать шарф, держать карандаш в руке [2, с. 26]. Схожие проявления отмечаются и у детей с моторной алалией: они неловко двигаются, спотыкаются, не могут застегнуть пуговицу, зашнуровать ботинок, завязать бант.

Опытно-экспериментальная работа по изучению уровня развития моторных функций у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями речи проводилась на базе МДОУ «Детский сад № 160 Советского района Волгограда». В эксперименте участвовало 30 детей с нарушениями речи. Средний возраст испытуемых на момент исследования составил 4–5 лет.

Методика, направленная на диагностику уровня развития моторных функций у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями речи, была составлена на основе методического пособия Е.Ф. Архипова «Стертая дизартрия у детей» [3].

Для проведения исследования двигательной сферы и состояния мелкой ручной моторики у детей было проведено тестирование по следующим направлениям:

1. Обследование общей произвольной моторики.
2. Исследование ориентации в сторонах собственного тела и тела сидящего напротив.
3. Исследование дифференциации пространственных понятий.
4. Исследование зрительно-пространственной ориентации движения (проба Хэда).
5. Исследование развития кинестетической основы движений руки.
6. Исследование оптико-кинестетической организации движений («праксис позы»).
7. Определение конструктивного праксиса.
8. Выявление синкинезий.

9. Исследование кинетической основы движений руки.
10. Исследование пространственного восприятия.
11. Исследование зрительно-моторной координации (графические пробы).
12. Монометрический тест.
13. Исследование скорости движений (начертание вертикальных линий) [3, с. 62].

Критерии оценки уровня развития моторных функций:

- 0–1,9 балла (низкий уровень);
- 2–3,4 балла (средний уровень);
- 3,5–4 балла (высокий уровень).

Критерии оценки общего уровня развития моторики:

- 0–5,9 балла (низкий уровень);
- 6–10,4 балла (средний уровень);
- 10,5–12 балла (высокий уровень).

Таблица 1

Результаты диагностики развития моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

№ п/п	ФИО ребенка	Средний балл (max. 4 балла)						Кол-во баллов	Общий уровень
		Общая моторика	Уровень	Мелкая моторика	Уровень	Артикуляционная моторика	Уровень		
1	Богдан Б.	2	С	2,8	С	3,4	С	8,2	С
2	Ульяна Г.	3,5	С	3,7	В	3,2	С	10,4	С
3	Давид Б.	3	С	3,3	С	3,2	С	9,5	С
4	Валерий К.	2,3	С	2,3	С	3,4	С	8	С
5	Кирилл Р.	2	С	2,3	С	4	В	8,3	С
6	Глеб К.	2,5	С	3	С	4	В	9,5	С
7	Арина Р.	2,8	С	2,8	С	4	В	9,6	С
8	Ева Ш.	2	С	2,8	С	2,8	С	7,6	С
9	Глеб Г.	3,8	С	2,7	С	3,8	В	10,3	С
10	Полина К.	2,5	С	2,8	С	4	В	9,3	С
11	София О.	2,8	С	2	С	4	В	8,8	С
12	Алиса Г.	2,8	С	2,2	С	3,8	В	8,8	С
13	Александра Ж.	1,5	Н	2,2	С	3,8	В	7,5	С
14	Василиса Б.	2,5	С	2,8	С	3,4	С	8,7	С
15	Анастасия Т.	2	С	2,8	С	3,6	В	8,4	С
16	Мария К.	2,8	С	2,7	С	3,8	В	9,3	С
17	Амелия Н.	2,5	С	3,3	С	3,6	В	9,4	С
18	Валентина П.	2,8	С	3,8	В	4	В	10,6	В
19	Александра А.	2,5	С	3,2	С	3,8	В	9,5	С
20	Арсений Ш.	2,5	С	2,7	С	3,6	В	8,8	С
21	Ульяна К.	2,3	С	2,3	С	4	В	8,6	С
22	Анастасия Н.	2,5	С	2,5	С	3,8	В	8,8	С

№ п/п	ФИО ребенка	Средний балл (max. 4 балла)						Кол-во баллов	Общий уровень
		Общая моторика	Уровень	Мелкая моторика	Уровень	Артикуляционная моторика	Уровень		
23	Никита К.	2,3	С	2,8	С	4	В	9,1	С
24	Мария Г.	2,3	С	3	С	3,8	В	9,1	С
25	Юля К.	2,5	С	3,5	В	3,8	В	9,8	С
26	Арина Ч.	2,8	С	2,7	С	3,6	В	9,1	С
27	Лиза А.	2,8	С	3	С	4	В	9,8	С
28	Даша К.	2,8	С	3,3	С	3,8	В	9,9	С
29	Анаид А.	2,3	С	3,2	С	3,6	В	9,1	С
30	Лиза Б.	2,8	С	2,7	С	3,8	В	9,3	С
% соотношение		Низкий – 3% Средний – 97%		Средний – 90% Высокий – 10%		Средний – 20% Высокий – 80%			

При проведении обследования детей средней группы на развитие моторных функций большинство детей показало средний уровень развития моторики.

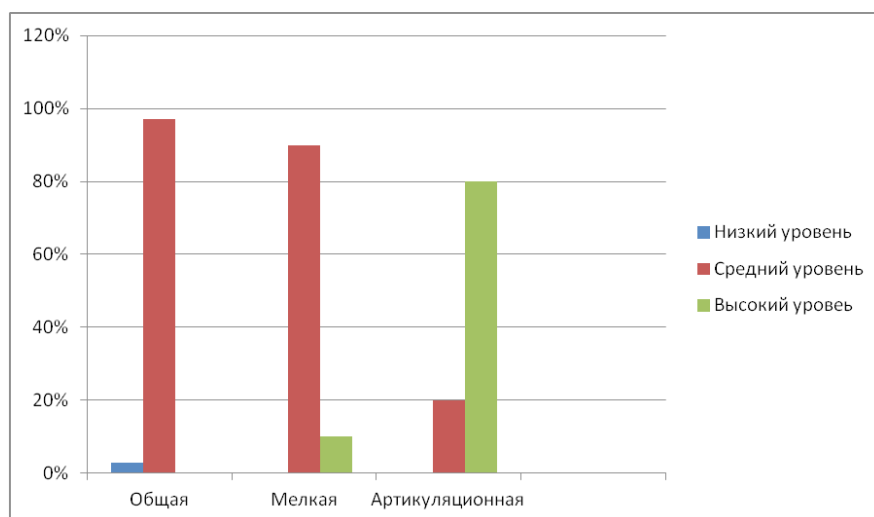


Рис. 1. Результаты диагностики развития моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Анализируя результаты наблюдения по развитию общей моторики, мы видим, что только 3% (1 ребенок) показали низкий уровень развития моторных функций (общая моторика). Остальные 97% (29 человек) показали средний результат. Развитие мелкой моторики у 90% (27 человек) находится на среднем уровне, а у остальных 10% (3 человека) – на высоком. Наилучшие результаты были выявлены в развитии артикуляционной моторики: 20% детей (6 человек) показали средний результат, а остальные 80% (24 человека) – высокий.

Следовательно, в ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что на недостаточно высоком уровне находится развитие моторных функций у детей, значит, необходима работа по их развитию.

Опытно-экспериментальная работа была направлена на изучение уровня развития моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Работа по развитию моторных функций у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями речи проводилась в течение трех месяцев в индивидуальных и подгрупповых формах (встреча с детьми проводилась 2 раза в неделю в разное время рабочего дня).

В процессе работы нами была составлена программа формирования моторных функций, включающая следующие направления:

- развитие общей моторики (формирование основных психомоторных качеств: статической и динамической координации, переключаемости движений, мышечного тонуса и т. д.);
- развитие мелкой моторики (умение производить точные движения карандашом, кистью и пальцами рук);
- развитие артикуляционной моторики (формирование умеренного темпа речи и ее интонационной выразительности, развитие дыхания и голоса).

С целью выявления эффективности проведенной работы по развитию моторных функций был проведен контрольный эксперимент.

В контрольном эксперименте была задействована методика, использованная при проведении констатирующего эксперимента.

Таблица 2

**Результаты контрольного эксперимента по выявлению уровня
 развития моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи**

№ п/п	ФИО ребенка	Средний балл (max. 4 балла)						Кол-во баллов	Общий уровень
		Общая моторика	Уровень	Мелкая моторика	Уровень	Артикуляционная моторика	Уровень		
1	Богдан Б.	4	В	3,4	С	3,7	В	11,1	В
2	Ульяна Г.	3,2	С	4	В	3,5	В	10,7	В
3	Давид Б.	3,6	В	4	В	3,5	В	11,1	В
4	Валерий К.	3,6	В	2,8	С	3,7	В	10,1	С
5	Кирилл Р.	2	С	2,8	С	4	В	8,8	С
6	Глеб К.	3,2	С	3,6	В	4	В	10,8	В
7	Арина Р.	2,6	С	3,4	С	4	В	10	С
8	Ева Ш.	3,6	В	3,4	С	3,1	С	10,1	С
9	Глеб Г.	3,2	С	3,2	С	4	В	10,4	С
10	Полина К.	3,6	В	3,4	С	4	В	11	В
11	София О.	3,2	С	2,4	С	4	В	9,6	С
12	Алиса Г.	3,2	С	2,6	С	4	В	9,8	С
13	Александра Ж.	3	С	2,6	С	4	В	9,6	С
14	Василиса Б.	3,2	С	3,4	С	3	В	9,6	С
15	Анастасия Т.	3	С	3,4	С	4	В	10,4	С
16	Мария К.	3	С	3,2	С	4	В	10,2	С
17	Амелия Н.	3,2	С	4	В	4	В	11,2	В

№ п/п	ФИО ребенка	Средний балл (max. 4 балла)						Кол-во баллов	Общий уровень
		Общая моторика	Уровень	Мелкая моторика	Уровень	Артикуляционная моторика	Уровень		
18	Валентина П.	3,6	В	4	В	4	В	11,6	В
19	Александра А.	3,6	В	3,8	В	4	В	11,4	В
20	Арсений Ш.	3,6	В	3,2	С	4	В	10,8	В
21	Ульяна К.	3	С	2,8	С	4	В	9,8	С
22	Анастасия Н.	3,6	В	3	С	4	В	10,6	В
23	Никита К.	4	В	3,4	С	4	В	11,4	В
24	Мария Г.	3,2	С	3,6	В	4	В	10,8	В
25	Юля К.	3,6	В	4	В	4	В	11,6	В
26	Арина Ч.	3,6	В	3,2	С	4	В	10,8	В
27	Лиза А.	2	С	3,6	В	4	В	9,6	С
28	Даша К.	3,2	С	4	В	4	В	11,2	В
29	Анаид А.	2,6	С	3,8	В	4	В	10,4	С
30	Лиза Б.	3,6	В	3,2	С	4	В	10,8	В
% соотношение		Средний (С)– 57% Высокий (В)– 43%		Средний (С)– 64% Высокий (В)– 36%		Средний (С) – 3% Высокий (В)– 97%			

В результате контрольного эксперимента было выявлено, что дети, показавшие низкий уровень развития моторики, стали более правильно и четко выполнять движения. Все дети стали меньше использовать помощь взрослого.

Описанные выше данные приведены в виде диаграммы (см. рис. 2).

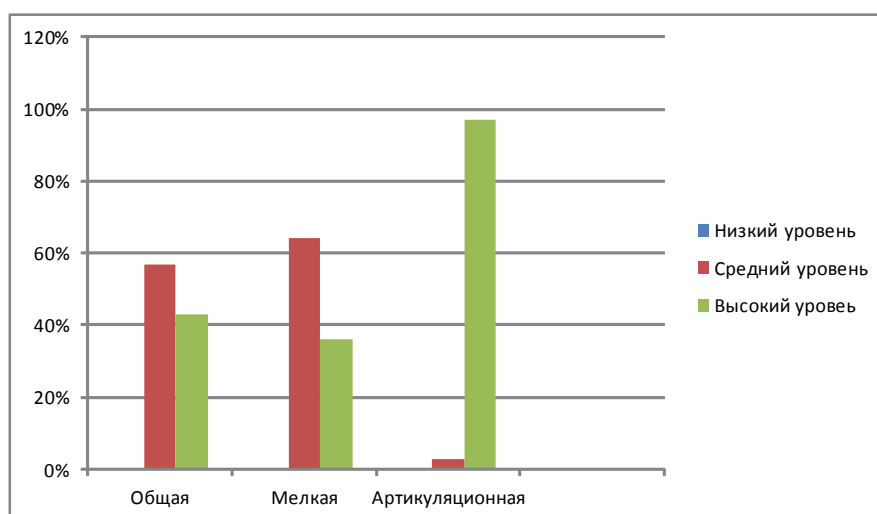


Рис. 2. Результаты контрольного эксперимента по выявлению уровня развития моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Анализируя результаты наблюдения по развитию моторных функций, мы видим, что 57% (17 человек) показали средний уровень развития общей моторики. Остальные 43% (13 человек) показали высокий результат. Развитие мелкой моторики у 64% (19 человек) находится на среднем уровне, а у остальных 36% (11 человек) – на высоком. Наилучшие результаты, как и на констатирующем этапе эксперимента, были выявлены в развитии артикуляционной моторики – 3% детей (1 человек) показали средний результат, а остальные 97% (29 человек) – высокий.

Таким образом, большая часть детей – 53% (16 человек) имеет высокий уровень развития моторных функций. Остальные 47% (14 человек) показали средний уровень. Дети гораздо меньше прибегали к помощи взрослого при выполнении заданий. Следовательно, в ходе контрольного эксперимента гипотеза о том, что уровень развития моторных функций у дошкольников среднего возраста, имеющих нарушения речи, значительно снижен по сравнению с нормой, поэтому для коррекции уровня моторных функций средних дошкольников необходимо применять дифференцированный подход, подтвердилась.

Литература

1. Алпатова Н.С., Лоскутова Е.В., Ефимова Ю.В. Влияние моторных функций на формирование звукопроизношения у дошкольников с дизартрией // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 5. С. 5–10.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008.
3. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007.
4. Васильцова А.Н., Томме Л.Е. Особенности моторных функций у дошкольников с речевой патологией // Детство, открытое миру: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (г. Омск, 25 февраля 2016 г.). Омск: Омский гос. пед. ун-т, 2016. С. 166–169.
5. Воробьева О.Ю. Особенности двигательной сферы детей с ОНР // Феномен человека. Философско-психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности современного человека: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Подольск, 15–20 апреля 2017 г.). 2017. С. 52–58.
6. Воробьева Т.А., Крупенчук О.И. Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика. СПб.: Литера, 2008.
7. Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г. Развиваем руки – чтобы учиться и писать, и красиво рисовать. Ярославль: Акад. развития, 2007.
8. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 1973.
9. Кузнецова Н.Н. Совершенствование двигательной сферы детей как необходимое условие для полноценного развития речи дошкольников // Электронный научный журнал. 2015. № 1(1). С. 244–247.
10. Славина-Бурнина Л.Н. Развитие музыкально-ритмических способностей детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в коррекционно-педагогической работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2006.
11. Хинько Н.Д. Развитие общей моторики в дошкольном возрасте // Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 90–92.

NATALIA URYVAEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF MOTOR FUNCTIONS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article deals with the analysis of the role of motor functions in the development of correct sound pronunciation. There is revealed the efficiency of speech therapy directed to the development of motor functions of preschool children with speech disorders. There is defined the necessity of developing motor sphere as an important factor of stimulation of speech development.

Key words: *preschool children, speech disorders, motor skills, speech development, ascertaining experiment, test experiment.*

УДК 376

Ю.В. ФОТОРНАЯ
(ufotornaya@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ПРОЕКТ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
СПОСОБНОСТИ К ДИАЛОГУ У ЮНОШЕСТВА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ***

Уточнены характеристики и особенности способности к диалогу юношества с ограниченными возможностями здоровья. Описывается содержание и методики диагностики уровня сформированности способности к диалогу у данной категории лиц, а также возможные трудности в ее проведении.

Ключевые слова: *способность к диалогу, уровни сформированности, диагностика, юношество с ограниченными возможностями здоровья.*

В России, как и во всем мире, наблюдается тенденция увеличения численности лиц с ограниченными возможностями здоровья. По данным Федеральной службы государственной статистики, на 1 января 2017 г. в России зарегистрировано 12,6 млн граждан, имеющих инвалидность. Значительная часть молодых людей с инвалидностью, несмотря на усилия, предпринимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, оказывается неподготовленной к интеграции в социум. Юноши и девушки с ограничениями в здоровье (по нашим наблюдениям с III группой инвалидности) по достижении восемнадцати лет остаются со своими коммуникативными проблемами один на один и пытаются решить их самостоятельно. По окончании специализированной школы, не имея возможности продолжить обучение, они, как правило, утрачивают связь со своими сверстниками с нормой в развитии, а отсутствие профессиональных знаний и опыта не дают им возможности устроиться на работу. Ситуации затрудненного общения накапливают негативный коммуникативный опыт; способствуют возникновению психологических комплексов, чувства одиночества, актуализации деструктивных форм межличностного поведения.

У юношей и девушек с ограничениями здоровья одновременно с коммуникативными проблемами, типичными для всех, возникают специфические трудности в коммуникации, отличающиеся от коммуникативных трудностей сверстников с нормой в развитии. М.М. Айшервуд утверждает, что «лица с ограниченными возможностями здоровья живут в состоянии хронического стресса. В процессе социализации, начиная с дошкольного возраста, к ним приходит понимание, что они “не такие, как все”, что над ними часто смеются, избегают; в межличностном взаимодействии преобладают защитные поведенческие реакции, направленные на самосохранение и маскировку собственных дефектов» [1].

А.Г. Самохвалова выделяет следующие особенности общения юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья : «они чаще воспринимают общение как процесс, связанный с трудностями, проблемами, необходимостью преодоления, напряжения, приложения усилий; реже получают от общения удовольствие, положительные эмоции; чаще, чем условно здоровая категория юношества, переживают, общаясь в незнакомой ситуации с малознакомыми людьми, которых плохо понимают; волнуются, стесняются, боятся выразить собственное мнение, придумывают несуществующие проблемы, предвзято относятся к партнерам; субъективными причинами своего затрудненного общения считают либо собственную несдержанность, агрессивность, раз-

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

дражительность; либо стеснительность, зажатость, склонность к конформизму, слабоволие; испытывают дискомфорт при общении с агрессивно-настроенным партнером; слабовидящие болезненно относятся к критике; слабослышащие не любят, когда собеседник что-то скрывает, умалчивает; считают, что справиться с коммуникативными трудностями они бы могли только в том случае, если бы были здоровы, стали “как все”, т. е. осознание собственной неполноценности негативно сказывается на самовосприятии и самопрезентации в общении; слабовидящие подростки мечтают никого не бояться, не стесняться, быть смелыми; слабослышащие – научиться красиво, правильно, выразительно говорить, следовательно, вербальные коммуникативные трудности и сложности в самовыражении в общении являются наиболее осознанными» [4].

Диалог – это первичная форма речевого общения. Так, согласно утверждениям А.В. Мудрика: «любое общение происходит в форме диалога...» [3]. Диалог в языкознании – форма речи, состоящая из регулярного обмена высказываниями, репликами. Для того чтобы общение между людьми происходило эффективно и корректно, необходимо обладать способностью к диалогу, которую можно понимать, как умение осознавать все связи с внутренним и внешним миром, осмысливать свои отношения с другими людьми, поступки, действия, а также следовать в своей жизни высшим ценностям бытия, т. е. жить одухотворенно. Исходя из темы нашего исследования, способности подразумевают существующие возможности и задатки, которые влияют на уровень сформированности способности к диалогу. Как показывает, проведенный нами анализ теоретической литературы (М.М. Бахтин, С.В. Белова В.С. Библер, В.В. Иванов, Ю.М. Лотман, М.Я. Поляков, А.М. Пятигорский, А.У. Хараш и др.), способность к диалогу понимается, как умение осознавать все связи с внутренним и внешним миром, осмысливать свои отношения с другими людьми, поступки, действия, а также следовать в своей жизни высшим ценностям бытия.

Исследователем С.В. Беловой выделяют следующие критерии сформированности способности к диалогу:

1) **конгруэнтность** (идентичность личности, аутентичность, самоидентификация) – обычное, естественное поведение человека. В качестве показателей выделяются открытое предъявление своей позиции по отношению к конкретному «тексту»; высказывание своего отношения к предъявляемым со стороны чужого «теста» требованиям; обращение с вопросами к собеседнику; инициатива (приглашение) к диалогу;

2) **эмпатия** – понимание другого человека путем эмоционального проникновения в его переживания. Показателями являются способность внимательно слушать собеседника, проявлять сочувствие к нуждам других людей, иметь искреннюю заинтересованность в том, что хотят сказать другие;

3) **осознанность** же предполагает осознание не только какого-либо предмета, но и себя по отношению к нему. Показателями сформированности являются способность личности видеть и фиксировать свои ощущения, чувства, суждения; понимание смысла своей позиции и понимание последствий своих действий;

4) в качестве показателей **конструктивности** выступают принятие конфликтности, выбор форм и средств ненасильственного способа разрешения противоречий и преобразование негативных установок в позитивные. Конструктивность необходима там, где возникает какой-либо конфликт [2, с. 144–145, 204, 205].

Все эти критерии позволили нам выделить уровни сформированности способности к диалогу у юношества с ограниченными возможностями здоровья (см. табл. 1 на с. 73).

Целью нашего исследования является определение уровня сформированности способности к диалогу у юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья, посещающих занятия в театральной студии. В связи с этим нами выбраны методики для диагностики, соответствующие сформированности диалогичности (см. табл. 2. на с. 74).

Таблица 1

**Уровни сформированности способности к диалогу
у юношества с ограниченными возможностями здоровья**

Уровни сформированности способности к диалогу	Показатели сформированности способности к диалогу			
	Конгруэнтность	Эмпатийность	Осознанность	Конструктивность
Высокий	1.Открытость, общительность, эмоциональная уравновешенность 2.Уступчивость 3.Легкость вступления в контакт	1.Способность внимательно слушать 2.Проявление сочувствия к нуждам других людей 3.Стремление быть максимально полезным	1.Понимание своих чувств, суждений и ощущений 2.Понимание смысла своего поступка 3.Самостоятельность в выборе	1.Осознание, что конфликтность – норма человеческого развития 2.Способность выбора средств и способов ненасильственного разрешения противоречий 3.Способность к разрешению конфликта
Средний	1.Повышенная тревожность, возбудимость, эмоциональная неустойчивость 2.Отсутствие четкой позиции, мнение постоянно меняется 3.Возможно проявление инициативы, но не всегда способны удерживать внимание в диалоге с собеседником	1.Может проявить сочувствие, но не понимает общего состояния собеседника 2.Рассеянное внимание, часто отвлекаемость 3.Обычно не дослушивает собеседника до конца	1.Может разобратся в своих чувствах, суждениях и ощущениях с помощью взрослого 2.Примитивная способность понимать смысл своих поступков 3.Самостоятельность выбора только в простейших жизненных ситуациях	1.Иногда применяет вербальную или физическую агрессию 2.Способность иногда применять насильственные методы разрешения конфликта 3.Конфликтологические знания носят бытовой характер и не систематизированы
Низкий	1.Возбудимость, закрытость для общения, эмоциональная неустойчивость 2.Отсутствие своего мнения 3.Стремление к общению возникает очень редко, по необходимости. Практически не задают вопросов.	1.Не способен внимательно слушать 2.Чувство сопереживания мало развито. Может прикоснуться, обнять. 3.Равнодушие к высказываниям и эмоциям других людей.	1.Низкий уровень самосознания 2.Изредка способен обдумывать действия не до, а после совершения 3.Отсутствие способности самостоятельно сделать тот или иной выбор.	1.Не обладает навыками конструктивного поведения в конфликтной ситуации 2.Обычно применяет насильственные методы разрешения конфликта 3.Не способен разрешить конфликтную ситуацию самостоятельно.

Таблица 2

**Методики для диагностики уровня
сформированности способности к диалогу**

№ п/п	Критерии сформированности способности к диалогу	Название метода диагностики	Автор
1	Конгруэнтность	Карта проявлений инициативности	А.М. Щетинина
2	Эмпатийность	Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей	А.М. Щетинина
3	Осознанность	Тест «Изучение общей самооценки»	Г.Н. Казанцева
4	Конструктивность	Опросник для определения индивидуального уровня агрессивности личности	А. Басс – А. Дарки

В качестве примера можно привести методику, разработанную А.М. Щетининой, «Карта проявлений инициативности» для диагностики конгруэнтности (см. табл. 3). Эта карта заполняется после целенаправленно проведенных многократных наблюдений. Если диагностируемый часто обнаруживает указанную форму поведения, то в соответствующую графу ставится 4 балла; иногда – 2 балла; никогда – 0 баллов [5].

Таблица 3

Карта проявлений инициативности (А.М. Щетинина) [4]

Показатели инициативности	Частота проявлений		
	никогда	иногда	часто
Берет на себя главные роли в играх	—	—	—
Выступает инициатором какой-либо деятельности	—	—	—
Принимает участие во всех делах	—	—	—
Любит высказывать свою точку зрения	—	—	—
Стремится к лидерству	—	—	—
Любит находиться в центре внимания	—	—	—
Стремится быть первым во всем	—	—	—
Не боится взяться за незнакомое ему дело	—	—	—
Испытывает радость от внимания к нему со стороны взрослого и сверстников	—	—	—
Не соглашается с мнением других, настаивает на своем	—	—	—

Обработка и интерпретация результатов происходят путем сложения суммы полученных баллов. Можно считать уровень сформированности конгруэнтности высоким, если получилось в сумме от 23 до 44 баллов; средним – от 11 до 22 баллов; низким – от 0 до 10 баллов. Нами выдвинуто предположение, что после обработки результатов 70% диагностируемых будут соответствовать среднему уровню, 30% – низкому. Как показывает наш опыт, предполагаемыми трудностями при проведении диагностики могут быть: нестабильное эмоциональное состояние и состояние здоровья лица с ограниченными возможностями здоровья [5].

Мы полагаем, что весьма значимо обратить внимание общества на проблему сложного общения лиц с ограниченными возможностями здоровья, в частности проблему диалога, как первичной формы общения. Для того чтобы организовывать коррекционную работу с данной категорией лиц, необходимо владеть диагностическим инструментарием.

Литература

1. Айшервуд М.М. Полноценная жизнь инвалида. М.: Инфра-М., 2010.
2. Белова С.В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования: моногр. М.: АПКИПРО, 2006.
3. Мудрик А.В. Социализация человека. 3-е изд. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2011.
4. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. СПб.: Речь, 2011.
5. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2000.

YULIA FOTORNAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DIAGNOSTIC RESEARCH PROJECT OF DEVELOPMENT'S LEVEL OF SKILLS TO MAKING DIALOGUES OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

*The article deals with the characteristics and peculiarities of skills to making dialogues of young people with disabilities.
There are described the content and methods of diagnostics of development's level of skills
to making dialogues of this group and possible difficulties in its realization.*

*Key words: skills of making dialogues, levels of development,
diagnostics, young people with disabilities.*

УДК 376

А.С. ЧЕСТНОВА
(cherny455@mail)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Обосновывается актуальность интеграции дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в практику социальных взаимоотношений с помощью средств художественного творчества. Выделены особенности организации художественно-творческой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: *дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, социокультурная реабилитация, художественно-творческая деятельность, театрализованная деятельность, творческие способности.*

Одним из направлений современной педагогической мысли является организация и проведение педагогической работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. В понятийном аппарате специальной педагогики и психологии закрепились и стали общеупотребительными такие понятия, как, в частности, «инвалид», «лицо с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «тьюторство», «социокультурная реабилитация». Не все дети с ограниченными возможностями здоровья являются инвалидами (в медицинском значении термина «инвалид»). Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие различные нарушения развития: слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, с задержкой психического развития и сложной структурой дефекта.

Социокультурной реабилитацией является комплекс мер, направленных на реализацию и популяризацию принципов инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе совместного участия и социального взаимодействия в творческой деятельности. Целью социокультурной реабилитации является не восстановление нарушенных или утраченных функций организма, а достижение более высокого уровня социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья, их активное вовлечение в общественную и культурную жизнь общества средствами художественно-творческой деятельности, имеющей коррекционную и реабилитационную направленность.

Социокультурная реабилитация реализуется в различных организационных формах, наиболее действенной из которых является форма инклюзивного образования. Инклюзивное образование – это обучение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных организациях совместно со сверстниками с сохранным развитием. Этот способ получения образования предоставляет возможность данной категории детей полноценно участвовать в социуме образовательной организации, т. к. направлен на всестороннее развитие и социальную адаптацию.

Существуют адаптационные технологии, которые предполагают осуществление процесса адаптации путём определённых последовательных действий, направленных на достижение конечного результата – оптимизации жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе путем создания доступной социокультурной среды. Одной из основных групп средств социокультурной реабилитации является группа художественных средств, применение которых возможно как при инклюзивном образовании, так и в общих условиях образовательной организации. Исследователь М.Е. Селиванова указывает на то, что «включение в структуру занятия различных видов ху-

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

дожественно-творческой деятельности, соответствующих возможностям и интересам дошкольников, таких как музыка, живопись и игровая драматизация, повышает мотивацию детей, способствует более глубокому пониманию и запоминанию речевого материала, стимулирует его творческое и социально-личностное развитие» [4, с. 128]. Возможностей для применения художественных средств в дошкольной образовательной организации больше, чем в общеобразовательной школе, где процесс получения образования более формализован.

При анализе художественных средств социокультурной реабилитации следует отметить, что они активно применяются в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, организациях дополнительного образования. Т.В. Гудина отмечает, «значительное большинство детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья, занимающиеся в художественно-творческих объединениях, не становятся профессиональными художниками, певцами или актерами, но их участие в творческой деятельности активизирует индивидуальные ресурсы, является мощным культурно-интегративным фактором жизнедеятельности» [1, с. 179]. Е.А. Медведева также рассматривает роль дополнительного образования в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья: «в дополнительном образовании художественного направления, выступающем в качестве культурной формы, где используются разные виды искусства, имеется возможность осуществить задачу развития наиболее значимых социокультурных компонентов личности с ограниченными возможностями здоровья совместно с нормально развивающимися сверстниками в доступных формах сотрудничества» [3, с. 3]. Однако наиболее успешно социокультурная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья может осуществляться в дошкольной образовательной организации в условиях художественно-творческой деятельности.

В работе С.Н. Малышевой, М.П. Лобач-Хомутовой, О.Б. Мальцевой подчеркивается коррекционное и реабилитационное значение занятий художественно-творческой деятельностью дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: «занятия творчеством позволяют улучшить художественные способности детей с ограниченными возможностями, закрепить его навыки и умения. Формирование способностей к прикладной деятельности ценно, так как в процессе ребенок приобретает такие качества, которые затем дают толчок развитию более общих способностей, развитию личности, самостоятельности, активности и трудолюбию» [2, с. 95].

В ходе художественно-творческой деятельности дошкольники с ограниченными возможностями здоровья не только проявляют свои творческие способности, они также и учатся коммуникативному взаимодействию в детском коллективе. Таким образом, при выборе художественных средств необходимо отдавать предпочтение тем, которые предполагают коллективные формы взаимодействия. Одной из таких форм является театрализованная деятельность.

Исследователь Е.В. Синкина выделяет театрализованную деятельность в качестве одной из основных форм социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья, ставя акцент на коммуникативной составляющей процесса развития: «занятия театральной деятельностью с детьми не только развивают психические функции личности ребенка с отклонениями в развитии, его художественные способности, но и формируют общечеловеческую универсальную способность к межличностному взаимодействию, творчеству в любой области. К тому же театрализованное представление – это хорошая возможность хотя бы ненадолго стать героем, поверить в себя, услышать первые в своей жизни аплодисменты, свидетельствующие о коммуникативной удаче» [5, с. 271]. Необходимость длительной подготовки к театрализованным выступлениям позволяет организовывать театрализованную деятельность не эпизодично, а на постоянной основе. В ходе подготовки театральной постановки дети разучивают свои роли, репетируют, участвуют в изготовлении костюмов и декораций, делятся впечатлениями с другими воспитанниками и родителями.

Еще одной значимой коллективной формой социокультурной реабилитации детей является форма художественного кружка, на базе которого можно организовать музыкальные и хореографические

занятия, занятия по декоративному рисованию, лепке, аппликации, оригами, конструированию из бумаги, строительного и природного материала и др. Особенностью включения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в данную форму художественно-творческой деятельности является необходимость учета структуры ведущего дефекта и вторичных отклонений, индивидуальных возможностей ребенка и характера творческой деятельности в кружке.

Несмотря на то, что коллективные формы организации деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья наиболее предпочтительны, иные возможные формы игнорировать не следует. Сочетание различных форм с разным соотношением коллективной и индивидуальной составляющей позволит обеспечить наиболее успешную социальную адаптацию детей с нарушением в развитии. Одной из таких форм организации деятельности являются инклюзивные выставки, конкурсы, на которых дети представляют свои творческие работы и имеют возможность получить оценку своего таланта наравне со сверстниками с сохранным развитием.

В целях повышения эффективности социокультурной реабилитации в реализации художественно-творческой деятельности необходимо учитывать индивидуальный и дифференцированный подход. Наиболее оптимальным будет тот вариант, когда на каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья будет составлен отдельный план реабилитационной работы, включающий в себя описание состояния здоровья ребенка и имеющихся противопоказаний, его задатки и способности, перечень мероприятий (включая художественно-творческую деятельность), направленных на реабилитацию, срок реабилитации, формы и методы контроля. Специалисты дошкольной образовательной организации, принимающие участие в реализации индивидуального плана реабилитационной работы, должны обладать необходимым уровнем профессиональной подготовки.

Средства художественного творчества являются наиболее действенными для осуществления социокультурной реабилитации. Художественно-творческая деятельность предоставляет практически неограниченные возможности для самосовершенствования и самореализации как в процессе творчества, так и в его продуктах. Интерес к результату творчества со стороны других людей повышает самооценку человека и стимулирует его активность.

Таким образом, социокультурная реабилитация дошкольников с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-творческой деятельности имеет следующие особенности:

- 1) при организации художественно-творческой деятельности необходимо учитывать структуру дефекта, индивидуальные возможности ребенка и форму творческой деятельности;
- 2) реализация художественно-творческой деятельности должна проводиться на профессиональной основе, четко регламентирована и отражена в индивидуальном плане реабилитационной работы ребенка;
- 3) результатом социокультурной реабилитации является достижение более высокого уровня социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья, их активное вовлечение в общественную и культурную жизнь общества средствами художественно-творческой деятельности, имеющей коррекционную и реабилитационную направленность.

Литература

1. Гудина Т.В. Инклюзивный подход к социокультурной реабилитации детей и молодежи с ОВЗ // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 1. С. 178–182.
2. Малышева С.Н., Лобач-Хомутова М.П., Мальцева О.Б. Формирование навыков и умений дошкольников с ограниченными возможностями в художественном творчестве // Инновационная наука. 2018. № 2. С. 91–95.
3. Медведева Е.А. Дополнительное образование художественного направления как ресурс социокультурного развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3(122). С. 1–6.
4. Селиванова М.Е. Развитие речи на основе полихудожественного подхода у детей старшего дошкольного возраста // KANT. 2018. № 2(27). С. 125–129.
5. Синкина Е.В. Создание ситуации социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности // Специальное образование. 2014. Т. 2. № 10. С. 270–273.

ANGELINA CHESTNOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PECULIARITIES OF SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF PRESCHOOL
CHILDREN WITH DISABILITIES BY THE MEANS
OF ARTISTIC AND CREATIVE WORK**

The article deals with the topicality of integration of preschool children with disabilities into the practice of social interrelations by the means of artistic and creative work. There are revealed the peculiarities of artistic and creative work's organization of children with disabilities in the conditions of preschool educational institutions.

Key words: *preschool children with disabilities, socio-cultural rehabilitation, artistic and creative work, drama activities, creative abilities.*

Педагогические науки

УДК 37.035.6

А.В. КОВАЛЕВА, А.А. ВИШНЯКОВА
(arina.kovaleva98@mail.ru, v.arinaalex@gmail.com)
Волжский институт, экономики, педагогики и права

ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ*

Анализируются положения государственных программ, направленных на патриотическое воспитание граждан Российской Федерации. Исследуются результаты проведения рассматриваемых программ.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, Родина, Отечество, идеалы, семья, молодежь, федеральная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации.

Всякая благородная личность глубоко сознает свое кровное родство,
свои кровные связи с Отечеством.

Виссарион Г. Белинский

Проблема патриотического воспитания детей и молодежи актуальна как никогда. В настоящее время, когда внимание основной массы населения приковано к экономическому кризису, мы не замечаем другого, более опасного кризиса – духовно-нравственного. За последнее время в России значительно усилились националистические настроения. Среди молодежи все чаще проявляются агрессивность, цинизм, равнодушие; формируется комплекс неполноценности нации, падает престиж к военной службе. В соответствии со ст. 59 Конституции РФ защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации [2]. У большинства призывников отсутствует мотивация к несению добросовестной военной службы, многие воспринимают ее как своего рода повинность или неприятную неизбежность, которую следует выполнить под страхом привлечения к уголовной ответственности. Причастность к защите Родины, воинская честь, достоинство – все эти понятия утрачивают свою значимость. Взросление детей и молодежи происходит под эгидой духовного перерождения, которое несет в себе большую угрозу будущему страны.

С каждым годом растет количество преступлений, совершенных несовершеннолетними. Согласно статистике Генеральной прокуратуры Российской Федерации, за период с января по июнь 2017 г. совершено 19816 преступлений [10], а за январь–август 2018 г. – 26117 [11], что на 24% больше, чем за отчетный период 2017 г. На личностном уровне патриотизм выступает как устойчивая характеристика мировоззрения, нравственного идеала, нормы поведения, которая, к сожалению, утратила главенствующие позиции среди подрастающего поколения. Таким образом, представляется очевидным неотложность решения проблем, касающихся воспитания патриотизма, как основы консолидации общества и укрепления государства.

Институтом социологии Российской академии наук были исследованы вопросы, касающиеся отношения молодежи к идеалам. Данный опрос проводился как среди взрослого населения страны, так и среди молодого поколения. Согласно выводам, современной молодежи в целом характерен цинизм, равнодушие к каким бы то ни было идеалам. Эту точку зрения разделяют 64% молодых респондентов и 70% представителей старшего поколения. Только треть россиян придерживаются оптимистичного взгляда на ситуацию, полагая, что молодежь тянется к высоким идеалам (36% и 28%, соответственно) [3].

Распространение среди молодежи настроений цинизма и равнодушия к идеалам в наибольшей степени ощущается среди самых юных наших сограждан. Так, в группе респондентов в возрасте 17–19 лет

* Работа выполнена под руководством Виноградова В.В., кандидата юридических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

склонность молодежи к цинизму отмечается чаще всего 43% (при 36% среди 20–23-летних и 31% среди 24–26-летних опрошенных). Представители «старшей молодежи» настроены не столь пессимистично, среди них 68% уверены, что их сверстники тянутся к идеалам, позволяющим прожить жизнь осмысленно (при 63% среди 20–23-летних и 57% среди 17–19-летних респондентов) [3].

Идеалы – примеры для подражания, образцы поведения, понятие добра и зла, они играют важную роль в становлении личности, и общество обязано сформировать такие эталоны в правильном русле. Если оглянуться назад и вернуться на 10 лет в прошлое, то мы заметим, что эти идеалы формировались в семье, детских садах и школах. На сегодняшний день, в силу современных быстро развивающихся технологий, дети и молодежь преимущественно получают образцы поведения через телевидение и Интернет.

Что для ребенка телевидение и Интернет? Это – самый простой способ познакомиться с обществом. Ребенок сталкивается с этим каждый день, но проблема телевидения и Интернета в том, что оно искажает действительность, пропагандирует определенные образцы поведения, и ребенок перенимает их, считая эталонными.

Что тогда говорить о СМИ, которые призваны поддерживать культурное всестороннее развитие граждан, но в большинстве своем реализуют свою деятельность в сторону дестабилизации общества.

Так рушится институт семьи, пропагандируются «нездоровые» образцы поведения. Что такое семья? Семья – это колыбель духовного развития ребёнка. Семья – это коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. Она является одним из традиционных институтов, в котором происходит самопознание и удовлетворение потребности ребёнка в любви, заботе, ласке, уважении и общении [8, с. 192].

Как писал Г.К. Селевко: «Традиционные основы воспитания и образования подменяются “более современными”, западными: христианские добродетели – общечеловеческими ценностями гуманизма; педагогика уважения старших и совместного труда – развитием творческой эгоистической личности; целомудрие, воздержание, самоограничение – вседозволенностью и удовлетворением своих потребностей; любовь и самопожертвование – западной психологией самоутверждения; интерес к отечественной культуре – исключительным интересом к иностранным языкам и иностранным традициям» [9, с. 278].

Патриотизм – любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам, одно из глубоких чувств, закреплённых веками и тысячелетиями обособлённых отечеств. Патриотизм – это некий фундамент, опора жизнеспособности государства, правильного функционирования гражданского общества. Это чувство не дано нам природой, его нужно воспитывать, перенимать из поколения в поколение, дорожить им и гордиться.

Как трактует патриотизм нынешняя молодежь? К сожалению, мы потеряли те устои, ценности, которые вкладывали наши предки в основу патриотизма. Нынешнее моральное состояние молодежи можно охарактеризовать потерей перспектив, растущей растерянностью и тревогой, неуверенностью в завтрашнем дне.

Поскольку проблемы патриотического воспитания детей и молодежи являются глобальной проблемой, то решение этой проблемы находится в руках государства. В нашей стране предпринимаются значительные усилия по становлению и развитию патриотического воспитания граждан. С этой целью в России за период с 2001 по 2015 г. было реализовано 3 программы патриотического воспитания детей и молодежи: «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» [4], «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» [5], «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» [6]. На сегодняшний день действует четвертая программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [7]. Программа представляет собой объединённый общим замыслом и целью комплекс нормативно-правовых, организационных, научно-исследовательских и методических мероприятий, призванных обеспечить решение основных задач в области патриотического воспитания. Основная цель – создание условий для повышения граждан-

ской ответственности за судьбу страны; повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации; укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян; воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию [7].

Согласно «Программе», патриотическое воспитание представляет собой «систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [Там же].

Чтобы выйти из сложившейся «нравственной тьмы», мы должны объединить усилия. Только совместными силами государства, семьи, школы можно победить сложившуюся ситуацию, в которой оказалась Россия.

Родители, Родина, народ – неслучайно однокоренные слова. По определению профессора Волгоградского государственного социально-педагогического университета Анатолия Николаевича Вырщикова: «это своеобразное пространство патриотизма, в основе которого лежат чувства Родины, родства, укорененности и солидарности, любви, которая обусловлена на уровне инстинктов. Оно необходимо, ибо мы не выбираем родителей, детей, Родину, место своего рождения» [1, с. 54].

Сейчас главной задачей, стоящей на пути патриотического воспитания, стоит в первую очередь формирование понятий Родина, Отечество. Что такое Родина? Это – целое многообразие социальных факторов, включая семью. Так постепенно мы начнем осознавать свою принадлежность к семье, народу и вершиной этого осознания станет именно осознание себя патриотом России.

Мы должны создать условия непрерывного воспитания патриотизма – в семье, в детских садах, в школах, в средних специальных и высших учебных заведениях. Мы должны обеспечить формирование у детей и молодежи чувства привязанности к своей малой Родине, осознание долга, защиты чести, достоинства своего Отечества, уважение к родному языку, символам государства, обычаям и культуре своей многонациональной страны, уважительное отношение к богатому историческому прошлому. В наших целях сформировать в сознании детей и нынешней молодежи установки, направленные на стремление посвящать в дальнейшем свой труд на благо могущества и развития страны, заложить основу ценностных ориентиров гуманизма и милосердия.

Подводя итог, мы хотели бы отметить, что в решении проблемы патриотического воспитания должна в первую очередь принимать участие сама молодежь. Она должна осознавать всю важность своего участия в жизни Родины, знать и уважать культуры, традиции и историю. Направлять же действия в нужном русле должно государство, семья, детские сады, школы, вузы. Только так мы выполним стоящие задачи, а именно сформируем национальное самосознание, патриотизм у современных детей и молодежи.

Литература

1. Вырщиков А.Н., Кусамарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: моногр. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
2. Конституция Российской Федерации: принята всенародным референдумом 12 декабря 1993 г. (с изм. и доп. от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ) // Российская газета. 03.03.2014. № 9. Ст. 851.
3. Молодежь новой России: ценностные приоритеты [Электронный ресурс]. URL: http://www.isras.ru/analytical_report_Youth_7_1.html?printmode (дата обращения: 13.02.2019).
4. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы»: Постановление Правительства Российской Федерации от 16.02.2001 № 122 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2001. № 9. Ст. 862.
5. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы»: Постановление Правительства Российской Федерации от 11.07.2005 № 422 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2005. № 29. Ст. 3064.

6. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»: Постановление Правительства Российской Федерации от 05.10.2010 № 795 (ред. от 07.10.2013) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2010. № 41 (2 ч.). Ст. 5250.
7. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»: Постановление Правительства Российской Федерации от 30.12.2015 № 1493 (ред. от 20.11.2018) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2016. № 2 (часть I). Ст. 368.
8. Патрушева И.Н. Роль семьи в формировании духовно-нравственной личности // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 192–197.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2.
10. Состояние преступности в России за январь–июнь 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://genproc.gov.ru/upload/iblock/454/Ежемесячный%20сборник%20июнь%202017%20с%20характеристикой%20вар%202.pdf> (дата обращения: 13.02.2019).
11. Состояние преступности в России за январь–август 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: https://genproc.gov.ru/upload/iblock/2b7/sbornik_8_2018.pdf (дата обращения: 13.02.2019).

ARINA KOVALEVA, ARINA VISHNYAKOVA
Volzhsky Institute of Economics, Pedagogy and Law

ISSUES OF PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN YOUTH

The article deals with the analysis of the thesis of state programs directed to the patriotic education of the residents of the Russian Federation. There are studied the results of these programs.

Key words: *patriotic education, Motherland, ideals, family, youth, the federal program of the patriotic education of the residents of the Russian Federation.*

УДК 379.835

А.Э. МУКАБЕНОВ, Е.Е. ЧУДИНА
(mukabenov.alldar@ya.ru, echudina@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СПЛОЧЕННОСТИ ВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКОВОГО КОЛЛЕКТИВА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Представлены эффективные приемы и методы, способствующие повышению групповой сплоченности в процессе создания временного подросткового коллектива в детском оздоровительном лагере.

Показаны результаты диагностики трехлетнего исследования групповой сплоченности детского коллектива в условиях детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: *сплоченность, подростковый коллектив, организация самоуправления, детский оздоровительный лагерь.*

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности особое внимание отводится готовности и способности личности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, формированию морали как осознаваемой личностью необходимости определённого поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом; осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни [1]. Реализация этой концепции не представляется возможным без тесного взаимодействия коллектива и личности. Показателем высокоорганизованного подросткового коллектива является групповая сплоченность как показатель прочности, устойчивости и слаженности работы коллектива. Она основывается на межличностных взаимоотношениях между людьми, которые характеризуются взаимной всесторонней симпатией членов группы и удовлетворенностью членством в ней [4, с. 822].

Актуальность данной работы состоит в том, что сплоченность и сформированность подросткового коллектива, а также эффективная организация самоуправления являются важными условиями для самореализации и саморазвития личности подростков в период летнего оздоровительного лагеря. Исключительную важность в самореализации подростков оказывает временный детский коллектив, формирующийся в детском оздоровительном лагере. В современных условиях организации летнего отдыха детей существенно изменились и запросы родителей к организаторам смен, к содержанию программы смены: не просто отдых по принципу «море, солнце, сто фантазий», а развитие подростков, новые знания, навыки, умения, компетенции, а также новые возможности для продвижения ребёнка в определённом направлении [2, с. 116].

В связи с этим перед нами была поставлена педагогическая и методическая задача: определить наиболее эффективные приемы и методы, способствующие повышению групповой сплоченности в процессе создания временного подросткового коллектива в детском оздоровительном лагере.

В результате обобщения трехлетнего собственного педагогического опыта вожатого в детских оздоровительных лагерях, анализа деятельности по итогам лагерных смен, а также знаний, умений и навыков, полученных после прохождения инструктивных сборов на базе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», нами были выделены и апробированы следующие эффективные педагогические приемы, способствующие повышению сплоченности временно-го детского коллектива:

1. Ведущая роль по организации отрядной работы, поддержании дисциплины отводится командиру отряда. Если в организационный период смены задачи по созданию коллектива ложатся на плечи вожатых, то уже в начале основного периода полномочия постепенно передаются командиру.

2. Командир сменяется каждый день из числа наиболее активных и ответственных ребят посредством тайного голосования. Это стимулирует каждого подростка к лидерству, побуждает его к более активной деятельности и выстраиванию хороших отношений с другими ребятами.

3. Большое внимание уделяется внутриотрядным делам. В организационный период проходит комплексный тренинг на сплочение, который включает в себя 15 упражнений разного содержания: «Слепой поводырь», «Циркуль», «Водопад», «Бревно», «Маршрут», «Маркер», «На двух пальцах», «Баскетбол», «Печатная машинка», «Стулчики», «Перекаты», «Рисунок на спине», «Сделай так, чтобы тебе похлопали», «Точки опоры», «Ужасно-прекрасный рисунок». После успешного прохождения данных этапов организуется «экзамен на доверие» – упражнение «Падение на доверие». Данный комплекс упражнений способствует снятию коммуникативных барьеров, формированию доверия к остальным участникам группы, созданию уникальной воспитывающей среды. В основной период планируется проведение отрядных коллективных творческих дел (КТД), интеллектуальных игр («Квиз», «Что? Где? Когда?», «Самый умный»), а также вокальных и хореографических конкурсов.

4. После экватора смены неизбежно возникает проблема похожести всех дней на один, ребятам надоедает, что каждый день у них по одному графику и распорядку – в этом случае используется упражнение «метод Джеффа».

Подросткам задаются вопросы «Обманываете ли вы своих родителей?», «Хотели бы вы изменить свой возраст?» и др., далее они распределяются по разным сторонам, которые соответствуют ответам: «Да», «Нет», «Не знаю». После уже обосновывают свою позицию, склоняя ребят, выбравших «Не знаю», на свою сторону. Такие вопросы способствуют раскрепощению участников, снятию коммуникативных барьеров и созданию дискуссионной среды. Ближе к завершению упражнения задаются проблемные вопросы, возникшие в течение смены, ребята сами приходят в результате дискуссий к ответам на вопросы: «Зачем мы строимся каждый день?», «Зачем соблюдаем правила распорядка?», убеждая друг друга в необходимости соблюдения режимных моментов. Таким образом, создается воспитывающая среда, в которой каждый воспитанник ощущает сопричастность к решению задач, стоящих перед коллективом, в которой происходит процесс саморегуляции по многим дисциплинарным вопросам. Вожатый в рамках воспитывающей среды выступает координатором и организатором воспитательного процесса временного детского объединения, осуществляющим руководство и сопровождение жизнедеятельности вверенного ему отряда.

5. На протяжении смены возникают свободные минуты перед началом мероприятий, приема пищи и т. д., такие моменты отлично заполняют мини-игры («Бани упс», «Углы», «Я играю в пальчики» и др.). Это – игры на логику и мышление, в течение дня ребята увлечены разгадыванием ответов на игру. Чтобы заполнить паузы между режимными моментами, организуются длительные игры – «Киллер», «Тайный поклонник», суть которых – на протяжении всей смены делать приятные сюрпризы определенному участнику коллектива, который выпал по жребию.

6. После экватора смены организуется упражнение «Черно-белый стул», где черный стул характеризует критику, белый – комплименты. Каждый подросток выбирает определенный стул, в зависимости от того, что он хотел бы услышать о себе, а также товарища который будет его характеризовать в соответствии с выбором. Вожатый, как педагог, может увидеть, у кого из ребят к кому накопились обиды, кто кому симпатизирует. Данное упражнение предотвращает развитие имеющихся конфликтных ситуаций между подростками, если они обнаруживаются. Таких ребят можно поставить в организаторы игр, мероприятий совместной деятельности, где они будут взаимодействовать.

7. Огромное внимание уделяется рефлексии, на которой не просто происходит анализ дня, но и также разбирается вклад каждого ребенка в успехи дня. Можно подобрать различные формы и методы рефлексии, которые будут служить регулирующим фактором дисциплинарных, личностных, воспитывающих компонентов.

Реализация данных приемов, форм и методов была организована нами в 2017–2018 гг.

Мы провели опрос 115 подростков в возрастной категории 14–17 лет в 2016–2018 гг. Это позволило нам сравнить индекс групповой сплоченности до и после реализации данных приемов. Опрос проводился на протяжении трех лет в разных детских лагерях.

В 2016 г. – ДСОЛ «Старт» (пос. Новомихайловский), 40 чел.; в 2017 г. – ДСОЛ «Лазуревый берег» (г. Геленджик), 40 чел.; в 2018 г. – ДСОЛ «Радость» (пос. Джубга) 35 чел.

Для проведения исследования нами была выбрана «Методика определения индекса групповой сплоченности К.Э. Сишора» [3], которая включает в себя 5 вопросов:

1. Как Вы оценили бы свою принадлежность к группе?
2. Перешли бы Вы в другую группу, если бы Вам представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?
3. Каковы взаимоотношения между членами Вашей группы?
4. Каковы у Вас взаимоотношения с вожатыми/командирами отряда?
5. Каково отношение к отрядному делу в Вашем коллективе?

За каждый ответ респондент получает определенное количество баллов, которые определяют ключом, далее баллы суммируются и интерпретируются. Максимальная сумма баллов – 19, минимальная – 5. Уровень сплоченности группы равен среднему арифметическому значению по группе (сложить полученные баллы по каждому тестируемому и разделить их на количество тестируемых). Интерпретация и ранжирование результатов осуществляется по следующей градации уровней групповой сплоченности: 15,1 баллов и выше – высокая; 11,6–15 балла – выше средней; 7–11,5 баллов – средняя; 4–6,9 баллов – ниже средней; 4 балла и ниже – низкая.

В рамках нашей педагогической деятельности в качестве вожатого в течение трех лет в ДСОЛ «Старт» (пос. Новомихайловский), ДСОЛ «Лазуревый берег (г. Геленджик), ДСОЛ «Радость» мы получили следующие результаты (см. табл.).

Результаты исследования уровня сплоченности подросткового коллектива в детском оздоровительном лагере

Уровень сплоченности	2016 г.	2017 г.	2018 г.
Высокий	11% (4 чел.)	42% (17 чел.)	15% (5 чел.)
Выше среднего	53% (21 чел.)	45% (18 чел.)	22% (8 чел.)
Средний	32% (13 чел.)	13% (5 чел.)	40% (14 чел.)
Ниже среднего	4% (2 чел.)	0% (0 чел.)	20% (7 чел.)
Низкий	0% (0 чел.)	0% (0 чел.)	3% (1 чел.)

По итогам интерпретации результатов исследования в ДСОЛ «Старт» в 2016 г. было выявлено, что у большинства (53%) индекс сплоченности выше среднего, за ним следует средний индекс (32%) (см. рис. 1). Высокий уровень сплоченности был выявлен у 11% респондентов и лишь у 4% – ниже среднего, низкий индекс выявлен не был. Такие результаты объясняются тем, что в 2016 г. нами еще не были реализованы педагогические приемы по организации самоуправления.

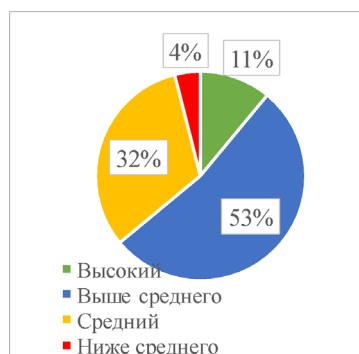


Рис. 1. Результаты исследования сплоченности в ДСОЛ «Старт» (2016 г.)

Результаты исследования в 2017 г. ДСОЛ «Лазуревый берег» следующие: 45% – выше среднего, 42% – высокий уровень, 13% – средний (см. рис. 2). Индекс ниже среднего и низкий индекс выявлены не были. Данные количественные результаты показывают эффективную реализацию методов и приемов по организации самоуправления. Из качественных результатов можно выделить: высокую степень вовлеченности во внутриотрядные дела, отсутствие острых конфликтных ситуаций, прочность коммуникативных связей, организованность и самоорганизованность коллектива. Например, после первой недели смены у вожатых не было необходимости строить ребят и поддерживать строй, эти функции выполнял командир отряда. Утром ребята сами просыпались, были построены и готовы к выходу на зарядку, вожатому оставалось только поприветствовать их и отвести на спортивную площадку.

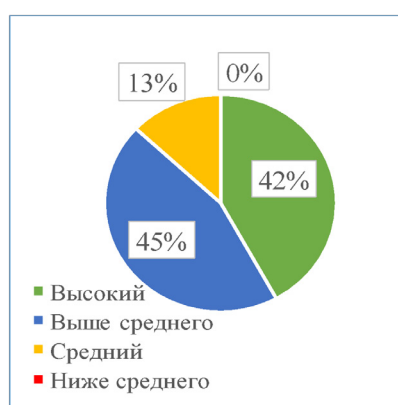


Рис. 2. Результаты исследования сплоченности в ДСОЛ «Лазуревый берег» (2017 г.)

В 2018 г. ДСОЛ «Радость» мы также использовали данные приемы, однако результаты были другими: 40% – средний уровень, 22% – выше среднего, 15% – высокий, 20% – средний, 3% – ниже среднего, низкий уровень представлен не был (см. рис. 3). Данные результаты объясняются тем, что за смену происходили количественные и качественные изменения во временном коллективе подростков. На пятый день смены в отряд присоединились 7 чел. с прошлой смены, которые пробыли в отряде три дня. На одиннадцатый день прибавилось еще 15 ребят. Из-за постоянной смены количества участников временного коллектива сложно было сформировать единый сплоченный коллектив, у одной части ребят – проходил организационный период, у другой – основной, для третьей – заканчивалась смена.

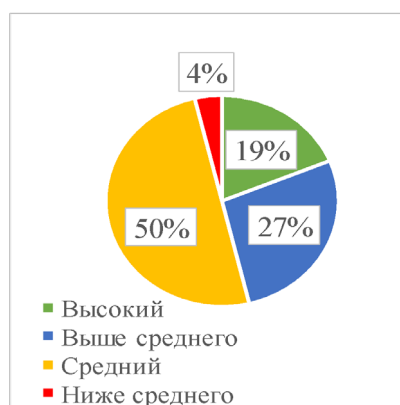


Рис. 3. Результаты исследования сплоченности в ДСОЛ «Радость» (2018 г.)

Так, уровню сплоченности в коллективе способствуют такие формы, как организация детского самоуправления, использование новых форм и методов воспитания, реализация методики КТД, упражнений и игр на сплоченность, предотвращение образования конфликтных ситуаций, упор на рефлексию.

Для реализации исследования задач были использованы следующие методы: анкетирование и беседа, позволившие получить рациональные результаты экспериментального исследования и правильно интерпретировать их. Полученные данные представляют интерес для подростков, воспитателей, вожатых и педагогов в целях активизации процесса сплоченности подростков в условиях летнего оздоровительного лагеря. Новизна исследования заключается в том, что использование педагогических приемов, полученных при обобщении собственного педагогического (вожатского) опыта способствует повышению уровня сплоченности подросткового коллектива при разных условиях лагерных смен с разным составом подростков.

Таким образом, в результате проведенного педагогического исследования с разным составом подростков мы обосновали и доказали эффективность влияния предлагаемой системы приемов, форм, методов на уровень сплоченности временного подросткового коллектива в детском оздоровительном лагере.

Литература

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение, 2009.
2. Лесконог Н.Ю. Могут ли вожатые научить мечтать? // Народное образование. 2012. № 3. С. 116–119.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Определение индекса групповой сплоченности Сншора // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2005. С. 179–180.
4. Хушмуродова И.Б. Понятие о групповой сплоченности [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 12. С. 822–824. URL: <https://moluch.ru/archive/92/20393/> (дата обращения: 17.01.2019).

ALDAR MUKABENOV, ELENA CHUDINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

INCREASE OF THE LEVEL OF SOLIDARITY OF TEMPORARY TEENAGERS GROUP IN CHILDREN'S HEALTH CAMP

The article deals with efficient methods and techniques, encouraging the increase of group solidarity in the process of creation of temporary teenagers group in a children's health camp. There are presented the results of the diagnostics of three-year research of group solidarity of children's group in the conditions of children's health camp.

Key words: *solidarity, teenagers group, self-government organization, children's health camp.*

УДК 374.1

П.В. СОРОКИНА

(tylpanka111@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ***

Рассматриваются проблемы и тенденции развития системы дополнительного профессионального образования. Анализируется опыт реализации системы дополнительного профессионального образования ведущих вузов региона.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, проблемы, тенденции развития, непрерывное образование.*

Система образования тесным образом связана с теми социально-экономическими и политическими условиями, в которых она существует. Учитывая переход России к инновационной экономике, необходимым стал совершенно другой подход к образованию в целом и к дополнительному профессиональному образованию в частности. На данный момент вопросы развития дополнительного профессионального образования достаточно актуальны, т. к. населению необходимо быть конкурентоспособным на рынке труда. В связи с чем, в последние годы возросла необходимость в поиске новых, более адекватных современным условиям подготовки специалистов, систем.

Значительные изменения в образовательной политике в современной России тесно связаны с основными трансформациями в жизни общества. Приоритеты образовательной политики в России определены федеральными законами «Об образовании в Российской Федерации» [6] и «Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года» [4]. Перед российским образованием стоят задачи существенной модернизации сферы образования, создания механизма устойчивого развития системы образования в соответствии с социальными и экономическими потребностями развития страны, запросами личности, общества и государства [5]. Происходящие трансформации имеют следствием изменение функционирования образовательных учреждений высшей школы. Перед вузами стоят задачи, которые связаны не только с решением проблем обеспечения их жизнеспособности, поиска источников финансирования устойчивого развития, но и с вопросами значительного повышения качества и эффективности образования.

Переориентирование образовательной тактики к непрерывному образованию выносит вопросы оптимизации дополнительного профессионального образования в число приоритетных задач, как в организационном, так и исследовательском аспектах [1].

В 2018 г. в Волгоградской области насчитывалось 710 общеобразовательных учреждений различного статуса, 1046 дошкольных образовательных учреждения, 58 учреждений дополнительного образования детей городского и районного уровней, а также более 50 учреждений начального и среднего профессионального образования.

Ведущими организациями дополнительного профессионального образования Волгоградской области являются федеральные и региональные учреждения, такие как: ВолГТУ, ВолГУ, ВолГАСУ, ВолГМУ, ВГСПУ. Ведущие вузы региона осуществляют дополнительное профессиональное образование более 20 лет.

В настоящее время вузы Волгоградской области осуществляют работу в системе дополнительного профессионального образования по трем моделям:

* Работа выполнена под руководством Кайля Я.Я., доктора экономических наук, профессора кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

- институты или факультеты повышения квалификации, которые являются подразделениями вуза. Они пользуются лицензиями вуза и используют штатных преподавателей вуза для реализации своих образовательных программ.

- подразделения вуза, управляемые по доверенности и имеющие собственную лицензию на образовательную деятельность. Они имеют похожую структуру, что и вуз, но являются независимым юридическим лицом.

- самостоятельные образовательные учреждения дополнительного профессионального образования.

На базе ведущих вузов региона при формировании дополнительного профессионального образования, на данный момент, происходят существенные изменения, связанные с основанием новой парадигмы образования взрослых, которая дает возможность разрабатывать оптимальные условия для осуществления непрерывного профессионально-личностного саморазвития.

Дополнительное образование в вузе – это дополнительное профессиональное образование. Получение дополнительного образования в высших учебных заведениях способствует повышению и расширению квалификации специалистов, а также адаптации их к актуальным экономическим и социальным условиям и к ведению профессиональной деятельности. В связи с этим целевой аудиторией дополнительного вузовского образования являются либо уже дипломированные специалисты, либо студенты старших курсов, которые получают дополнительные знания, умения, практические навыки по образовательным программам, предусматривающим дополнительное изучение отдельных дисциплин или разделов дисциплин, необходимых для профессиональной деятельности. Наличие у студента вторичной занятости существенно влияет на интерес к получению дополнительного профессионального образования: работающие студенты более ориентированы на дополнительное обучение, чем неработающие. Соответственно, вузы Волгоградской области предлагают программы повышения квалификации, дополнительной квалификации или переподготовки [2].

Профессиональная ориентация данных программ определяет целевую аудиторию. Кроме того, стать слушателем большинства программ можно лишь при наличии документа о высшем образовании. Это означает, что целевая аудитория системы дополнительного образования в вузе ограничена, и оно открыто довольно узким слоям населения. Таким образом, система вузовского дополнительного образования в лучшем случае может представлять собой лишь непрерывное профессиональное образование.

Образовательные учреждения сферы дополнительного образования Волгоградской области стараются предоставлять традиционные образовательные услуги, т. е. то, что соответствует их навыкам, но не всегда соответствует требованиям населения. Таким образом, то, что необходимо и востребовано, является недостатком в существующей системе образовательных учреждений дополнительного образования Волгоградской области.

Положительным фактором для функционирования образовательных учреждений сферы дополнительного образования Волгоградской области является дополнительное финансирование, и, несмотря на то, что дополнительное профессиональное образование является бизнесом, работа в сфере дополнительного образования вуза считается менее престижной, чем в сфере основного образования. Привлечение дополнительных денежных средств, которые необходимы вузам региона в условиях экономической нестабильности и дефицита финансирования, является главной задачей деятельности системы дополнительного образования в вузах.

Для вузов региона схема привлечения денежных средств через систему дополнительного образования выглядит следующим образом. Университет подает программы на конкурсы Министерства образования и науки, которые либо получают, либо не получают федеральное финансирование. В случае получения финансирования задача вуза заключается в проведении соответствующих курсов с целью освоения поступивших финансов. При этом по программам повышения квалификации вуз может обучить ровно столько слушателей, сколько позволяет полученное им федеральное финансирование. Подобная схема означает, что дополнительное образование вуза достаточно пассивно,

т. к. он не стремится к расширению своей целевой аудитории и к поиску новых ниш на образовательном рынке. Привлечению денежных средств мешает также достаточно бюрократическая система вузовского образования и подчиненное положение дополнительного образования по отношению к основному. Многие рабочие моменты дополнительного образования – реклама в СМИ, издание рекламных буклетов, оплата работы преподавателей на дополнительных образовательных программах по договорам гражданско-правового характера и др. – могли бы решаться проще и мобильнее внутри системы дополнительного образования без долгого согласования в разных инстанциях вузовской администрации [4].

Одной из проблем при организации дополнительного профессионального образования в вузах Волгоградской области является проблема обеспечения кадрами. Ведущие вузы региона действительно не всегда имеют возможность привлекать свои лучшие педагогические кадры для реализации дополнительных образовательных программ, но проблема также заключается и в том, что далеко не все преподаватели хотят работать в этой системе и далеко не все из них способны работать с иным, чем студенты традиционного возраста, контингентом слушателей. Это особо ощутимо при проведении курсов для широких слоев населения, как, например, курсы по иностранным языкам, которые люди выбирают из интереса, для путешествия или по каким-либо другим непрофессиональным мотивам, где результатом неудовлетворительной работы преподавателя является отсев слушателей. Данные факты говорят о том, что, возможно, системе дополнительного профессионального образования следовало бы иметь свой штат преподавателей, состоящий не только из вузовских преподавателей. Очевидной является необходимость специальной подготовки преподавателей вуза к работе в системе дополнительного образования, например, через курсы повышения квалификации, нацеленные на формирование педагогических, психологических, информационных компетенций, требуемых в данной области.

Еще одной проблемой при организации дополнительного профессионального образования в вузах Волгоградской области является проблема обеспечения аудиторным фондом. Отсутствие своего аудиторного фонда отрицательно сказывается на организации процесса обучения. Дело в том, что слушатели дополнительных образовательных программ, особенно выбираемых для саморазвития или удовольствия, обращают внимание не только на содержание или ведущего программу преподавателя, но и на комфортность аудитории и ее техническое оснащение.

Таким образом, именно в системе дополнительного профессионального образования вопросы качества образовательной среды ощущаются наиболее остро. В условиях информатизации общества вопросы применения технологий электронного обучения, которые открывают широкие горизонты и новые возможности привлечения целевых аудиторий, становятся для системы дополнительного профессионального образования вуза наиболее острыми и насущными. Многие высшие учебные заведения уже практикуют дистанционные курсы в системе дополнительного профессионального образования. Однако дистанционное обучение – это далеко не единственный вариант электронного обучения. Широкие возможности в системе образования имеет комбинированное или гибридное обучение, которое сочетает возможности новых информационных технологий и предоставление удаленного доступа к учебным материалам в традиционном (очном) классе. Как показывает наш опыт, данный вид электронного обучения имеет большие перспективы в преподавании иностранных языков, в том числе в системе дополнительного образования. Однако, несмотря на то, что сегодня дополнительное профессиональное образование в вузе несет на себе отпечаток прошлого отношения к нему, в нем можно заметить новые особенности. Во-первых, вузы стали активнее предлагать не только традиционные программы повышения квалификации, дополнительной квалификации или переподготовки, но и иные дополнительные образовательные услуги для широких слоев населения разного возраста. Во-вторых, дополнительное образование в вузе приобретает гибкость, нетипичную для такой консервативной сферы, как образование и педагогика. В-третьих, отмечается явная тенденция к улучшению качества предлагаемых вузом дополнительных образовательных услуг. Более того, многие качества ярче и лучше выражены в системе дополнительного образования вуза, чем в его основном образовании. К примеру, личностная ориентация образования; его практическая направленность; мобильность; многофун-

кциональность; разноуровневость; разнообразие содержания, форм, методов образования как следствие свободы педагога, работающего в такой системе; индивидуализация методик образования как необходимое условие спроса и др. [3].

Происходящие изменения системы вузовского дополнительного профессионального образования являются одним из важных моментов модернизации системы отечественного образования.

Представляется, что приоритетные задачи модернизации системы дополнительного профессионального образования в вузе связаны с обновлением содержания и технологий дополнительного образования, развитием вариативности образовательных программ, обеспечением инновационного характера дополнительного образования, изменением структуры взаимодействия основного и дополнительного образования, в том числе за счет обновления механизмов финансового взаимодействия основного и дополнительного образования в вузе. Успех системы дополнительного образования вуза может быть достигнут путем совершенствования и опытной проверки новых моделей содержания, форм и методов системы образования; на основе широкого использования ИКТ в образовательных программах; при поддержке (материальной, методической, технической) педагогов, вовлеченных в продуктивную, творческую, заинтересованную реализацию программ дополнительного образования вуза.

Только системные действия в направлении совершенствования дополнительного профессионального образования вузов региона могут вывести их на уровень, соответствующий международным образовательным стандартам, в условиях глобализации и интернационализации общества, информатизации и непрерывности образования.

Литература

1. Вторина Е.В. Инновационные подходы к развитию системы дополнительного профессионального образования в вузе // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2017. Вып. 7(70). С. 56–61.
2. Горский В.А. На пути к дальновидному специалисту // Теория и практика дополнительного образования. М., 2012.
3. Носкова М.В., Рыжкова Н.А. Перспективы развития маркетинговой деятельности в учреждениях дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 2(17). С. 132–137.
4. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/182563/> (дата обращения: 31.01.2019).
5. Сженев Е.С. Социальные факторы организации системы дополнительного профессионального образования в вузе: на примере Российского университета дружбы народов: дис. ... канд. социол. наук. М., 2009.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 31.01.2019).

POLINA SOROKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ISSUES OF THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AT THE REGIONAL LEVEL

The article deals with the issues and the tendencies of the development of the system of supplementary vocational education. There is analyzed the experience of the realization of the system of the supplementary vocational education of the leading regional higher educational institutions.

Key words: *supplementary vocational education, issues, tendencies of development, permanent education.*

Методика преподавания учебных дисциплин

УДК 796.325

Е.И. КОРОБЕЙНИКОВА, А.А. КРАСНИКОВА
(elena.iv.k@mail.ru, aleksandra.krasnikova@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ВОЛЕЙБОЛОМ НА ОРГАНИЗМ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Рассматривается вопрос необходимости осуществления двигательной активности с целью укрепления здоровья и повышения показателей работоспособности студентов. Особое внимание уделяется анализу влияния волейбола на организм учащихся в рамках дисциплины «Физическая культура».

Ключевые слова: *двигательная активность, физическая культура, волейбол, работоспособность, здоровье, студенты.*

В настоящее время волейбол пользуется значительной популярностью среди различных возрастных категорий населения, в особенности среди молодёжи. К занятиям этим видом спорта людей побуждает в основном стремление получить развитые мышцы, стройное здоровое тело и, т. к. волейбол является спортивной игрой, заряд положительных эмоций. Однако помимо перечисленных положительных сторон, данная игра имеет множество других преимуществ, на которые стоит обратить внимание при выборе вида спорта в элективном курсе учебной дисциплины «Физическая культура» при обучении в вузе, а также при выборе вида спорта для самостоятельных занятий оздоровительного характера во внеучебное время.

Цель исследования – изучить особенности волейбола как вида спорта в рамках дисциплины «Физическая культура» с точки зрения влияния на организм учащихся, обосновать эффективность занятий волейболом как средства укрепления здоровья и улучшения самочувствия студентов высших учебных заведений, а также выделить волейбол как разновидность физической активности – немаловажного аспекта формирования здорового образа жизни студенческой молодёжи.

Были поставлены следующие задачи:

1. Изучение и анализ литературных источников по проблеме исследования.
2. Опрос студентов, посещающих занятия волейболом посредством анкетирования.
3. Систематизация и анализ результатов, полученных в ходе анкетирования.
4. Формулировка выводов на основании проведённого исследования.

Условия современной жизни способствуют снижению двигательной активности человека, которое особенно заметно и опасно у студенческой молодёжи. Снижение двигательной активности у студентов связано с увеличением времени на учебную деятельность. Дефицит двигательной активности закономерно приводит к снижению работоспособности. Между тем доказано, что посильная, научно обоснованная двигательная активность является у них залогом здорового образа жизни и эффективной учёбы [5, с. 130]. Мышечный «голод» для здоровья человека так же опасен, как и недостаток кислорода, питания и витаминов. Например, если здоровый человек, в силу каких-то причин, даже в течение всего лишь нескольких недель не двигается, то мышцы начинают худеть. Его мышцы атрофируются, работа сердца и лёгких нарушается [4, с. 19]. Недостаточность в движениях приводит к ухудшению функционального состояния всего организма, которое приводит к нарушению способности выполнять физические нагрузки. Двигательная активность, хотя бы физические упражнения, необходима человеку. «Недогруженность» мышечной деятельности может привлечь отвыкание от двигательной деятель-

ности, человек может утратить приспособленность к выполнению мышечной деятельности. Природа так придумала, что организм человека должен работать как слаженный механизм, быть всегда в движении, чтобы благополучно функционировали все его органы и системы. «Без работы мышц вся жизнедеятельность организма несовершенна: обмен веществ не способствует накоплению энергетического потенциала, а идёт по типу расходования его; сердце работает неэкономично, а вся система кровообращения и дыхания остаётся неприспособленной для того, чтобы обеспечить интенсивную деятельность человека» – отмечает в своём учебном пособии Т.Г. Вялкина [2, с. 44].

В процессе учебной деятельности возникают различного рода негативные факторы, которые снижают силу и тонус мышц, способствуют застойным явлениям в организме, нарушению деятельности отдельных его систем (кровеносной, дыхательной, нервной, лимфатической и сердечно-сосудистой). Интенсивная учёба требует определённого уровня физической подготовленности [1, с. 18].

Длительная работа по переработке и интеграции информации происходит в условиях ограничения двигательной активности – сидя. Вследствие этого внутренние органы недополучают рефлекторную стимуляцию со стороны проприорецепторов мышц. Недостаток мышечной активности у лиц напряжённого умственного труда может усилить вегетативные проявления эмоций и сделать неблагоприятными последствия эмоционального возбуждения [5, с. 116]. Какие-то неудачи или же успех вызывают в организме человека нервную напряженность или возбуждение, для разрядки которых можно использовать или применять различные специальные упражнения [1, с. 19]. Стоит заметить, что учащаяся заболеваемость среди молодёжи является выражением физической детренированности, которая развивается вследствие ограниченной двигательной активности [2, с. 51]. Люди, регулярно занимающиеся физическими упражнениями, согласно проводимым психологическим исследованиям, проявления стресса снимают посредством двигательной активности, чувствуют себя комфортно в повседневных заботах, чувство усталости им не знакомо – работоспособность достаточно высока. Интеллектуальная и умственная работа требует не только тренированный мозг, но и мышцы (тренированное тело), помогающие нервной системе человека справляться как с физическими, так и эмоциональными, умственными, интеллектуальными нагрузками.

Ученические и студенческие будни, работа в офисе, обязывающие к длительному нахождению тела в одном положении, сдерживающие мышцы в определенной позиции, не соблюдение режима сна и отдыха, перенапряжение и переработка, чаще всего приводят к переутомлению. При длительной умственной работе желателен активный отдых – смена видов деятельности. Для студентов непрременную важность играют регулярные занятия физической культурой и спортом. Отличной профилактикой переутомления также будут самостоятельные занятия физическими упражнениями, посещение различных спортивных секций, что, безусловно, очень поспособствует эмоциональной, физической и умственной разрядке организма. Ежедневная физическая нагрузка благоприятно воздействует на тонус мышц, кровообращение и, как следствие, повышаются показатели умственной деятельности и тогда успех в обучении, несомненно, обеспечен. Таким образом, можно отметить, что особенность учебного труда влечёт за собой требования ответственного отношения и постоянного внимания к своему здоровью, его поддержанию и укреплению, в том числе средствами физической культуры и спорта.

При изучении литературных источников удалось выявить, что волейбол относится к видам спорта разностороннего комплексного воздействия на человека. Физическая нагрузка оказывает стимулирующее влияние на развитие вегетативных функций организма, выносливости. Систематические занятия подвижными и спортивными играми улучшают функции вестибулярного аппарата, быстрые изменения положения тела лучше переносятся организмом человека [4, с. 136]. Каково же влияние волейбола на организм человека? А.Г. Фурманов в своей книге «Волейбол на лужайке, в парке, во дворе» говорит, что: «Несложная тактика игры и отсутствие непосредственной борьбы за мяч с соперником делают игру общедоступной. Нагрузки же, воздействующие на организм занимающихся, достаточно умеренны. Наиболее сильно физически воздействующее упражнение – бег используется в малых до-

зах. Интенсивность основных движений в волейболе зависит от темпа игры, который можно варьировать в широких пределах. Обычно он очень низок у новичков и очень высок в игре команд мастеров. Игровые приёмы, выполняемые в прыжке, например, передача мяча и блокирование, являются хорошим корректирующим средством. Волейбол оказывает положительное воздействие на организм, не перегружая его основные системы и органы» [8, с. 5].

Медики и специалисты области физической культуры и спорта, рассматривая лечебно-оздоровительные возможности волейбола, утверждают, что они достаточно велики и огромны. Игру в волейбол (при периодическом врачебном контроле) можно рекомендовать в качестве дополнения к медицинским методам лечения даже больным, страдающим сердечно-сосудистыми заболеваниями – атеросклерозом и гипертонической болезнью (в первой стадии развития). Лечащий врач, с учётом возраста, клинических проявлений заболевания и индивидуальных особенностей организма больного, может дозировать игровую нагрузку – регламентировать её продолжительность и интенсивность [8, с. 6]. Таким образом, студентам с отклонениями в здоровье может быть рекомендовано и даже полезно играть в волейбол на занятиях физической культурой.

Обучение в вузе сопровождается наличием стрессовых ситуаций [5, с. 115]. Регулярные занятия физической культурой позволяют бороться с постоянным нервно-психическим перенапряжением, которое провоцирует снижение работоспособности и усидчивости.

Спортивные и подвижные игры снимают нервно-психическое возбуждение, создают благоприятные условия для активного отдыха, для переключения от умственного и интеллектуального напряжения к физической, двигательной активности и, как следствие, способствуют успешной учёбе, полному восстановлению сил [1, с. 19]. В журнале «Молодой ученый» А.Н. Одинцов говорит, что «разнообразие двигательных навыков и игровых действий в волейболе, отличающихся не только по интенсивности усилий, по их координационной структуре, способствует развитию всех физических качеств: силы, выносливости, быстроты, ловкости в гармоничных сочетаниях. Способность волейболиста быстро ориентироваться в постоянно изменяющейся ситуации, выбирать из богатого арсенала разнообразных технических средств наиболее рациональные, быстро переходить от одних действий к другим, приводит к развитию высокой подвижности нервных процессов. Игра в волейбол, воздействуя разнообразными нагрузками на мышцы ног, заставляя включать в игровую деятельность акробатические элементы, способствует укреплению позвоночника, мышц туловища, а многообразные способы приема, подачи и пробивания мяча эффективно развивают плечевой пояс» [7, с. 35].

Эмоциональные напряжения, испытываемые во время игры, вызывают в организме занимающихся высокие сдвиги в деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Качественные изменения происходят и в двигательном аппарате. Прыжки при передачах мяча, нападающих ударах и блокировании укрепляют костную систему, суставы, становятся более подвижными, повышается сила и эластичность мышц. Постоянные взаимодействия с мячом способствуют улучшению глубинного и периферического зрения, точности и ориентировке в пространстве. Игра в волейбол развивает также мгновенную реакцию на зрительные и слуховые сигналы, повышает мышечное чувство и способность к быстрым чередованиям напряжений и расслаблений мышц. Небольшой объем статических усилий и нагрузок в игре благотворно влияет на рост юных спортсменов [6, с. 500–501].

Общая физическая подготовка, в ходе которой, как правило, развиваются сила, выносливость, ловкость, быстрота, гибкость, направлена на гармоническое физическое развитие любого человека. Общая физическая подготовка – это ступенька к специальной физической подготовке, в которой (в той или иной последовательности) преимущество отдаётся уже развитию определённых качеств, специфически необходимых при игре в волейбол. Чем лучше общая физическая подготовка, тем быстрее идёт овладение специальной физической подготовкой. К упражнениям общей физической подготовки при занятиях волейболом относятся гимнастические упражнения (упражнения для мышц рук и плечевого пояса, упражнения для мышц туловища и шеи, упражнения для мышц ног и таза), ак-

роботические упражнения, легкоатлетические упражнения (бег, прыжки, метания, комбинированные упражнения), спортивные игры (баскетбол, гандбол), подготовительные подвижные игры, плавание. Немалую роль в развитии стремления к игре в волейбол играют подготовительные упражнения, проводимые с каждой группой занимающихся. Подготовительные упражнения развивают качества, необходимые для создания благоприятных условий для овладения техникой и тактикой игры. Как правило, они направлены на укрепление кистей рук, развитие силы и быстроты сокращения мышц, участвующих в выполнении технических приёмов [3, с. 10]; на развитие прыгучести, быстроты реакции и ориентировки, быстроты перемещения в действиях, необходимых для решения тактических задач [Там же, с. 12]. В процессе занятий волейболом происходит не только физическое развитие, т. к. на занятиях возникают различные множественные познавательные ситуации, которые связаны с овладением техникой выполнения всяческих технических приёмов этой игры, физических упражнений, совершенствованием, овладением приемами практических действий. Обучающийся задумывается над безопасной и рациональной методикой выполнения упражнений – развиваются мыслительные способности, совершенствуется система восприятия и познания. Последующее использование и совершенствование полученных навыков и умений, безусловно, положительно сказывается на его повседневной жизни, учебной и трудовой деятельности, формируется оптимальный фон для его жизнедеятельности.

Вышеперечисленные упражнения направлены на развитие различных групп мышц и совершенствование различных качеств. Поскольку общая и специальная физическая подготовка неразрывно связана с занятиями волейболом как таковыми, то можно сделать вывод, что занятия волейболом способствуют комплексному развитию организма человека.

Проведённое анкетирование, в котором принял участие 71 студент, подтвердило сведения из литературных источников. 48 студентов (68%) отметили значительное улучшение своего самочувствия после систематических занятий волейболом, остальные участники опроса изменений самочувствия не заметили. Отвечая на вопрос о произошедших изменениях в организме, опрашиваемые отмечали прилив энергии, снижение веса и улучшение таких физических качеств, как сила и ловкость. 46 студентов (65%) обратили внимание, что при регулярных занятиях сердечный ритм становится более стабильным, а также снижается частота сердечных сокращений при физических нагрузках. 35% опрошенных студентов отметили отсутствие изменений в работе сердца. 58 студентам (82%) стало легче усваивать новый материал изучаемых учебных дисциплин, проще сосредоточиться, сконцентрировать своё внимание на конкретном виде деятельности. Остальные участники опроса – 13 студентов (18%) затруднились ответить на поставленный вопрос. 56 анкетированных студентов (79%) обратили внимание, что после нескольких регулярных занятий волейболом они стали меньше уставать от длительной ходьбы, снизилась утомляемость и сократилось время, необходимое для восстановления организма после нагрузок, т. е. было выявлено улучшение показателей выносливости организма. Оставшиеся учащиеся (21%), отвечая на вопрос о том, как изменилось время, необходимое для восстановления сил после нагрузки, отмечали, что они длительное время не могут восстановить силы после занятий, что гипотетически может являться следствием недостаточного уровня их физической подготовки. В вопросе о том, способствует ли игра в волейбол снятию нервного напряжения, 62 студента (87%) придерживаются мнения, что волейбол способствует расслаблению, снятию умственной усталости и эмоциональному подъёму. Стоит отметить, что многие из опрашиваемых (63 студента (89%)) аргументировали выбор данного вида спорта тем, что он отличается органичным сочетанием динамичности и статичности, даёт возможность работать в команде, а также способствует эмоциональной разрядке.

Таким образом, при исследовании удалось выявить необходимость физической активности в жизни человека. В связи со спецификой учебной деятельности, студенты особенно нуждаются в осуществлении двигательной активности и занятиях физической культурой. Состояние здоровья непосредственным образом влияет на производительность труда, способность обучаться новому и корректировать свои действия, что немаловажно в условиях непрекращающегося научно-технического

прогресса, поскольку к работникам предъявляются всё новые требования. Так, ведение здорового образа жизни, который призван поддерживать и укреплять здоровье человека, является залогом успеха для будущих работников в различных сферах профессиональной деятельности, каковыми являются студенты. В результате исследования также было выявлено и подтверждено благоприятное воздействие волейбола на организм человека. Регулярные занятия этим видом спорта способствуют развитию многих физических качеств; укреплению мышечной, сердечно-сосудистой и других систем организма; повышению работоспособности и стрессоустойчивости. Благодаря разнообразию двигательных действий, но при этом относительно небольшой технической сложности, волейбол является доступным и весьма эффективным средством поддержания и укрепления здоровья учащихся. В связи с этим, данный вид спорта может по праву считаться элементом здорового образа жизни, который так необходим каждому из нас.

Литература

1. Барчуков И.С. Физическая культура: учеб. пособие. М.: ЮНИТИ, 2003.
2. Вяткина Т.Г. Движение-здоровье: учеб. пособие. Волгоград: Сфера, 2016.
3. Железняк Ю.Д., Кунянский В.А. Волейбол: У истоков мастерства / под ред. Ю.В. Питерцева. М.: Фаир-пресс, 1998.
4. Ильинич В.И. Студенческий спорт и жизнь: пособие. М.: АО «Аспект Пресс», 1995.
5. Казантинова Г.М., Чарова Т.А., Андрющенко Л.Б. Физическая культура студента. Волгоград: Волгоградский ГАУ, 2017.
6. Коробейникова Е.И. «Физические качества в процессе подготовки волейболистов» // Актуальные вопросы теории и практики биологического образования: материалы XI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвященной году экологии в России. (г. Волгоград, апрель 2017 г.). М.: Планета, 2017. С. 499–507.
7. Одинцов А.Н. Занятия волейболом как средство сохранения и укрепления здоровья обучающихся // Молодой ученый. 2016. № 17.1. С. 31–37. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/121/33513/> (дата обращения: 04.02.2018).
8. Фурманов А.Г. Волейбол на лужайке, в парке, во дворе. 2-е изд. М.: Физкультура и спорт, 1982.

ELENA KOROBEYNIKOVA, ALEXANDRA KRASNIKOVA
**HEALTH-IMPROVING INFLUENCE ON THE STUDENTS’
BODIES AT THE VOLLEYBALL’S ACTIVITIES
IN HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS**

The article deals with the issue of necessity of fulfilling movement activity aimed at the health promotion and the rising of the indicators of students performance capability. There is paid a special attention to the analysis of volleyball’s influence on the students’ bodies in the frames of the discipline “Physical Education”.

Key words: *movement activity, Physical Education, volleyball, performance capability, health, students.*

Лингвистика

УДК 811.111

А.Ю. ПАВЛОВА

(pavlova-alex.u@yandex.ru)

Волгоградский государственный университет

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ УЧАСТНИКОВ ВЕРБАЛИЗОВАННОГО МЕДИАСОБЫТИЯ*

Анализируется структурная специфика медиасобытия. Выявляются распространенные способы вербализации ядерных и периферийных участников музыкального медиасобытия «Грэмми».

Ключевые слова: медиасобытие, участники события, музыкальные деятели, организаторы, зрители.

Медийный текст передает информацию массово, ориентированно на большое количество читателей, обладает особым характером обратной связи и сильно зависит от технических средств, посредством которых происходит трансляция. Из-за наличия таких характеристик, как популярность, актуальность, релевантность, медиатексты являются одними из самых ярких примеров использования современного в данный момент времени языка, а контекстуальность, интертекстуальность, стереотипность и стандартизированность отражают особенности именно языка текстов средств массовой информации.

Основным объектом описания новостных текстов является событие. «Событие – это категория, представляющая определенный фрагмент действительности, для которого заданы пространственно-временные характеристики. “Вербальный факт” же является определенным “отражением” какого-либо факта, которое прошло через призму авторского сознания» [4, с. 67]. «Ведь событие ... существует только благодаря своему описанию» [1, с. 14]. Именно вербализованное событие является актуальным фактором для массмедийного дискурса.

Событие может быть рассмотрено как состояние действительности, представляющее собой результат определенной деятельности [8, с. 118–143], так и информация, связанная с реальностью и её представителями, как что-либо происходившее в определенный период в определенном месте [3, с. 27]. Основными критериями, характеризующими значимость отдельного события для медийного дискурса являются: актуальность, новизна, важность, масштабность, территория, прямая связь с жизнью людей [7, с. 175]. Другими словами, событие должно обладать определенными характеристиками по определенной эмоциональной и пространственной привязке, чтобы быть важной получателю данных.

Настоящая статья посвящена изучению структурных составляющих музыкального события и особенностей их вербализации. Для средств массовой информации (СМИ) наиболее выгодно создавать тот контент, который привлечет наиболее широкую по демографическим, возрастным, психографическим, географическим и численным показателям аудиторию, а музыкальная индустрия как компонент комплекса креативных является одним из наиболее вовлеченных в формирование развлекательного контента СМИ. Материалом исследования послужили информационные сообщения, посвященные освящению музыкального события «Церемония Грэмми» (<https://globalnews.ca>, <https://www.grammy.com>). Церемония проводится ежегодно в 78 категориях по 30 музыкальным жанрам, где успешные, известные и получившие признание в музыкальной индустрии люди получают награды в признание своих достижений.

Новость является информацией об определенном состоянии действительности или событии, которая отражается в медийном дискурсе в соответствии с когнитивно-онтологической моделью, кото-

* Работа выполнена под руководством Сороколетовой Н.Ю., кандидата филологических наук, доцента кафедры английской филологии ФГАОУ ВО «ВолГУ».

рая обычно состоит из основных элементов, связанных с событием. Существуют различные подходы и терминология для определения этих элементов. Е.Ю. Ильинова выделяет участников, действие/состояние, временные обстоятельства, локативные обстоятельства, каузативные обстоятельства [2, с. 58–60].

И. Сильдмяз считает, что сюжет события состоит из следующих компонентов: субъекта, средства, объекта; время; обстоятельства; условия; причины; цели; результата [5, с. 128].

По мнению У.Л. Чейф событие дискретно и может быть разделено на отдельные составные элементы, которые имеют определенное значение и функцию, следовательно можно определить следующие основные элементы, такие как: предикат, участники, время и пространство, результат [6, с. 47].

Несмотря на различные подходы к описанию структуры события, авторы выделяют его участников как облигаторный элемент описываемого события. В результате настоящего исследования были выявлены 76 лексических единиц, репрезентующих участников церемонии «Грэмми», которые были использованы в 341 репрезентации. Выявленные лексемы были распределены на три основные группы, представляющие действующих лиц рассматриваемого события:

- музыкальные деятели (248 репрезентации, 72,7%);
- официальные лица/организаторы (64 репрезентации, 18,8%);
- зрители/фанаты (29 репрезентации, 8,5%).

С.В. Мохирева выделяет следующие основные актуализации участников события:

1. Ядерные: участники, которые были в самом эпицентре события.
2. Околоядерные: участники, которые передают высокую степень определенной «вовлеченности» в описываемое событие.
3. Периферийные: участники, которые либо не присутствовали на месте события, но все равно являются активно вовлеченными в результат события; либо имеют отношение к организации события [4, с. 69].

К ядерным участникам музыкального медиасобытия в настоящем исследовании принадлежат участники, составляющие группу «Музыкальные деятели» (музыканты, композиторы/авторы песен и т. д.), т. к. основной акцент в описании события делается именно на них:

*The morning after the show, **singer and guitarist James Hetfield, drummer Lars Ulrich, guitarist Kirk Hammett, and bassist Robert Trujillo** sat down with BBC 6 Music's Matt Everitt to discuss the record.*

При вербализации этой группы участников журналисты делают большой акцент на музыкантах-номинантах, а также победителях, выделяя их достижения и известность. Проигрыши в номинациях, как правило, не упоминаются.

*Canadian songwriter Bernie Herms came out an early **winner** at the pre-telecast Grammy Awards ceremony on Sunday.*

The 10-time GRAMMY winner Swift is a past winner in the category, earning the honor for "Safe And Sound (From The Hunger Games)" at the 55th GRAMMY Awards.

Canadian nominees include Justin Bieber, Toronto musicians Drake and The Weeknd. Other big-name nominees are Beyoncé, Rihanna and Adele.

The Teenage Dream singer has been nominated a total of 13 times since her debut in 2008.

Для околоядерных участников характерна высокая степень вовлеченности в событие, поэтому степень и вариативности из репрезентации достаточно высока. К таким участникам можно отнести приглашенных музыкальных звезд (участников церемонии) и официальных лиц:

*Sting and Shaggy consider themselves "the not-so-odd couple", but the duo assuredly turned heads when they took the stage together at the 60th Grammy Awards on Sunday (Jan. 28). Yes, the **English rock legend and the Jamaican-American hitmaker** are now besties, and they have a joint album coming out soon – and no, it's not a prank.*

New York City officials say they've raised the money they promised and expect a great show when the 60th anniversary Grammys ceremony takes over Madison Square Garden on Sunday.

Grammy Awards Executive Producer Ken Ehrlich told the crowd that he was most excited about performances from SZA, Childish Gambino and Kesha, though there are some performances he still can't discuss.

Периферийные участники – это участники, которые не являются активными участниками, могут даже не присутствовать на месте события, но все равно являются активно вовлеченными в результат события; либо имеют отношение к организации события. Они не являются обязательными участниками, однако их упоминание и краткое описание присутствует в некоторых статьях. Для их вербализации характерно использование собирательных лексем:

Despite the drop, the Grammy telecast that handed big wins to hitmaker Bruno Mars still gathered a big crowd that will rank among TV's most-watched events of the year.

That last nomination instantly became a front-runner for many on Twitter, with Mac's fans celebrating his first-ever Grammy nod.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что музыкальная индустрия является частью комплекса креативных и одним из **наиболее вовлеченных в формирование развлекательного контента СМИ**. Именно поэтому статьи музыкальной тематики передают определенные культурные и социальные особенности, а также настоящее состояние языка.

Музыкальное событие обладает своей особой внутренней структурой, который так же можно называть сюжетом или сценарием, т. е. у него есть **объективные характеристики, которые необходимо учитывать, т. к. без их учета описание данного события будет неполным или неверным**. Являясь обязательным элементом медиасобытия участник события обладает субъектно-объектной природой и выступает в роли ключевого элемента события. Вариативность в его представлении во многом зависит от жанровой специфики материала, который вербализует его; роли участника в вербализации исследуемого события; лексико-семантической специфики выбранной лексики или группы лексем, а также находится под влиянием авторского фокуса в освещении события, что продиктовано установившимися профессиональными ориентирами и общей политикой издательства.

Литература

1. Еникеев А.А. Событие, сознание, текст в пространстве социально-философского знания: специальность: дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2003.
2. Ильинова Е.Ю. Когнитивно-семиотический подход к изучению приемов информирования в электронных СМИ // Коммуникативные практики речевой деятельности: сб. науч. ст. Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2013. С. 55–72.
3. Лукьянченко Е.А. Номинализации с инкорпорированным объектом как средства вербализации когнитивных структур, репрезентирующих событие (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2015.
4. Мохирева С.В. Вариативность репрезентации субъекта как компонента пропозиции вербального события (на материале публикаций «Российской газеты») // Вестник Кемеров. гос. ун-та. 2012. № 4-4(52). С. 67–70.
5. Сильдмэз И. Знания: (Когнитология). Таллинн: Ээсти раамат, 1987.
6. Чейф У.Л. Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12: Прикладная лингвистика. М.: Радуга, 1983. С. 35–73.
7. Dominick J.R. The Dynamics of Mass Communication. New York: McGraw-Hill, 1993.
8. Durst-Andersen P. Towards a Cognitive-Semiotic Typology of Motion Verbs // The Construal of Spatial Meaning: Windows Into Conceptual Space. Oxford: Oxford. Linguistics, 2013. P. 118–143.

ALEXANDRA PAVLOVA
Volgograd State University

FUNCTIONAL SPECIFICITY OF REPRESENTATION OF PARTICIPANTS OF VERBALIZED MEDIA EVENT

The article deals with the structural specificity of media event. There are revealed the ways of verbalizing superparticipants and subparticipants of the musical event Grammy.

Key words: *media event, event's participants, musical figures, event planners, audience.*

Экономические науки

УДК 338

А.В. ТИЩЕНКО

(a.v_tishchenko@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БИЗНЕСА В РОССИИ*

Рассматриваются особенности кросс-культурного функционирования бизнеса в России. Представлена модель культурных критериев Г. Ховстеда, которая позволяет более подробно понять принципы развития национальной культуры.

Ключевые слова: *кросс-культурные особенности, культура, модель Г. Ховстеде, бизнес в России.*

Актуальность исследования по теме «Кросс-культурные особенности функционирования бизнеса в России» обусловлена тем, что каждая страна обладает собственной исключительной культурой. Именно ее особенности определяют характер ведения бизнеса. Что влияет на функционирование бизнеса в России и каковы его особенности, связанные с культурой и менталитетом, – вопросы, на которые постараемся ответить в данной статье.

На сегодняшний день взаимодействие и пересечение разных культур происходит чаще, чем многие это понимают. Кросс-культурный подход встречается во многих сферах человеческой деятельности, в том числе в бизнесе.

Территориальные особенности управления, региональные, национальные и социокультурные аспекты при ведении бизнеса приобретают огромную значимость в деловом обществе России в последние годы.

Это происходит из-за кросс-культурных условий функционирования бизнеса: появляются смешанные механизмы партнерства в отечественной и мировой экономике, которые основаны на объединении и взаимопроникновении установок, норм поведения и ценностей различных культур и цивилизаций.

Кросс-культурные особенности, в первую очередь, связаны с пониманием, что такое культура, её критериев, как всемирного контекста передачи ценностей между поколениями.

Необходимо отметить, что «знание своей культурной специфики, а также специфики деловой культуры других этносов, национальностей, народов, цивилизаций становится колоссально важным, так как, чем многообразнее культурное поле ведения бизнеса, тем выше репутационные риски, острее проявляются кросс-культурные различия, выше коммуникативные барьеры», тем сильнее чувствуются противоречия. Поэтому знание национальной культуры приобретает важнейшее значение, так как способствует снижению противоречий и рисков, а также способствует развитию коммуникативного пространства и культуры ведения бизнеса [2].

Прежде всего к культуре ведения бизнеса относятся нормы и правила делового этикета. В большинстве случаев в деловой культуре используются нормы и ценности, принятые в национальной культуре.

Таким образом, в деловой практике можно наблюдать общую тенденцию и сложившуюся практику проведения переговоров, совещаний, деловых встреч, подписания деловых контрактов, которые отражают специфику кросс-культурного взаимодействия.

* Работа выполнена под руководством Кайля Я.Я., доктора экономических наук, профессора кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Эффективное кросс-культурное взаимодействие представляет собой практику пересечения разных культур, требующую понимания и уважения самобытной культуры народов, жизненных ценностей, осознания необходимости взаимопонимания между людьми, а также понимания не только прав, но и обязанностей в отношении общественных и социальных контактов [5].

В условиях глобализации организации, группы и отдельные индивиды с разными культурными нормами постоянно взаимодействуют между собой, передавая друг другу информацию и опыт.

Постепенно кросс-культурное взаимодействие сформирует единое социокультурное пространство, которое предоставляет возможность развиваться представителям разных культур.

При этом эффективность этого социокультурного пространства часто зависит от определенных особенностей поведения представителей национальной культуры. Основываясь на исследованиях Г. Ховстеде [9], анализировавших принципы развития национальной культуры, необходимо привести модель национальной культуры, включающую следующие параметры или культурные измерения:

- 1) дистанция власти (power distance – PD);
- 2) индивидуализм – коллективизм (individualism vs collectivism – IDV);
- 3) маскулинность – феминность (masculinity versus femininity – MAS);
- 4) избегание неопределенности (uncertainty avoidance – UAI).

Исследование Г. Ховстеде сотрудников IBM (International Business Machines) из 72 стран легло в основу его четырехмерной модели, которая рассматривает критерии, по которым можно определять различие в подходах к социальным измерениям национальной культуры [Там же].

Столкновение и взаимодействие различных культур происходит чаще всего в данных социально-экономических областях:

- экономика, организация и управление предприятиями, отраслями;
- управление международным и межрегиональным бизнесом;
- взаимодействие профессиональных субкультур в бизнесе;
- маркетинг;
- управление человеческими ресурсами;
- переезд, трудоустройство и карьерный рост в другом регионе, стране.

Необходимо добавить, что деятельность в кросс-культурных условиях одновременно имеет специфические возможности и риски для акторов.

В регионах России сложилась иерархическая структура бизнеса, которую можно подразделить на следующие уровни в зависимости от происхождения капитала. Во-первых, это – крупное предприятие федерального измерения, представленное компаниями из федеральных групп и ассоциаций, которые выступают в качестве основного фактора инвестиционного процесса в регионе. Во-вторых, это – крупная компания, представленная компаниями регионального происхождения капитала. В-третьих, это – крупная компания, представленная транснациональными корпорациями (ТНК), действующими в регионе, т. е. компаниями иностранного происхождения. Как правило, иностранные компании инвестируют в регионы расширения в форме прямых иностранных инвестиций (ПИИ).

Риски всегда новы и неизвестны, включая разработку проектов развития и развитие новых бизнес-направлений. Основные трудности в реализации новых проектов связаны с столкновениями систем ценностей и культурных взглядов российского делового мира и ценностными идеями основ развития бизнеса в стране.

Развитие малых и средних предприятий всегда было связано с политическим и экономическим положением страны. Фундаментальные изменения последних лет в политике, экономике и социальных вопросах наиболее непосредственно повлияли на текущее состояние и будущее развитие отечественного бизнеса. Это касается как потребностей, так и спроса населения на продукты малого бизнеса и реальных преимуществ развития сектора среднего бизнеса.

Особенности российской деловой культуры включают высокий уровень коррупции и слабую правовую базу. Несмотря на активную антикоррупционную политику государства, иностранные инвесторы не верят в честность и прозрачность экономики страны. Эта тенденция проявляется на различных уровнях инвестиций.

Проблема теневой экономики и борьба с ней в России в последние годы получила большое внимание у ученых, политиков, практиков, т. к. она стала национальной политической проблемой, неотъемлемой частью нашей экономики. Теневые экономические процессы и связанные с ними организованные экономические преступления и коррупция дезинтегрируют государство изнутри и парализуют все сферы жизни в современной России.

Существование и развитие теневой экономики как криминальной экономической системы, с помощью которой поступают ресурсы, производимые в стране, серьезно искажают экономические и неотделимые политические и социальные процессы в России.

Эти процессы привели к формированию новой теневой экономики и политической инфраструктуры, в которой отдельные лица и группы, участвующие в теневой экономике, а также капитал и собственность, принадлежащие или контролируемые ими, становятся важнейшими элементами в жизни российской экономики.

Для крупномасштабного экономического роста необходим радикальный рост предпринимательской активности и огромных инвестиций. В то же время многочисленные опросы и международные рейтинги показывают низкий инвестиционный климат в России и, в частности, отсутствие комфорта в административной, нормативной и контрольной среде для бизнеса. Что касается делового комфорта, то, согласно ежегодному докладу «Ведение бизнеса 2019» Всемирного банка, Россия занимает лишь 31-е место. Показатели стран СНГ в общем зачете: Украина (71), Узбекистан (76) и Таджикистан (126).

К другим барьерам можно отнести законодательные недоработки в области иностранного инвестирования.

Основываясь на опыте прошлых лет, можно сказать, что необходимо привлекать ПИИ в наукоемкие отрасли экономики и ограничить доступ иностранных инвесторов к краткосрочным высокодоходным проектам. В то же время необходимо бороться с отмеченными выше проблемами: финансирование крупных проектов за счет государственного бюджета, коррумпированность и слабая юридическая база, а также высокие административные барьеры.

В большинстве случаев, крупные компании России специализируются на добыче и экспорте сырья, что серьезно сужает географию расположения компаний и их филиалов. Большинство таких компаний стараются расположиться как можно ближе к источнику ресурсов или к потенциальным покупателям. В первом случае развитие кросс-культурных взаимоотношений маловероятно, но в случае расположения ближе к странам, в которые экспортируется товар, велик шанс установления и развития кросс-культурных взаимоотношений, что в большинстве случаев ведёт к более интенсивному развитию бизнеса.

Среди российских компаний лидерами по развитию благоприятного кросс-культурного климата для компаний крупного бизнеса является Калужская область, Ленинградская область, республика Татарстан, Ямало-Ненецкий АО. В данных регионах крупным бизнесом реализуются модернизационные проекты, включающие в себя как строительство новых производств или расширение действующих, так и реконструкцию или техническое перевооружение имеющихся в регионе производств.

Таким образом, не стоит забывать, что даже в своей стране в бизнесе имеются свои кросс-культурные особенности, зависящие в основном от: регионального расположения, типа предпринимательской сферы, масштабов заключаемых сделок, возраста и пола бизнесменов. Поэтому требуется разработка новых стратегий, которые будут ориентироваться на активизацию национально-культурного потенциала общества, а также духовных и умственных ресурсов каждого индивида.

Литература

1. Гестеланд Р. Кросс-культурное поведение в бизнесе. Маркетинговые исследования, ведение переговоров, менеджмент в различных культурах. Днепропетровск: ООО «Баланс-Клуб», 2013.
2. Зотова И.В. Кросс-культурные особенности функционирования бизнеса в России // Управление корпоративной культурой. 2012. № 3(15). С. 174–180.
3. Мясоедов С.П. Основы кросс-культурного менеджмента. Как вести бизнес с представителями других стран и культур. М.: Дело, АНХ, 2016.
4. Симонова А.М. Культурные различия в международном бизнесе. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2014.
5. Симонова Л. Международные интеграционные стратегии компаний: взаимодействие национальных деловых и корпоративных культур // Корпоративная культура, проблемы и тенденции развития в мире и России: сб. М., 2016.
6. Сравнительный менеджмент / под ред. С.Э. Пивоварова. СПб.: Питер, 2016.
7. Триандиас Г.К. Культура и социальное поведение / пер. с англ. В.А. Соснина. М.: Форум, 2017.
8. Холден Найджел Дж. Кросс-культурный менеджмент. Концепция когнитивного менеджмента. М.: ЮНИТИ, 2015.
9. Hofstede, Greet. Cultures and Organizations: Software of the Mind; Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. NewYork; McGrawil; 2016.

ALINA TISHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CROSS-CULTURAL PECULIARITIES OF BUSINESS FUNCTIONING IN RUSSIA

The article deals with the peculiarities of cross-cultural business functioning in Russia. There is presented the model of cultural criteria of Geert Hofstede which allows to understand the principles of national culture's development in further detail.

Key words: cross-cultural peculiarities, culture, the Hofstede model, business in Russia.

Политические науки

УДК 32.019.5

А.А. ВИШНЯКОВА, А.В. КОВАЛЕВА
(v.arinaalex@gmail.ru, arina.kovaleva98@mail.ru)
Волжский институт экономики, педагогики и права

РОЛЬ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ*

Рассматриваются Федеральные государственные программы, направленные на поддержку политических молодежных объединений. Проведен сравнительный анализ молодежных объединений и региональных отделений.

*Ключевые слова: политические молодежные объединения,
политические лидеры, молодежные движения,
Федеральная программа.*

Одну из ключевых ролей в молодежной политике играют общественно-политические организации и движения. Очевидно, что именно они формируют возможность воздействовать на государственную власть и ее институты. В таком случае можно говорить уже о группах интересов и группах давления. В мире не существует политической власти, которая не передавала бы свои идеи и идеалы подрастающему поколению. Возможность сохранения и передачи от поколения к поколению основополагающих идей является прямой стабильностью существования того или иного политического движения.

Так, А.А. Кострова подчеркивает, что именно «совокупность деятельности всех общественно-значимых субъектов политики и, прежде всего, молодежных объединений... придают молодежной политике характеристику публичной политики» [1, с. 27]. Молодежную политику следует рассмотреть как стратегию и тактику молодежного движения.

На сегодняшний день нельзя говорить о том, что есть легальный термин «молодежной политики». Существует мнение, которое отождествляет молодежную политику и молодежную субкультуру, отводя ей роль социализации личности.

Молодежные движения можно разделить на формальные и неформальные. Формальные движения создаются для молодежи непричастными к ним людьми. Взрослые, в случае с политическими партиями это – политические деятели-кураторы, создают идею, цель, структуру, а также организуют вступление молодых людей в данные движения. Неформальные движения создаются самими молодыми людьми под воздействием их желания, стремлений и потребностей.

Следует отметить, что во многих случаях, молодежные движения имеют прямую или косвенную связь с патриотическим воспитанием и политикой. Так, А.В. Фомичева утверждает, что «основные исполнители, соисполнители и участники программ делают акцент на патриотическое воспитание детей и молодежи. Патриотическое воспитание подрастающего поколения – залог стабильного развития страны в будущем» [7, с. 51]. Акцент на патриотическое воспитание прописан в уставе каждой политической молодежной организации, т. к. желание, если не преобразовать, так хотя бы сохранить ценностные ориентиры в своей родной стране – это адекватное желание молодежи. Так, Правительство в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., отдельное внимание уделяет молодежной политике в целом, указывая на важность патриотического воспитания и формирование правовой и культурной нравственности. Подчеркивается, что именно молодежь является инновационным потенциалом страны. Одной из основных задач, стоящих перед

* Работа выполнена под руководством Виноградова В.В., кандидата юридических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

государством, является создание условий для социализации и самореализации молодежи, а также использование потенциала молодых людей в интересах страны [3].

Молодежное движение рассматривается М. Картави и В. Миляновским «как вид политического движения» [2, с. 16]. Возможности самостоятельного участия в процессе смены политических лидеров через специфические формы социальной активности наиболее сильно распространены на западе. Так, в США сенаторы и активные политические деятели либеральной и демократической партии являются членами молодежных объединений, вступление в которые происходило в годы их студенчества.

С.Н. Чурин определяет современное политическое движение как «форму коллективного политического действия и/или участия, а также механизм и в некоторых случаях этап политической социализации, представляя собой синергичную модель субъектной самоактуализации молодежи в молодежной политике постмодерна, доступную и популярную для пассионарной молодежи» [8, с. 121].

Наиболее значимой и показательной является деятельность молодежных движений, проявляющая себя движущей силой «цветной» и «бархатной» революцией. Тенденция революции, а вернее революционной молодежи такова, что она обезличена, есть масса, руководитель которой стоит вдалеке, просто направляя силу для движения процессов.

Таким образом, необузданные идеи молодого поколения лучше всего приводить к единообразию в форме проявления, а так же в идеологии мышления.

Самыми распространенными политическими молодежными объединениями в данный период времени в Российской Федерации являются Молодежный парламент при Государственной Думе ФС РФ, Ассоциация Молодежных правительств, Молодая Гвардия Единой России и т. д.

Стоит отметить, что каждое молодежное объединение имеет свои местные отделения, через которые происходит приобщение молодого поколения к деятельности того или иного объединения.

На сегодняшний день высока активность молодежи, вопросы о характере ее субъектности, роли функционирования в России модели молодежной политики нуждаются в теоретическом осмыслении и правовом сопровождении.

В России движение молодежного парламентаризма взяло свое начало в 1990-х годах. В 2001 г. Решением Государственной Думы была создана общественная молодежная палата при Государственной Думе Федерального Собрания РФ (в 2011 г. официальное название было изменено на Молодежный парламент Государственной Думы при Федеральном собрании Российской Федерации) [5]. Целью является содействие деятельности Государственной Думе Федерального Собрания Российской Федерации в области законодательного регулирования прав и законных интересов молодежи, а также повсеместное приобщение к парламентской деятельности, формирование правовой и политической культуры молодежи [6]. Таким образом, действуя в рамках заданных целей, 19 декабря 2018 г. в г. Волжском Волгоградской области был сформирован Молодежный Совет при Волжской городской Думе Волгоградской области [4]. Стоит отметить, что законодательная инициатива, которая исходит со стороны молодого поколения, находит свою реализацию на федеральных уровнях.

Партия «Единая Россия» уделяет особое внимание подрастающему поколению и реализации молодого потенциала в русле своей концепции. В 2000 г. организовала Всероссийскую общественно-политическую молодежную организацию «Молодое единство», а в 2005 г. произошло преобразование в «Молодая Гвардия Единой России (МГЕР)», после чего в каждом регионе появились местные отделения, реализующие такие федеральные проекты партии, как «Я – доброволец», «Я – гражданин», «Экологи-Я», «Яростный стройотряд».

С 2012 г. Молодая Гвардия Единой России не проводит совместных мероприятий с Единой Россией, сосредоточив свое направление в сторону студенчества. Интересным является тот факт, что Молодая Гвардия в феврале 2006 г. провела активную кампанию с требованием отставки губернатора

Пермского края Олега Чиркунова. Так, правовое сопровождение МГЕР не регулирует ситуации, связанные с отношениями к оппозиционным движениям.

Необходимо отметить ряд омрачающих случаев, связанных с молодежными политическими организациями, которые стараются сфальсифицировать те или иные данные своей деятельности, чтобы получить поощрение как общественности, так и политической верхушки.

Законодателю следует обратить особое внимание на возможность введения дополнительных рычагов контроля, которые, с одной стороны, смогут уберечь молодое поколение от совершения ошибок, а, с другой стороны, смогут стать вспомогательными ресурсами для помощи в реализации некоторых программ на местном уровне в рамках действующего законодательства.

Литература

1. Кострова А.А. Публичная молодежная политика: процесс становления и реализации в современной России: дис. ... канд. полит. наук. М., 2008.
2. Луков В.А. Молодежное движение в социалистическом обществе: Вопросы теории и практики: Вопросы теории и практики. М.: Мол. гвардия, 1987.
3. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»): Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018) // Собрание законодательства РФ, 24.11.2008, N 47, ст. 5489.
4. О принятии Положения о Молодежном совете при Волжской городской Думе Волгоградской области: решение Волжской городской Думы от 19.12.2018 № 15-ВГД // Волжский муниципальный вестник. 27.12.2018. № 62.
5. Об Общественной молодежной палате (Молодежном парламенте) при Государственной Думе Федерального Собрания Российской Федерации от 04.07.2001 года № 1742-III ГД (с изменениями на 11 сентября 2018 года): постановление Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации // Собрание законодательства РФ. 16.07.2001. № 29. Ст. 2975.
6. Об утверждении Положения об Общественной молодежной палате при Государственной Думе Федерального Собрания Российской Федерации: постановление ГД ФС РФ от 10.06.2005 № 1979-IV ГД (ред. от 21.10.2005) // Собрание законодательства РФ. 20.06.2005. № 25. Ст. 2481.
7. Фомичева А.В. Роль и практическое значение федеральных программ, направленных на патриотическое воспитание граждан Российской Федерации // Студенческий электронный журнал «СТРИЖ». 2018. № 5(22). С. 49–52. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1537963568.pdf> (дата обращения: 20.01.19).
8. Чирун С.Н. Молодежные политические движения и организации как механизмы реализации субъектности молодежи в публичной молодежной политике // Вестник Кемеров. гос. ун-та. 2011. № 1(45). С. 120–123.

ARINA VISHNYAKOVA, ARINA KOVALEVA
Volzhsy Institute of Economics, Pedagogy and Law

ROLE AND PRACTICAL IMPORTANCE OF YOUTH POLITICAL ORGANIZATIONS IN THE RUSSIAN FEDERATION

*The article deals with the Federal State Programmes directed to the support of youth political organizations.
There is given the comparative analysis of youth organizations and regional branches.*

Key words: *youth political organizations, political leaders,
youth movement, federal programme.*

Философские науки

УДК 130.3

С.В. РОСЛИКОВА

(olivki_00@mail.ru)

Волгоградский государственный университет

ЕСТЬ ЛИ БУДУЩЕЕ У ОБЩЕСТВА ПОТРЕБЛЕНИЯ?*

За основу берутся работы Э. Фромма «Иметь или быть», «Искусство любить». Выявляются закономерности и последствия развития общества потребления: принцип обладания, вещиизм, эгоизм. Определяется важность перехода на принцип бытия.

Ключевые слова: Э. Фромм, война, общество потребления, мировоззрение, дети.

Еще в XVII в. в образе Гамлета У. Шекспир поставил перед своими современниками вопрос: «Быть или не быть?». Всю историю человечества шли войны, разрушающие наше бытие. Большая часть технических изобретений относилась к военным заказам в целях обороны страны. Хотя это и способствовало индустриализации и развитию промышленности, это с таким же успехом убивало людей физически и духовно. Две самые масштабные войны, Первая и Вторая мировая, перевернули в человеке всё его мировоззрение и ценности. В связи с тем, что времена холодной войны уже прошли и человечество выбрало способ существования «Быть», стоит задуматься над формой нашего дальнейшего бытия.

Немецкий социолог-фрейдомарксист Эрих Фромм исследовал вопросы духовной сферы человека. В своей книге «Иметь или быть?» он впадает в раздумья, аналогично Гамлету, ведь, по его мнению, «Иметь» означает «Не быть». В середине XX в. Э. Фромм ввел в оборот понятие «общество потребления», которое отразило новую тенденцию развития человечества и соответствующую систему мировоззрения.

С каждым годом «Иметь» поглощает все больше аспектов человеческой жизни. Оно проникло в нашу речь, стало часто произносимым, изменило цель нашего познания, поставило себя выше других ценностей и стало ведущим мотивом в отношениях с другими людьми.

Про последнее из вышесказанного Эрих Фромм приводит пример: «Мужчина и женщина могут испытывать взаимную симпатию, и для этого могут быть самые разные причины: общие взгляды, вкусы, идеи, темперамент, ценностные ориентации и т. д. Однако люди с *потребительским* типом мышления обязательно переносят эти симпатии в сферу сексуальную. А люди экзистенциального склада умеют наслаждаться обществом друга (или подруги), не настаивая на том, чтобы обязательно «сорвать цветок» (см. стихотворение Теннисона в гл. 1)» [1, с. 176].

С точки зрения психоанализа, полное и ничем не сдерживаемое удовлетворение всех инстинктивных желаний ведет, словами З. Фрейда, к духовному здоровью и счастью. Однако Э. Фромм не в этом видит основания потребительского поведения. Как психоаналитик, он знает, что безграничное удовлетворение не гарантирует ни счастья, ни психического здоровья, а напротив, приводит к острым невротическим конфликтам. Как неомарксист, Э. Фромм рассматривает социально-экономические факторы формирования потребительского мировоззрения: «Идеи Фрейда стали популярны в период после Первой мировой войны только вследствие тех изменений, которые претерпел капитализм, когда центр тяжести был перенесен с накопления на расходование, с самоограничения как средства экономического успеха на потребление как основу для сверхширокого рынка и главное

* Работа выполнена под руководством Храповой В.А., доктора философских наук, профессора кафедры философии ФГАОУ ВО «ВолГУ».

удовольствие для одержимого тревогой, автоматизированного индивида. Не откладывать удовлетворение какого бы то ни было желания стало главной тенденцией как в сфере секса, так и в сфере всякого материального потребления» [2, с. 111–112].

В начале прошлого века в мире появилась идея коммунизма. В России принцип распределения материальных благ звучал следующим образом: «От каждого по способностям, каждому по потребностям». Идея коммунистического общества заключалась в построении нового государственного строя, который предназначался для людей новой формации, с новыми личностными качествами, где все равны. У Э. Фромма на этот счет было другое мнение: «Утверждение коммунистов, что с уничтожением классов их система освобождается от классовой борьбы, – это фикция, ибо система также строится на принципе полного удовлетворения растущих потребностей. И пока каждый хочет иметь больше, неизбежно будут возникать классы, будет продолжаться классовая борьба, а в глобальном масштабе – мировые войны. *Жажда обладания и мирная жизнь исключают друг друга*» [1, с. 16].

Если анализировать последствия Первой мировой войны, революции 1917 года, мы можем увидеть, что в России идея потребительства вкладывалась в формирующееся общество с детства. В те годы идеологи-коммунисты провозгласили новый лозунг: «Всё лучшее детям!». Этот слоган буквально царил в стране, он украшал пионерские лагеря и звучал с экранов телевизоров. Все больше проникая в умы людей, он стал менять уклады семьи того времени. Попытка государства сделать из детей идолов удалась. Получилось так, что наши предки сами вырастили из нас потребителей. Наиболее явно это проявилось с ростом благосостояния граждан, который сопровождался увеличением уровня производства товаров народного потребления. По мере расширения ассортимента на магазинных полках, поход за продуктами с ребенком стал перерастать в настоящую проблему. Взрослые сами тогда столкнулись с новыми обстоятельствами, на которые у них еще не выработалась должная реакция. Учитывать детей спокойно реагировать на количество товаров, от которого разбегаются глаза, стало новой задачей.

Идея «все лучшее детям» несомненно отразилась на детско-родительских отношениях. Взрослый привык отдавать, а ребенок приучился брать, тем самым получив право требовать что-то, если ему в том отказывают. До сих пор нередко можно наблюдать детские капризы в магазине. Ребенок пытается отвлечь внимание родителя от продуктов и обратить его на себя. Он хочет привычного ему доказательства любви, которое заключается в покупке новой игрушки, про которую он может забыть, как только получит свое. В таких случаях у взрослого не так много вариантов выбора дальнейших действий. Можно потакать капризам и каждый раз покупать хоть что-то, закрепляя данную ситуацию в подсознании ребенка как положительную, но можно и не покупать. Если по каким-то причинам родитель не исполнит «потребительское» желание своего чада, неужели ребенок решит, что его не любят?

Действительно, чертой нынешнего поколения все больше становится то, что люди стремятся иметь друг друга в качестве источника достатка, реализации своих материальных и эмоциональных потребностей. Любовь теперь стала измеряться в дорогих подарках и количестве подаренных роз. «И в области любви ситуация соответствует социальному облику современного человека. Автоматы не могут любить; они могут обменивать свои “личные пакеты” и надеяться на удачную сделку» [2, с. 106–107]. Тому, чтобы элементарно быть внимательными друг к другу, понимать эмоциональное состояние другого, принимать к сведению его точку зрения, а не только материальное положение, необходимо учиться с детства. Ведь со временем эгоизм и собственничество в отношении другого человека порождают ревность, зависть, искажают саму суть отношений любви и дружбы: «Эгоизм... означает, что я хочу иметь все для себя. Меня радует не возможность поделиться, а возможность владеть; что я неизбежно становлюсь все более жадным; ведь если обладание стало моей целью, то чем больше я *имею*, тем больше я *существую*» [1, с. 15–16]. Как мы видим, в сложившейся ситуации произошла серьезная деформация личности современного человека. Изменились его взаимоотношения с другими, а также отношение к окружающему миру и себе самому.

Тем не менее тяжелые периоды войны, идущие буквально один за другим, потребовали у людей большие затраты их душевных сил, психической энергии, силы воли и выдержки. Длительный голод,

изнуряющий физический и моральный труд должны были привести общество к решению не допустить такого в будущем. Так, в жизнь вошла идея накопительства: «Капитал господствует над трудом; масса вещей – то, что мертво, – имеет более высокую ценность, чем труд, человеческие силы – то, что живо» [2, с. 103]. Люди так долго и во многом себе отказывали, что теперь потребление и излишнее стало для них счастьем. И хотя последовавший за этим периодом экономический рост привел к тому, что сейчас рынок затоварен и открывается все больше и больше магазинов, эта привычка накапливать не изжила себя и даже превратилась во вредную. Постепенно духовность отходит на второй план, поглощаемая тьмой вещей.

Получается, что потребительство – это «побочный эффект» или компенсация за годы лишений, пережитых обществом? Мы не можем с этим согласиться, потому что гораздо убедительнее примеры, когда испытания в виде лишений и страданий, наоборот, делали людей душевно богатыми, сильными, добрыми, отзывчивыми.

К сожалению, на этом общество не остановилось. В погоне за деньгами для удовольствий люди нарушили всякие границы между работой и занятием по душе. Хобби, которое должно бы приносить радость и являть собой отдых в нерабочее время, общество превратило в очередной источник дохода. Теперь любимое дело не так радует, если не оправдывает наши денежные ожидания. Точно так же оно может стать для нас и проблемой, ведь будет казаться, что мы тратим наши силы и время впустую. Однако цель хобби не в том, чтобы продать свое самовыражение другим. Его польза изначально заключалась в психологической разрядке после напряженного рабочего дня, в духовном росте и развитии нашего круга интересов. По нашему мнению, людям бы не стоило вовлекать в товарно-денежные отношения их досуг, т. к. это перенаправило вектор их интереса с хобби на заработок денег.

Человеческое счастье, по словам Э. Фромма, сегодня состоит в том, чтобы развлекаться. Творчество и развлечение – это противоположные занятия. Творчество – созидательный труд, требующий определенных духовных усилий, а «развлекаться – это значит получать удовольствие от употребления и потребления товаров, зрелищ, пищи, напитков, сигарет, людей, лекций, книг, кинокартин – все потребляется, поглощается... Наша психология приспособлена к тому, чтобы обменивать и получать, торговать и потреблять; все предметы – как духовные, так и материальные – становятся объектом обмена и потребления» [2, с. 106]. История знает примеры, когда целые империи гибли от беспрерывного поглощения удовольствий и развлечений.

Как мы уже сказали ранее, всю историю человечества были войны, борьба за власть и капитал. Продвижение по карьере стало зависеть как от профессиональных качеств, так и от умения продать себя, что сводит на нет эмоции и чувства в человеке. В теории отчуждения К. Маркс показал, что происходит с человеком в капиталистическом (индустриальном) обществе: «Современный человек отчужден от себя, от своих близких, от природы. Он превращен в товар, свои жизненные силы он воспринимает как инвестицию, которая должна приносить ему прибыль, максимально возможную при существующих рыночных условиях» [Цит. по: 2, с. 105]. С развитием узкой специализации, механизации труда человек отчуждается от результатов своей работы, сужается область авторского, творческого труда. Самое уникальное в природе человека – это его способность к творчеству и познанию.

В потребительском обществе «человеческие отношения, в сущности, являются взаимодействием отчужденных автоматов, каждый из которых основывает свою безопасность на том, чтобы держаться в стаде теснее и не отличаться от других в мысли, чувстве или действии» [2, с. 105]. Также современное общество воспринимает и знания. Люди хотят поглотить как можно больше информации, чтобы иметь на все ответ и выдавать это за свое мнение. Даже количеством накопленных знаний можно похвастаться друг перед другом. Забывая текст, вместо того, чтобы понять его смысл, мы не задумываемся, что будем делать с ним дальше. Как справедливо отметил Э. Фромм, «для человека “экзистенциального типа” главное – углубление знаний, а для человека “обладательного типа” главное – больше знать» [1, с. 68].

Таким образом, потребительство как мировоззрение лишает человечество будущего: оно искажает человеческие отношения, деформирует личность, порождает вещиизм. Современное общество, на наш взгляд, должно повзрослеть, научиться быть ответственным перед собой, своей судьбой и перед другими. Сегодня «мир – это один большой предмет нашего аппетита, большое яблоко, большая бутылка, большая грудь; мы – сосунки, вечно чего-то жаждущие, вечно на что-то надеющиеся – и вечно разочарованные» [2, с. 106]. Необходимо научиться не только брать, но и отдавать, делиться и создавать. Только так возможно «быть».

Что значит «быть»? Под бытием нами понимается такая активность мышления и жизни в целом, когда человек существует как личность, в отдельности от вещей, которые имеет. Это значит реализовать себя во всей возможной полноте, раскрыть свои способности и привнести в этот мир что-то новое, уникальное, авторское и при этом нужное людям. Это – акцент на духовных ценностях, умение прилагать усилия, чтобы удержаться в границах истины, добра и красоты.

В заключение хотим привести «Десять заповедей человечности Д.С. Лихачёва», советского и российского филолога, в качестве системы ценностных координат в парадигме «быть»:

1. Не убий и не начинай войны.
2. Не помысли народ свой врагом других народов.
3. Не укради и не присваивай труда брата своего.
4. Не ищи в науке только истину и не пользуйся ею во зло или ради корысти.
5. Уважай мысли и чувства братьев своих.
6. Чти родителей и прародителей своих и всё сотворенное ими сохраняй и почитай.
7. Чти природу как мать свою и помощницу.
8. Пусть труд и мысли твои будут трудом и мыслями свободного творца, а не раба.
9. Пусть живет всё живое, мыслится мыслимое.
10. Пусть будет свободным всё, ибо рождается свободным.

У общества, которое научится жить по этим принципам – большое будущее.

Литература

1. Фромм Э. Иметь или быть? / пер. с нем. Э.М. Телятниковой. М.: АСТ: Астрель, 2011.
2. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви / пер. с англ. Л.А. Чернышевой. Минск: Творч.-произв. центр «Полифакт», 1990.
3. Храпова В.А. Интересное научное исследование. Общество риска: проблемы и перспективы // Философия и общество. 2014. № 3(75). С. 163–167.
4. Храпова В.А., Земцова Я.М. Потенциал визуального образа в оптимизации жизнедеятельности современного человека // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 5-1(55). С. 205–207.

SVETLANA ROSLIKOVA

Volgograd State University

IS THERE ANY FUTURE FOR CONSUMER SOCIETY?

The article is based on the works “To Have or to Be”, “The Art of Loving” by Erich Fromm. There are revealed the behaviour and the consequences of “consumer society” development: the principles of possession, materialism and individualism. There is defined the importance of switch to the principle of existence.

Key words: Erich Fromm, war, consumer society, world view, children.