

**Министерство просвещения Российской Федерации**  
**Федеральное государственное бюджетное**  
**образовательное учреждение высшего образования**  
**«Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)**

**Анапский филиал**  
**федерального государственного бюджетного**  
**образовательного учреждения высшего образования**  
**«Московский педагогический государственный университет»**  
**(Анапский филиал МПГУ)**

**Кафедра психолого-педагогического образования**



**ВЕКТОРЫ ОБРАЗОВАНИЯ:**  
**ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ**

**МАТЕРИАЛЫ IX ВСЕРОССИЙСКОЙ**  
**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**(16 ноября 2022 года)**

Краснодар  
2022

УДК 37(063)  
ББК 74я43  
В26

**Печатается по решению ученого совета Анапского филиала МПГУ**

**Редакционный совет Анапского филиала МПГУ:**

**Дудкина В.С.** – кандидат педагогических наук, доцент, Председатель Редакционного совета

**Дебердиева И.И.** – кандидат филологических наук, доцент, член Редакционного совета

**Сидорова Ю.В.** – технический секретарь, член Редакционного совета

**Редакционная коллегия сборника:**

**Микитюк Н.М.**, кандидат психологических наук (отв. ред.)

**Олешко С.Н.**, кандидат педагогических наук

**Шакина Н.А.**, кандидат педагогических наук

**В26 Векторы образования: от традиций к инновациям** : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции (16 ноября 2022 года) / Отв. ред. Н.М. Микитюк; Анапский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Краснодар : Издательский Дом – Юг, 2021. – 186 с.

ISBN 978-5-91718-712-9

В сборнике представлены материалы IX Всероссийской научно-практической конференции «Векторы образования: от традиций к инновациям», проходившей в г.-к. Анапа 16 ноября 2022 г.

Сборник содержит материалы конференции, рассматривающие широкий спектр актуальных вопросов современного образования.

Для педагогов, психологов, руководителей и работников образовательных и научно-исследовательских организаций, молодых ученых, магистрантов, аспирантов, студентов и всех, кому небезразличны проблемы образования.

ББК 74я43  
УДК 37(063)

ISBN 978-5-91718-712-9

© Коллектив авторов, 2022  
© Анапский филиал ФГБОУ ВО  
«Московский педагогический  
государственный университет», 2022  
© Оформление ООО «Издательский  
Дом – Юг», 2022

# ОГЛАВЛЕНИЕ

## РАЗДЕЛ I АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Бабенко И.Л., Маркина О.В.</b> Проблема формирования гибких навыков (soft skills) как приоритетное направление профессиональной подготовки студентов .....	8
<b>Горовая О.А.</b> К вопросу об использовании технологии встречных усилий в системе СПО .....	10
<b>Григорян З.З.</b> Составление сборника игр для младших школьников в условиях летнего школьного лагеря как средства сплочения временного детского коллектива .....	11
<b>Дьякон Е.Н.</b> Эффективные методы запоминания словарных слов .....	14
<b>Кучмасова О.В., Эльрих И.В.</b> Проблема реализации дифференцированного подхода к процессу обучения детей музыке .....	16
<b>Микитюк Н.В.</b> Логопсихология в профессиональной подготовке студентов .....	18
<b>Олешко С.Н.</b> Особенности ценностно-смысловой сферы современных студентов .....	20
<b>Шакина Н.А.</b> Роль проектной деятельности в формировании личностных качеств обучающегося на ступени начального общего образования .....	22

## РАЗДЕЛ II ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Бабенко И.Л., Маркина О.В.</b> Социализация детей старшего дошкольного возраста при организации сюжетно-ролевых игр через образовательную технологию «Круг выбора» ....	25
<b>Базанова Ю.Н., Паршакова Н.А.</b> Образовательные технологии как эффективное средство социализации детей старшего дошкольного возраста .....	28
<b>Баталова И.В., Тимощенко И.Ю.</b> Развитие музыкально-творческих способностей детей с ОВЗ в процессе музыкального воспитания .....	31
<b>Бережная Т.Ю., Войтенко Л.Г.</b> Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников .....	34

<b>Владими́рова Н.А.</b> Современные технологии в контексте проектной деятельности .....	36
<b>Гогунская Г.Ф.</b> Обогащение сюжетно-ролевых игр новыми атрибутами и понятиями .....	38
<b>Голубева О.А., Граненкова М.Г.</b> «Говорящая среда» в развивающей предметно-пространственной среде детского сада .....	42
<b>Диденко А.В., Мартынович Е.Н.</b> Финансовая грамотность как основа экономического просвещения детей старшего дошкольного возраста .....	46
<b>Кузьменко У.Л., Медведева Н.Г.</b> Режиссёрские игры как средство развития творческих способностей у детей дошкольного возраста .....	50
<b>Кузьмина Е.В., Мельничук З.В.</b> Современные формы организации в детском саду досугов с участием родителей, как эффективное средство воспитания детей дошкольного возраста .....	53
<b>Лаптева Е.Б, Меркушева А.В.</b> Организация и проведение мероприятий, мотивирующих детей старшего дошкольного возраста к прохождению испытаний первой ступени норм ГТО .....	57
<b>Николаенко Т.А., Конакова О.Ю.</b> Формирование здорового образа жизни у дошкольников в проектной деятельности с использованием подвижных игр .....	60
<b>Поспелова Т.А., Клышова А.Н., Шарова Е.Ю.</b> Значение народной игрушки в сенсорном развитии детей раннего возраста .....	62
<b>Скоморохова Н.Г., Попова З.В.</b> Патриотическое воспитание дошкольников через музейную педагогику .....	65
<b>Федорук О.В., Копейко М.С.</b> Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста через сюжетно-ролевую игру .....	67

### РАЗДЕЛ III

#### ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Арабаджи С.Л., Селезнёв С.Б.</b> Особенности логопедической работы по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников .....	69
<b>Арутюнянц А. В., Мустаева Е.Р.</b> Развитие предпосылок к формированию письменной речи у дошкольников с речевой патологией .....	72

<b>Архипова Г.Г., Мустаева Е.Р.</b> Изучение особенностей речевой и не речевой симптоматики у дошкольников с дизартрией .....	74
<b>Белова О.С., Микитюк Н.В.</b> Особенности формирования навыков рассказывания по серии сюжетных картин у дошкольников с общим недоразвитием речи ....	77
<b>Бородай А.Е., Мустаева Е.Р.</b> Развитие готовности к формированию навыков чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	79
<b>Брикалова Д.И., Селезнёв С.Б.</b> Реализация комплексного подхода в процессе диагностики и коррекции речи дошкольников .....	82
<b>Власова Е.М., Селезнёв С.Б.</b> Ассистивные технологии как средство развития лексико-грамматического строения речи дошкольников с отклонениями в развитии .....	85
<b>Волкова Е.С., Селезнёв С.Б.</b> Формирование навыков пересказа у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья .....	87
<b>Ворожбит А.А., Мустаева Е.Р.</b> Анализ проблем формирования навыков чтения у младших школьников с нарушениями речи .....	89
<b>Гашникова И.В., Микитюк Н.В.</b> Понятие моторных функций и их формирование в онтогенезе .....	92
<b>Гирман В.С., Мустаева Е.Р.</b> Особенности формирования графо-моторных навыков и моторного компонента письма у дошкольников с нарушениями речи .....	94
<b>Головач С. Н., Мустаева Е.Р.</b> Методы диагностики и приемы коррекции произносительной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	97
<b>Гурдова К.А., Васильева О.А.</b> Организация конструктивного взаимодействия логопеда с родителями детей дошкольного возраста с алалией в рамках формирования навыков составления описательных рассказов .....	99
<b>Гучетль А.Ю., Мустаева Е.Р.</b> Особенности произносительной стороны дошкольников с общим недоразвитием речи .....	102
<b>Дудникова Е.А., Микитюк Н.В.</b> Взгляды исследователей на проблему формирования процессов чтения у детей младшего школьного возраста .....	105
<b>Еремина Н.В., Мустаева Е.Р.</b> Особенности формирования навыков пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	108

<b>Жук Ю.Ю., Микитюк Н.В.</b> Особенности фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи .....	111
<b>Зырянова Ю.В. Ткаченко Н.П.</b> Влияние фонематических процессов на успешное овладение ребенком навыками письма и чтения .....	114
<b>Задорожня С.Е., Селезнёв С.Б.</b> Реализация дифференцированного подхода в ходе преодоления нарушений звукопроизношения при дислалии и дизартрии .....	117
<b>Искра И.А., Мустаева Е.Р.</b> Особенности развития произносительной стороны речи дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	119
<b>Клешнина К.В., Микитюк Н.В.</b> Комплексное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения ..	122
<b>Князева Т.С., Мустаева Е.Р.</b> Вопросы ранней профилактики специфических нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	124
<b>Комарова Т.В., Васильева О.А.</b> Сравнительный анализ особенностей развития лексического компонента у детей с алалией .....	127
<b>Костенко К.В., Микитюк Н.В.</b> Выявление особенностей просодической стороны у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	130
<b>Котова О.В., Васильева О.А.</b> Использование сюжетно-ролевых игр с целью развития связной диалогической речи дошкольников .....	132
<b>Куганина О.В., Микитюк Н.В.</b> Развитие связанного творческого рассказывания у дошкольников с нарушением речи средствами сюжетно-ролевой игры .....	134
<b>Лозко Т.А., Микитюк Н.В.</b> Профилактика профессиональных нарушений голоса у педагогов дошкольного образования .....	137
<b>Мангутова А.А., Микитюк Н.В.</b> Выявление специфических нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи .....	139
<b>Михайлиди Е.О., Васильева О.А.</b> Дидактическая игра как средство речевого развития детей младшего дошкольного возраста .....	142
<b>Мустаева Е.Р.</b> Развитие навыков предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами моделирования .....	145

<b>Мордел Н.Е., Мустаева Е.Р.</b> Выявление особенностей произносительной стороны речи у дошкольников с различной клинической симптоматикой нарушения речи ...	148
<b>Мороз Т.А., Васильева О.А.</b> Особенности формирования произносительной стороны речи у детей с общим недоразвитием речи .....	151
<b>Пестова К.А., Мустаева Е.Р.</b> Вопросы ранней диагностики нарушений речи у детей с задержкой речевого развития .....	154
<b>Селезнев С.Б., Кариофили Е.Д., Медведев М.А.</b> Клинико-психологические и реабилитационные аспекты восстановления психического здоровья сотрудников МВД, участвующих в специальной военной операции на Украине .....	157
<b>Степанченко А. А., Васильева О.А.</b> Практическое применение дифференцированного подхода в процессе развития моторных функций у дошкольников с дизартрией .....	161
<b>Тихоненкова М.А., Селезнев С.Б.</b> Особенности логопедической работы по развитию звуковой стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	164
<b>Тыщенко Е.М., Микитюк Н.В.</b> Проблема логопедической помощи по развитию речи детей с различными речевыми нарушениями .....	166
<b>Урюмцева Е.С., Васильева О.А.</b> Дифференциальная диагностика нарушений звуковой стороны речи у дошкольников при дислалии и дизартрии .....	169
<b>Хлебова А.А., Мустаева Е.Р.</b> Характеристика особенностей звуковой стороны речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	172
<b>Цховребова В.В., Васильева О.А.</b> Особенности произносительной стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрии .....	174
<b>Чебыкина К.А., Селезнёв С.Б.</b> Система логопедической работы по подготовке детей с общим недоразвитием речи к овладению грамотой .....	176
<b>Черненко Н.В., Васильева О.А.</b> Причины и симптоматика нарушений письма у учащихся младших классов ....	179
<b>Чепига О.А., Мустаева Е.Р.</b> Развитие речевой готовности детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе .....	182

# РАЗДЕЛ I АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.5

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ (SOFT SKILLS) КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

**Л.Н. Бабина,**

старший преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
[ppu.mpgu@mail.ru](mailto:ppu.mpgu@mail.ru)

---

**Аннотация.** В статье рассмотрены перспективы развития формирования гибких навыков в системе среднего профессионального образования современной России.

**Ключевые слова:** гибкие навыки, среднее профессиональное образование.

Общество ожидает от выпускников готовности к самостоятельной жизни, работе и самореализации в современной системе подготовки «человека завтрашнего дня».

Это должна быть такая система обучения, воспитания и развития, подготовки кадров, которая позволит поддерживать (а не отбивать) у студентов живой интерес к учёбе, стимулировать желание непрерывно учиться; отбрасывать лишний избыток информации, ориентироваться в ней, классифицировать, анализировать, создавать образовательный продукт под запрос конкретного человека, условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Именно так понимается «персонализированная модель образования», важная особенность которой заключается в том, чтобы наряду с повышением эффективности обучения создать условия для индивидуализации воспитания и развития, для реализации потенциала личности.

По мнению академика А.Г. Асмолова, необходимо не столько давать рецепты стандартных решений, сколько научить учиться и учить быть готовым к изменениям и к переменам. Это предполагает, с одной стороны, усиление практической составляющей обучения, когда студент учится действовать в различных проблемных ситуациях (личных, бытовых, социальных) и достигать поставленные цели, а с другой – делает главным самого обучающегося, мотивы и способности каждого, для которого необходимо создать образовательную среду с избыточными ресурсами, удовлетворяющую желание учиться.

В числе приоритетов – развитие soft skills, известных как «гибкие», «мягкие», «человеческие» навыки, «навыки XXI века»; надпрофессиональные навыки, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми (социально-психологические). Выступают не в роли алгоритмов, ин-



струкций, а, скорее, как рамки, паттерны поведения, наполняющиеся актуальными смыслами и задающие непрерывный поиск таких смыслов.

Именно эти навыки выступают основой преадаптации к жизни в изменяющемся мире, в условиях неопределённости, поэтому должны иметь опережающий, упреждающий характер.

Ученые считают, что «гибкие навыки» – это 85 % успеха человека в профессии, жесткие составляют только 15 %. Но есть еще третья сторона вопроса – личность. Имеется в виду совокупность личностных черт и установок по отношению к окружающему миру, людям, успеху, поражениям, целям.

Впервые о гибких навыках заговорили в 1960-х годах, на основании исследований, посвящённых совершенствованию программы подготовки солдат в Армии США. Позднее разработанные методики использовались при подборе сотрудников в службы Госдепартамента Соединенных Штатов в 1980-е годы. Отсюда же появилось понятие «компетенция». Будущему специалисту предстоит работать в команде: реальной или виртуальной (зависит от характера работы). Избежать взаимодействия с обществом невозможно: как минимум нужно контактировать с начальством, смежными отделами или специалистами, различными ведомствами. Чтобы построить эффективные и качественные отношения, приносящие выгоду каждой из сторон, необходимо обладать дополнительными «непрофессиональными» параметрами, такими как:

1. Базовые коммуникативные навыки, которые помогают развивать отношения с людьми, поддерживать разговор, эффективно вести себя в критических ситуациях при общении с окружающими. Эти навыки нужны всем.

2. Навыки self-менеджмента: помогают эффективно контролировать свое состояние, время, процессы, грамотно организовать свое время, рабочее пространство.

3. Навыки эффективного критического мышления: определить максимально эффективное решение, определить «короткий путь», учесть факторы и минимизировать негативное влияние каждого из них.

4. Управленческие навыки (бизнес-планирование, финансовое моделирование, понимание маркетинговых процессов и управления репутацией).

Обучение в вузе, так или иначе, поможет новоиспеченному специалисту освоить профессиональные горизонты и развить в себе «гибкие навыки». Но при желании студент может продолжить самосовершенствование. Для этого достаточно:

– выделить для себя интересную тему или научную область и развиваться в данном сегменте: читать, заниматься научно-исследовательской деятельностью, учитывая собственные таланты и способности, предрасположенности;

– расширить круг взаимодействия с окружающими: посещение дополнительных секций (творческих, научных, спортивных);

– развивать лидерские качества: умение убедить и повести за собой, заслужить определенную репутацию и доверие со стороны окружающих.

Реализация принципа «*soft* через *hard*» создаёт положительную обратную связь, когда «гибкие» навыки не просто развиваются сами по себе, но и помогают в изучении предметного содержания, способствуют лучшему его освоению.

## Литература:

1. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 194–196.

УДК 377.5

## К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ ВСТРЕЧНЫХ УСИЛИЙ В СИСТЕМЕ СПО

**О.А. Горовая,**  
старший преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
[gorovaya.72@mail.ru](mailto:gorovaya.72@mail.ru)

---

**Аннотация.** Актуальным на современном этапе развития системы профессионального образования является формирование профессиональных компетенций обучающихся. В связи с этим значимой становится проблема организации образовательного процесса на основе использования педагогических технологий, обеспечивающих эффективность процесса познания путем изменения отношения к обучению обоим его участникам – преподавателя и обучающегося. Одной из таких технологий является технология встречных усилий.

В статье рассматриваются некоторые аспекты использования технологии встречных усилий с целью формирования профессиональных компетенций обучающихся в системе СПО.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, профессиональные компетенции, творческий подход к обучению, технология встречных усилий, волевые действия, взаимодействие.

На современном этапе развития среднего профессионального образования (СПО) в России актуальной является проблема формирования профессиональных компетенций.

Основой подготовки студентов в системе СПО можно обозначить компетентностный подход, именно он определяет компетентностную модель выпускника: компетентностная модель представляет результат как систему компетенций.

В связи с этим одной из задач современного преподавателя является создание таких условий, которые позволяют формировать профессиональные компетенции у студентов, способность эффективно действовать в ситуациях неопределенности, самостоятельно находить новые способы и пути решения профессиональных задач, самостоятельно оценивать полученные результаты, развивать готовность к профессиональному росту.

Появляется потребность в организации образовательного процесса на основе творческого подхода, на основе применения встречных усилий, без которых невозможно достичь единой цели. О.А. Хан понимает встречные усилия, как направленные на единую цель волевые действия, помогающие сделать процесс изменения взаимоотношений субъектов обучения обоснованным и эффективным.

Технология встречных усилий позволяет выстроить образовательный процесс на основе сотворчества, активной деятельности преподавателя и обучающегося, который становится полноценным субъектом устойчивого развития самого себя и среды.

В отечественной науке технологию встречных усилий определяют, как систему методов, соединяющих в себе новый способ движения к знанию, но, в то же время, позволяющих избежать тенденции к облегчению процесса познания, характерной для современной педагогики. Она основана на волевых усилиях участников учебной деятельности [1].

Важной составляющей технологии встречных усилий являются творческо-импровизационные усилия, направленные на реализацию интеллектуальных возможностей преподавателя и студента. Однако, как показывает практика, не каждый обучающийся способен сразу выйти на этот уровень организации обучения. В то же время проявление творческо-импровизационных усилий является обязательным для преподавателя, от которого во многом зависит, сможет ли процесс овладения профессиональными компетенциями обучающимися СПО стать эффективным, превратиться в творческую совместную деятельность.

В заключение необходимо отметить, что технология встречных усилий позволяет организовать взаимодействие педагога и обучающегося на основе совместной деятельности, творческого отношения к обучению в процессе освоения дисциплин профессионального модуля, становится важным шагом на пути изменения подхода к получению знаний обеими участниками образовательного процесса. Вследствие этого мы можем говорить о повышении качества образования и формировании профессиональных компетенций обучающихся в системе СПО.

#### **Литература:**

1. Хан О.Н. Возможности технологии встречных усилий при изучении языковых дисциплин студентами технического вуза // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 127.

УДК 373.31

### **СОСТАВЛЕНИЕ СБОРНИКА ИГР ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИХ ЛЕТНЕГО ШКОЛЬНОГО ЛАГЕРЯ КАК СРЕДСТВА СПЛОЧЕНИЯ ВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА**

**З.З. Григорян,**

преподаватель

Анапский филиал МПГУ

zulal@bk.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению практико-ориентированных методов активного обучения младших школьников с помощью игры «Даугавпилс». Отражены особенности игровой деятельности, организуемой в условиях летнего школьного лагеря, для обучающихся начальной школы.

**Ключевые слова:** коллектив, сплоченность, временный детский коллектив организация внеурочной деятельности в начальной школе, младшие школьники, игра.

Основная задача образования в наше время – это развитие творческой, самостоятельной, свободной, общительной и коммуникабельной личности. Период младшего школьного возраста является основным фундаментом формирования личности. Первые годы в школе для развития ребёнка очень чувствительны и важны, а именно – для развития процессов взаимодействия и общения.

Для успешной реализации федерального государственного образовательного стандарта современного общества важно не только достижение личностных результатов, но и необходимо, чтобы внеурочная деятельность обучающихся, как и деятельность в рамках уроков была направлена на освоение основной образовательной программы. Это и определяет саму специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающиеся смогут не только узнать, но и научиться чувствовать, принимать решения и действовать [2].

То, какое положение человек занимает в коллективе, определяется не только его индивидуальными особенностями характера, но и во многом зависит от коллектива в целом. В сплоченных коллективах, где выполняется сложная совместная деятельность, статус личности определяется не её общительностью, а моральными качествами. Коллектив оказывает огромное влияние на поведение и самосознание личности, в независимости от того, чем определяется её статус [1].

Опираясь на то, что младший школьный возраст направлен на учебную деятельность с элементами игровой деятельности, стоит понимать, что они должны преобладать в ходе сплочения и развития коллектива. Таким образом, в настоящее время существует потребность в разработке сборника игр, направленного на сплочение временного коллектива детей младшего школьного возраста [3].

Нами был проведён опрос учителей начальных классов, который в дальнейшем помог составить игры для сборника. В опросе приняло участие 10 учителей начальных классов МБОУ СОШ № 5 им. Кати Соловьяновой г-к Анапа.

По результатам опроса выяснилось, что немаловажно подчёркивать значимость и направленность игр на определённые знания, умения, навыки и качества личности ребёнка.

Структура сборника включает 4 раздела с разной направленностью игр.

1) Игры на улучшение взаимоотношений в коллективе – способствуют привитию обучающимся правил взаимоотношения человека с обществом, коллективом и самим собой. С их помощью можно провести работу на оценивание чужого и своего поведения, предвидения его возможных последствий; умение замечать эмоциональное состояние других людей и в соответствии с ним подбирать форму и стиль общения; привитие умения контролировать и объективно оценивать свои эмоции, чувства, проступки и работу. В данном разделе присутствуют игры на внимание, память, мышление и воображение. В разделе представлено пять игр: «Эмоции», «Покажи чувства», «Выход», «Нравится, похож» и «Живые вещи».

2) Игры, направленные на формирование лидерских качеств – направлены на формирование лидерских качеств в коллективе. Они строятся на основе «проживания» различных ситуаций. Дети совершенствуют свои способности к лидерству, поддержке, творчеству, признанию заслуг другого, убеждению, умению отстаивать свою позицию. Этот раздел поможет обучающимся узнать себя в качестве партнера по общению, открыть в себе самые многообразные стороны личности (и те, которые помогают установить контакт, и те, которые мешают этому). Одно из важнейших качеств игр на взаимодействие состоит в готовности к импровизации. В разделе представлены такие игры как: «Фотограф», «Каждый лидер», «Руководитель», «Новшество», «Выставка».

3) Игры, направленные на формирование самоуправления. Цель игр данного раздела заключается в том, чтобы создать условия для полноценного общения младших школьников, смоделировать такие ситуации, в которых у детей сформируются навыки самоуправления, снимется страх перед самостоятельным высказыванием, разовьется готовность принять и оказать помощь в нужной ситуации, привьется навык анализировать свои поступки и происходящие события, осознается свое отношение к миру. Это игры: «Школа», «Помоги миру», «Урок», «Книга» и игра «Реклама».

4) Игры на коллективное решение задач – направлены на развитие решений коллективных задач. Умение работать в группе, использовать способности каждого – очень важное качество коллектива. Такой метод взаимодействия – оптимальный для решения творческих задач. В процессе работы, обучающиеся смогут усвоить уважительное отношение друг к другу, а также приобретут умение прислушиваться к чужому мнению. Игры достаточно увлекательные и довольно сложные. При выполнении таких игр необходимо уметь решать общую задачу, выработать тактику и стратегию ее выполнения. Проведя несколько игр на сплочение, можно заметить, как сократится число конфликтов между обучающимися. В разделе представлено пять игр: «Пазлы», «Найди клад», «Мы – это я, я – это мы», «Дебаты», «Дом».

Данный сборник был с успехом использован в летнем школьном лагере, он помог не только провести работу по сплочению коллектива, а также принёс позитивное внеурочное времяпровождение младших школьников. Он упростил работу педагогам по поиску и реализации игр на сплочение временного детского коллектива. Сборник не нуждается в дальнейших коррективах, но возможны дополнения игр во всех четырёх разделах.

### **Литература:**

1. Тарасова И.А. Дидактические игры в начальной школе // «Начальная школа». – 2017. – № 8. – С. 23–25.

2. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 6 октября 2019 г. – С. 6–9.

3. Фролова Н.А. Приёмы активного мотивированного овладения обучающимися системой знаний и способами деятельности // «Начальная школа». – 2018. – № 2. – С. 50–51.

## ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ

**Е.Н. Дьякон,**  
преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
[alisaanapa@mail.ru](mailto:alisaanapa@mail.ru)

---

**Аннотация.** Рассмотрены эффективные методы запоминания словарных слов учащимися начальных классов. Автором приводятся примеры различных видов упражнений, основанных на эйдетике, используемые для запоминания словарных слов.

**Ключевые слова:** словарные слова, эйдетика, методы запоминания, ребус.

Одной из главных задач в области филологии для учителя начальных классов – научить детей грамотно писать. Часто для детей представляет сложность запомнить слова с непроверяемым написанием. Запоминая написания незнакомых словарных слов, мы используем разные виды памяти: зрительную, слуховую и кинетическую, т.е. запоминание и сохранение, а при необходимости воспроизведение многообразных сложных движений. Такие способы не очень эффективны для людей с плохой памятью.

Эйдетика – разрабатывалась на протяжении 20–40-х гг. XX в. в Германии, в Марбургской психологической школе Э. Йеншем и его единомышленниками. Методы обучения, которые предлагает эйдетика, опираются на образное мышление ребенка, они соответствуют законам природы. Ребёнок учится радостно. Суть этого метода в том, чтобы с помощью рисунка-ассоциограммы, слова-подсказки или мини-сказки придумать такой образ, чтобы трудное в написании слово легко вспоминалось, и дети были уверены, какую именно букву в нём надо писать. Этот метод опирается на способность каждого ребенка к воображению. Со временем навык сокращается, и запоминая слово легко вспоминается уже без придуманного образа. Вот почему важно применять эйдетику при первом же знакомстве со словарным словом. Эйдетика включает в себя систему игровых упражнений, направленных на развитие памяти, внимания, воображения. Запоминая написания незнакомых словарных слов, мы используем разные виды памяти: зрительную, слуховую и кинетическую, т.е. запоминание и сохранение, а при необходимости воспроизведение многообразных сложных движений. Такие способы не очень эффективны для людей с плохой памятью.

Приёмы и методы запоминания слов можно разделить на несколько групп:

1. Графический способ. Нужно изобразить на картинке правильное написание, а потом картинку запомнить. Можно найти на картинке образ, похожий на запоминаяемую букву. При работе с словом ЗАЯЦ сама буква Я очень похожа на зайца, если ей пририсовать ушки, носик, глазки и хвостик.

2. Способ «Цепочка». Нужно запоминаяемую букву в словах «оживить» и к ней прикреплять образы запоминаяемых слов. Образы слов должны прикрепляться друг к другу, т.е. либо стоять рядом, либо сверху. Сначала цепочки слов могут быть короткими, а потом удлиняться. О – к ней привязали слова, которые

нужно запомнить овца, на неё поставили огурец, в руки огурцу вложили одуванчик, на него сверху положили ОВОЩИ, на овощи разместили охотника, в руках у него оружие и т.д.

3. Метод фонетических ассоциаций. Запоминаемое слово нужно разделить на части. Придумать к этим частям такие слова, в которых эти нужные звуки слышны четко. Из слов созвучий и запоминаемого слова придумываем сюжет. Сюжет должен быть ярким, смешным, необычным, даже нелепым. В этом случае он точно запомнится.

4. Строим связь со знакомым словом. К слову, которое мы хотим запомнить нужно подобрать такое знакомое слово, в котором есть эта же орфограмма.

5. Комбинированный способ. Его применяют, когда нужно запомнить длинное слово с несколькими непроверяемыми орфограммами.

6. Визуальное сходство. Многие буквы похожи на какие-то предметы. Буква А похожа на пАлатку, о – на мОнету или мяч, Е – на расчЕску, П – на турник и т.д. В записываемое слово вместо буквы вставляем предмет, который на нее похож. Обязательное условие, чтобы дети эти картинки прорисовывали, пусть схематично. Могут повторить ваши или придумать свои. В этом случае они больше запомнят и поймут сам принцип.

7. Метод историй. История «Иней». Жили-были две буквы – «И» и «Й». Они были очень похожи друг на друга, хотя немножко и отличались. У «Й» был бантик, а у «И» его не было. Первоклассники всё время их путали. Вместо «И» писали «Й» или наоборот. Однажды ночью буквы посовещались и придумали, как помочь детям. Они попросили слог «не» устроиться между ними. и на доске появилось предложение «И – не Й!». Утром дети увидели его и обрадовались. Буквы им очень помогли. А учительница сказала: «Какое красивое слово серебрится на нашей доске!» И дети хором прочитали слово «ИН Е Й». С этого дня они навсегда запомнили, как пишется это красивое слово.

8. Ребусы. Погода – погоду наблюдают по годам Спасибо – значит спаси / спас / тебя Бог! Сейчас – в сей (этот) час. Огород, город – городить. Медведь – ведать медом (знать, где находится мед) Сегодня – сего дня (при Петре I) Урожай – земля рождает (родит) урожай, Праздник – празден (без дела).

Разъяснение лексического смысла слова, углубление в этимологию. Нахождение проверочного слова. Берег – брег / у Пушкина / Лисица – лис Ботинки – боты Воскресенье – воскрес Впереди – перед, передний Пшеница – пшёнка

Очень важно комбинировать способы, не заикливаться на одном. Дети очень разные, они по - разному воспринимают и понимают информацию. Если при запоминании слов будет задействовано больше органов чувств, то и информация запомнится лучше. Важно придумывать вместе с детьми, прорисовывать образы, превратить это в игру, тогда слова будут запоминаться очень легко.

### **Литература:**

1. Матюгин И.Ю. Как развивать хорошую память. – Д. : Сталкер, 2003.
2. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в школе. – М. : Владос, 1992. – 218 с.
3. Хенкок Дж. Самоучитель по развитию памяти. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002.
4. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. – М. : Дрофа, 2004.

## ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МУЗЫКЕ

**О.В. Кучмасова,**

преподаватель,

Анапский филиал МПГУ

ov-ku@mail.ru

**И.В. Эльрих,**

магистр педагогики и психологии,

преподаватель,

Краснодарский педагогический колледж

elrih\_irina@mail.ru

---

**Аннотация.** В статье авторами раскрываются возможности применения дифференцированного подхода на уроках музыки для выявления задатков каждого ученика, а также развитие его интересов и способностей.

**Ключевые слова:** дифференцированный подход, процесс обучения, музыка, личностно-ориентированное обучение, образование.

В соответствии с гуманистической направленностью педагогического процесса от педагога требуется модернизация личностно-ориентированных теорий и технологий обучения. С переходом на новое содержание образования, широкое распространение получила концепция дифференциального обучения, при которой в обязательном порядке должны учитываться индивидуальные способности и потребности учащихся. В связи с чем необходимо конкретизировать цели, задачи и содержание образования, а также способы организации учебно-воспитательного процесса с ориентиром на вариативность.

Дифференцированное обучение – это форма организации учебно-воспитательного процесса, при которой педагог, работая с группой учащихся, учитывает наличие у них важных для учебного процесса качеств (однородная группа); это также часть общей дидактической системы, обеспечивающей специализацию учебного процесса для различных групп учащихся [1].

Использование различных форм и методов индивидуализации и дифференциации на уроках музыки способствует достижению цели приобщения учащихся к музыкальной культуре. Обучать музыке невозможно, не вызывая у детей интереса к ней. А любовь, интерес к музыке может возникнуть только тогда, когда дети научатся воспринимать подлинные художественные образы музыкального искусства.

Дифференцированный подход решает задачи оказания эффективной педагогической помощи учащемуся в совершенствовании его личности.

Реализация дифференцированного подхода в обучении музыке способствует организации создания временных творческих свободных групп, позволяющих раскрыть достоинство учащихся. На уроках музыки педагогу необходимо создавать ситуации успеха для учеников, которые терпят неудачу на дру-



гих уроках. Поскольку в каждом классе учатся разные ученики с разными способностями, есть чисто интонирующие дети с разными интересами, с разными профессиональными направлениями, не интонирующие и не совсем чисто интонирующие учащиеся. В связи, с чем обучение должно быть многоуровневым. Она должно быть ориентировано на индивидуальные особенности и познавательные потребности учащегося [3].

Например, было обнаружено, что на характер восприятия музыки существенно влияет тип темперамента слушателя. Избирательную чувствительность различных типов темперамента к определенным типам музыки выявили многочисленные музыкально-психологические наблюдения и эксперименты. Поэтому на всех этапах урока и видах деятельности подход в обучении должен быть индивидуальным и дифференцированным: слушание, исполнение музыки (пение), игра на музыкальных инструментах, беседа (анализ музыкального произведения).

Важным этапом урока является анализ музыкального произведения. В результате анализа необходимо получить знания, которые могут быть широко и эффективно использованы в процессе ознакомления детей с данным произведением. Учащиеся могут определить средства музыкальной выразительности, стиль композитора, основную идею произведения. Эффективным способом считается адресные, ориентированные вопросы. Как показывает практика, наилучшее соотношение – на два направленных вопроса один ненаправленный. Если целью учителя является не демонстрация умственной отсталости учащегося, а его обучение и личное развитие, он задает вопрос, на который учащийся может ответить [2].

Задается вопрос, который не требует размышлений, рассуждений, логических выводов, вариативности ответа, а вопрос, который дает только воспроизведение ответа, иногда односложный ответ или выбор из двух ответов. Каким бы ни был ответ, необходимо найти способ похвалить ученика, подчеркнуть его достоинства. На уроках музыки больше, чем на других уроках, открывается возможность для влияния на всех учащихся. Помимо всего арсенала воздействия на поведение и сознание учащихся, учитель музыки обладает художественно-эстетическим потенциалом, привлекая учащихся к культурному наследию предыдущих поколений.

Музыкальные и художественные образы затрагивают самые тонкие струны человеческой души. Умелое изложение учебного материала не только дает учащимся новые знания по предмету, но и позволяет формировать позитивное отношение к общечеловеческим ценностям: Родине, семье, добру, миру, знаниям, труду.

Было отмечено, что дифференциация обучения на уроках музыки позволяет каждому из учащихся реализовать себя, а учителю найти способы донести материал до большинства, подтолкнуть детей к самостоятельному поиску информации [4].

Современные педагогические требования заставляют учителей сочетать традиционные методы обучения, реализуемые на протяжении десятилетий, с теми открытиями, без которых работа будет простым повторением изученного. Одним из таких нововведений, получивших широкое распространение в по-

следнее время из-за своих преимуществ в обучении, можно назвать дифференцированный подход в образовании.

Обязательным условием реализации дифференцированного подхода является системная диагностика изменений основных показателей обучающихся и своевременный их учет в организации образовательного процесса. Дифференцированный подход основывается на адекватном распределении учебного материала по уровням сложности, распределении учащихся на группы по способностям, интересам и склонностям, выделении средств достижения оптимальности и эффективности учебного процесса.

Изменение условий педагогической деятельности требует от педагога освоения новых путей музыкального воспитания, в том числе реализацию дифференцированного подхода к процессу обучения музыке в образовательном учреждении.

### **Литература:**

1. Дифференциация обучения // Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : «Соврем. слово», 2019. – С. 144–145.
2. Малышева А.П., Айсина С.Т. Дифференцированный подход в образовании на предмете «Музыка». – URL : [https://repo.kspi.kz/bitstream/handle/123456789/5453/Mezhdunarodnaya-nauch-prakt-konf-k-180-letiyu-Ibraya-Altynsarina\\_127-130.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repo.kspi.kz/bitstream/handle/123456789/5453/Mezhdunarodnaya-nauch-prakt-konf-k-180-letiyu-Ibraya-Altynsarina_127-130.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
3. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе. – М. : МПСИ; Воронеж : Модэк, 2021. – 176 с.
4. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М. : Педагогика, 2019. – 192 с.

УДК 378.37

## **ЛОГОПСИХОЛОГИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ**

**Н.В. Микитюк,**

канд. психол. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
[ppp.mpgu@mail.ru](mailto:ppp.mpgu@mail.ru)

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена особенностям преподавания учебной дисциплины «Логопсихология» для студентов заочного отделения высшего учебного заведения. Представлена логопсихология в системе дефектологического образования и усиление прикладного аспекта с учётом требований и тенденций современной логопедии.

**Ключевые слова:** логопсихология, речевое недоразвитие, коррекция, диагностика, терапия, студент-заочник.

Учебная дисциплина «Логопсихология» относится к дисциплинам модуля «Логопедия», обязательной части программы бакалавриата направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

Дисциплина «Логопсихология» изучается в 8 семестре на 4 курсе.

Дисциплина «Логопсихология» находится в содержательной и логической взаимосвязи с рядом дисциплин учебного плана. Дисциплина базируется на знаниях, полученных на предыдущих ступенях образования, изучается параллельно с рядом дисциплин «Алалия. Афазия», «Заикание» «Нарушения письма и чтения».

Освоение дисциплины «Логопсихология» завершает теоретический курс обучения, что необходимо для успешного прохождения преддипломной практики и выполнения выпускной квалификационной работы.

Это одна из завершающих учебный план дисциплина, освоение которой опирается практически на все полученные предшествующие знания из области дефектологии и психологии, предполагает сформированность профессиональных компетенций, например, таких как: ОПК.6 способности использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; ПК-6 способности проводить психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ; ПК-7 способности осуществлять консультирование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, членов их семей [1].

Специфика заочной формы обучения заключается в большой доле самостоятельной работы студентов по освоению теоретических знаний и наработке практических навыков в ходе выполнения заданий учебной и производственной практик при относительно малом объёме контактной работы с профессорско-преподавательским составом высшего учебного заведения. Именно по этой причине количество научных публикаций по заявленной теме, касающейся студентов-заочников, остаётся минимальным и касается в первую очередь организационных моментов процесса обучения и прохождения практики.

Как дисциплина «Логопсихология» преследует теоретическую учебную цель – в информационно-образовательной среде формирование у обучающихся компетенций в области, составляющие основу формирования психологической компетентности, способствующей раскрытию личностных возможностей для достижения успеха в профессиональной деятельности.

Исходя из этой цели, кроме освоения теоретических основ логопсихологии, перед студентами ставится задача использовать теоретические знания, уметь применить на практике конкретные методы и технологии, направленные на изучение механизмов взаимодействия психических и речевых процессов; оценить психику лиц с нарушениями речи с позиций целостного подхода в качестве основы для оптимальной диагностической и коррекционной практики; уметь разработать методы дифференциальной диагностики, позволяющих выделить первичное речевое недоразвитие среди сходных по внешним проявлениям состояний; совершенствовать методы психологической профилактики и коррекции психики лиц с нарушениями речи.

Логопсихология – часть специальной психологии, которая изучает причины, механизмы, симптоматику, течение, структуру психических нарушений у лиц с речевой патологией; механизмы их психической адаптации; систему психологической помощи этим лицам [3].

Логопсихология возникла как практическая прикладная дисциплина, в связи с необходимостью оказания психологической помощи лицам, имеющим нарушения речи. Примерно до 80-х гг. XX в. в психологической литературе имелись только упоминания психологических проблем лиц с алалией и афазией, затем появляются работы, посвященные отдельным вопросам психологической диагностики и коррекции [2].

Знание логопсихологии поможет логопеду установить контакт с детьми разного возраста, выбрать эффективные методы обследования их речи, восприятия, памяти, внимания, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, а также проводить более качественную логопедическую работу.

### **Литература:**

1. Учебный план образовательной программы по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование (Анапский филиала). – URL : <http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/filialyi/anapskiy-filial/sveden/education/otdelenie-vo/> (дата обращения: 15.11.2022).

2. Волковская Т.Н. Логопсихология. Программа и учебно- методические рекомендации (для дефектологических факультетов педагогических вузов) // Специальная психология. – 2006. – № 1–2 (7). – С.58–66.

3. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология. – М. : Академия, 2006. – 320 с.

УДК 378

## **ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ**

**С.Н. Олешко,**

канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
[pro.mpgu@mail.ru](mailto:pro.mpgu@mail.ru)

---

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования терминальных ценностей студентов разных специальностей Анапского филиала, периодически проводимые на протяжении нескольких лет.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, терминальные ценности, студенты.

По мнению исследователей, современное российское общество находится в состоянии ценностно-смысловой неопределённости, что делает проблему исследования системы ценностей студенческой молодёжи актуальной.

В философском контексте исследования ценности выступают как стандарты социального контроля и социальных санкций. Ценности – это базовые элементы, лежащие в основании человеческого поведения, потребностей и познания мира. В психологии понятие ценности и ценностные ориентации тесно связаны: ценностные ориентации рассматриваются как осознанная и упорядоченная система ценностей человека, детерминирующая его поведение и дея-

тельность. Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, именно в них аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный личностью. Система ценностей развивается на протяжении всей жизни, поэтапно, и охватывает все уровни развития человека. С этой точки зрения представляется важным исследование не только системы ценностей, но и её трансформация во времени у одной возрастной группы в разное время.

Наше исследование проводилось со студентами Анапского филиала МПГУ периодически, на протяжении нескольких лет по различным методикам. Рассмотрим результаты исследования по методике И.Г. Сенина ОТеЦ (Оценка терминальных ценностей).

Терминальные ценности, в соответствии с теорией Милтона Рокича, это «убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точки зрения стоит того, чтобы стремиться к ней; это конечное, ожидаемое состояние существования. Эти ценности активизируются как при оценке и выборе целей деятельности, так и допустимых способов их достижения» [1].

Студенты различных специальностей выпускных курсов очного отделения в разные годы показывают примерно одинаковые результаты: после ранжирования в порядке убывания 1) достижения, 2) высокое материальное положение, 3) активные социальные контакты, 4) развитие себя, 5) собственный престиж, 6) сохранение собственной индивидуальности, 7) креативность, 8) духовное удовлетворение. Выделяются студенты направления Дизайн: у них на первое место выходит креативность, потом достижения и сохранение собственной индивидуальности, только потом высокое материальное положение и т.д. Эта тенденция повторяется на протяжении всех лет исследования (2012, 2016, 2022 г.).

Отличия более ярко видны, когда мы анализируем результаты в сравнении со студентами заочной формы обучения. Как правило, на заочное отделение поступают абитуриенты, которые окончили школу несколько лет назад или выпускники колледжа, то есть старше в среднем на 1–2 года (бывают и старше, но их результаты в проводимом исследовании не учитывались).

Результаты исследования студентов заочной формы обучения разных специальностей после ранжирования в порядке убывания: 1) сохранение собственной индивидуальности, 2) высокое материальное положение, 3) достижения, 4) активные социальные контакты, 5) собственный престиж, 6), развитие себя, 7) креативность, 8) духовное удовлетворение.

Общее, что остаётся неизменным, духовное удовлетворение на последнем месте.

Наиболее ярко видны отличия в показателях средних значений жизненных сфер студентов. Дневное отделение: 1) обучение и образование, 2) общественная жизнь, 3) увлечения, 4) профессиональная жизнь, 5) семейная жизнь. Заочное отделение: 1) семейная жизнь, 2) профессиональная жизнь, 3) увлечения, 4) обучение и образование, 5) общественная жизнь.

Среди значимых терминальных ценностей студентов очного отделения любовь не вышла на первое место (не зависимо от специальности). У студентов заочного отделения – любовь оказалась на первом месте.

Таким образом, несмотря на небольшую разницу в возрасте, разный жизненный опыт (только учились или уже работали) влияет на структуру ценностных ориентаций. Объединяет то, что духовные потребности у молодых людей не являются важными, а студенческая жизнь не нацеливает на такие важных сферы, как профессиональная и семейная, продлевая период беззаботного детства.

### **Литература:**

1. Горькая Ж.В. Психология ценностей : учебное пособие. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2014. – 92 с.

УДК 373.3

## **РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Н.А. Шакина,**

канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
nataliashakina@yandex.ru

**А.Н. Алиев,**

студент 3 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
alievartemiy@yandex.ru

---

**Аннотация.** В статье рассматривается проектная деятельность, как одна из важнейших форм организации образовательного процесса, а также представлена классификация проектной деятельности и ее виды.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, начальная школа, учебный проект, исследование, обучающиеся.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования 2022 года педагог в своей профессиональной деятельности должен применять различные формы и методы, в том числе и метод проектов. В тех или иных учебных пособиях для начальной школы, представлены разнообразные задания, связанных с проектами. Так как проектная деятельность позволяет воспитывать и развивать личностные качества, отвечающие требованиям информационного общества [1]. Работа над проектом способствует активизации познавательной деятельности обучающегося, возбуждает познавательный интерес обучающихся к учебному процессу, создает условия для развития самоконтроля, способствует самоорганизации и самообразованию.

В научно-методической литературе, дается следующее определение понятия проектная деятельность:

Проектная деятельность – это активная творческая деятельность учащихся, имеющая конкретную цель, определенную структуру, направленная на получение заранее прогнозируемого результата [3].

В свою очередь учебный проект – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта.

Проектную деятельность принято классифицировать по нескольким видам признаков (см. табл. 1).

**Таблица 1** – Виды проектной деятельности

Проектная деятельность				
По характеру доминирующей деятельности				
Исследовательский	Информационный	Прикладной	Игровой	Творческий
По предметно-содержательной области				
Монопредметный		Межпредметный		
По характеру координации проекта				
С открытой координацией		Со скрытой координацией		
По количеству участников				
Индивидуальный	Парный		Групповой	

Рассмотрим более подробно применение проектов в учебной деятельности в зависимости от их специфики.

Исследовательский проект подразумевает под собой активную исследовательскую деятельность. В процессе решения проектной задачи, обучающийся обязательно обосновывает его актуальность, выдвигает гипотезу, подтверждает или опровергает её посредством проведения того или иного исследования. Полученные в ходе исследования данные подвергаются анализу. Данный вид проектной деятельности наиболее целесообразно применять в рамках курса окружающего мира. В ходе проектной деятельности в рамках исследовательского проекта создаются условия для развития логического мышления, аналитического мышления, формируется учебно-познавательный интерес к новому материалу.

Информационный проект направлен на сбор информации о том или ином явлении или объекте. В ходе проектной деятельности младшие школьники собирают, анализируют, обобщают, систематизируют полученную информацию. В условиях современного постиндустриального общества, навыки работы с информацией, которые можно выработать, в том числе и в рамках проектной деятельности, имеют важное значение. В ходе осуществления информационного проекта, обучающийся развивает свои аналитические качества и умение работы с текстом. Данный вид проекта целесообразно применять на любом из курсов начального общего образования.

Прикладной учебный проект или практико-ориентированный проект, нацелен на решение социальных проблем, касающихся лично обучающихся. Продуктом данного проекта может быть либо наглядное пособие или же комплекс мер направленный на решение проблемы. В ходе реализации проекта, создаются условия для всестороннего развития ребенка как личности, обучающийся сможет научиться грамотно, аргументированно выражать собственное мнение.

Игровая проектная деятельность, или же ролевая, направлена на возможность обучающимися представить себя в определенной роли; перевоплотиться в литературных или исторических персонажей, выдуманных героев. Продуктом данного вида проекта может стать то или иное мероприятие, например, театральная постановка. К участию в данной проектной деятельности рекомендуется привлекать родителей обучающихся, как в качестве зрителей, так и в качестве непосредственных участников.

Творческая проектная деятельность создает условия для реализации и развития творческих способностей обучающихся, их находчивости. В ходе его реализации подразумевается нестандартный подход к проблеме. Соответственно и продукт проектной деятельности может быть представлен в различных формах.

Независимо от характера доминирующей деятельности, основные этапы работы над проектом остаются неизменными.

Е.А. Лутцевой была предложена классификация этапов работы над проектом: 1 этап – Разработка проекта; 2 этап – Воплощение проекта и 3 этап – Защита проекта [2].

Наибольшие затруднения у обучающихся возникают на этапе разработки проекта. Педагогу важно скорректировать деятельность обучающихся, тщательно спланировать с ними их дальнейшую работу.

В зависимости от характера доминирующей деятельности проекта, методика воплощения проекта различается.

Важнейшим этапом является защита проекта. Важно уделить данному этапу особое внимание.

В процессе проектной деятельности обучающийся может столкнуться с проблемой объективной нехватки тех или иных знаний. Задача педагога, вовремя это заметить и оказать консультативную помощь.

Если на протяжении всех четырех этапов, работа над проектом была грамотно спланирована и осуществлена, то все поставленные цели и задачи будут достигнуты.

В соответствии с ФГОС НОО в ходе изучения учебного материала должны применять различные формы и методы, среди них и метод проектирования. С недавних пор он стал активно применяться в начальном общем образовании и уже доказал свою эффективность.

### **Литература:**

1. ФГОС начального общего образования утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации 31.05.2021, зарегистрирован в Минюсте России 05.07.2021, рег. № 64100.

2. Лутцева Е.А. Технология: ступеньки к мастерству: программа для 1–4 классов общеобразовательных учреждений. – М. : Вентана-Граф, 2011.

3. Семенова Н.А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 11.



## РАЗДЕЛ II ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2

### СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ТЕХНОЛОГИЮ «КРУГ ВЫБОРА»

**И.Л. Бабенко,**  
воспитатель,  
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»  
ds\_rucheeek@mail.ru

**О.В. Маркина,**  
воспитатель,  
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»  
ds\_rucheeek@mail.ru

---

**Аннотация.** В публикации рассказывается о практическом применении образовательной технологии «Круг выбора» для решения задач, стоящих в сфере активной социализации детей старшего дошкольного возраста при создании атрибутов к сюжетно-ролевой игре, при обсуждении и обыгрывании сюжетных линий.

**Ключевые слова:** образовательная технология «Круг выбора», сюжетно-ролевая игра, развивающая предметно-пространственная среда, центры активности, атрибуты, сюжетная линия, проблемные ситуации.

Трудно переоценить значение игры для ребёнка, и прежде всего – для его социализации. Известный педагог С.А. Шмаков отмечал: «Игра – выверенный веками, народным опытом, социально-культурными нормами общества фактор социализации личности. Детская игра – гарантия и условие свободного развития культуры всего общества, гарантия продления детства как важнейшего завоевания цивилизованных обществ» [1]. Социализация осуществляется как путём осознанных социально контролируемых процессов воздействия на личность, усвоения детьми знаний, духовных ценностей, норм, присущих определённой социальной общности, так и посредством стихийных, спонтанных процессов [2].

Согласно федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования одними из приоритетных задач социально-коммуникативного развития детей являются развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками, развитие социального и эмоционального интеллекта, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками [3]. Особое внимание уделяется поддержке детской инициативы, исследовательской активности и игре, все это отражено в основных принципах дошкольного образования, реализовать которые позволяет современная образо-

вательная технология «Круг выбора», предложенная программой «ПРОдетей», представленная в навигаторе комплексных программ в 2020 году.

«Круг выбора» – технология позволяющая организовать самостоятельную деятельность детей, научить их делать выбор и планировать свою деятельность. Технология позволяет работать в малых группах и в парах. Технология создает проблемную ситуацию, когда перед детьми стоит необходимость обсуждения того, какие атрибуты они будут создавать в выбранном центре активности, из чего и как. Дети начинают делиться друг с другом своими знаниями и умениями.

Первый этап реализации технологии «Круг выбора» состоит из следующих пунктов.

1. Перед началом игры дети берут подушки и садятся в круг на ковре. Воспитатель предлагает выбрать сюжетно-ролевую игру, в которую будут играть сегодня. Дети предлагают, а воспитатель записывает названия игр на мольберте. Темы игр могут быть самые разнообразные, самые любимые у детей игры те, в которых ребятам наиболее легко могут воплотить свой жизненный опыт, например «Медицинский центр», «Салон красоты», «Магазин», «Поликлиника», «Автомастерская». Если стоит задача познакомить детей с новой сюжетно-ролевой игрой можно использовать картотеку, из которой дети наугад выбирают три игры. Следующий этап – это выбрать из предложенных детьми игр, только одну игру. Воспитатель предлагает: «Ваши предложения как будем выбирать?» Дети должны сами определить – выбирать голосованием (так отразится мнение большинства) или с помощью считалочки. Сделав выбор, в центре мольберта остается только одно название игры.

2. Воспитатель интересуется, что необходимо для организации игры. Зачастую, если мы хотим что-то узнать у детей, или начать какой-то вид деятельности с каким вопросом мы обращаемся ко всем детям? Чаще всего это вопрос «Ребята скажите мне...?». Но этот вопрос ставит воспитателя в позицию учителя, как только складывается ситуация проверки воспитателем детей, их знаний, теряется дружелюбие во взаимоотношениях. Что делать? Какими вопросами заменим этот вопрос. Предлагаю вам несколько вариантов вопросов:

- Кто знает...?
- Кто умеет...?
- Кто любит...?
- Кто поможет...?
- Кому нравится...?

Так определяемся, что для игры необходимо: атрибуты, роли, и сюжетные линии, которые мы можем обыграть. Все эти пункты записываем на мольберт. И в столбик начинаем в ходе беседы записывать атрибуты, которые назовут дети, затем роли – профессии выбранной игры и ситуации, которые могут возникнуть в ходе игры.

Переходим ко второму основному этапу реализации технологии. «Круг выбора» представляет собой круг, который разделен на 6 секторов. Каждый сектор обозначает определенную зону (центр, уголок) активности, каждый центр имеет цвет, соответствующий данному центру активности в группе, картинку понятную

детям (например: кубики для центра конструирования, а краски и кисточка для центра искусств, изображение дерева – центр природы, книга – литературный центр, счеты – математический центр). К каждому центру обозначенному на круге прикреплены прищепки (зажимы), которые дети берут при выборе того центра в котором они хотят поработать в данный момент.

1. После обсуждения и фиксации на мольберте списка атрибутов, которые решили изготовить дети, воспитатель напоминает о центрах активности, показывает круг и предлагает детям выбрать сектор, в котором они хотели бы самостоятельно создать атрибуты к своей игре. Дети выбирают и расходятся по центрам для создания атрибутов. Например, игра «Супермаркет» предполагает, что в центре творчества дети могут сделать кошелечки для денег, в центре математики – нарисовать деньги и ценники, в центре конструирования построить прилавки и т.д. Аналогично в игре «Медицинский центр» дети создают такие атрибуты, как больничные карточки, бумажные таблетки, рецепты для аптеки, рисуют этикетки на баночки с лекарствами в центре творчества, в театральном центре придумывают и мастерят костюмы к выбранным ролям-профессиям. Для игры «Пиццерия» дети изготавливают такие атрибуты, как меню, сладости, пиццы. В разных центрах рисуют, лепят, из вырезанных картинок делают аппликации. Нужно отметить, что детские поделки, созданные в центрах активности и применяемые в игре, значительно повышают интерес к ней.

2. После изготовления атрибутов в центрах активности, которое длится от 15 до 30 минут, воспитатель приглашает детей собраться всем вместе, обсудить у кого, что получилось и предлагает разыграть те сюжетные линии, которые были так же предложены детьми и записаны на мольберте. Для большей продуктивности и увеличения возможности каждому ребенку проявить себя, воспитатель предлагает разбиться на три, четыре подгруппы и выбрать место для игры и сюжетную линию. Сюжетно-ролевая игра длится примерно 20–30 минут. Роль воспитателя в этот момент это роль консультанта-модератора. Все зависит от тематики сюжетно-ролевой игры. Педагог может в одном случае взять на себя роль директора, начальника, главного врача, диспетчера, главного мастера (эти роли дают возможность управлять игрой не как учителю, а как полноценному участнику игры). В другом случае воспитатель может присоединиться к одной из подгрупп и взять на себя второстепенную роль, желательно ту, которая слабо обыгрывается детьми, с целью показать образец ролевого взаимодействия. Основная задача педагога это конечно наблюдение за игрой детей и фиксация плюсов и минусов. Важно помнить, что сюжетно-ролевая игра – это игра творческая и чем больше творчества проявляют дети, тем лучше.

Чтобы сделать игру более длительной и разнообразной можно использовать игры-спутники. Сюжеты игр детей в больницу не будут для них новыми, но сюжетные линии, которые можно в них отразить, станут интересными и даже неожиданными, если используются в ситуации игр на другие темы. Это могут быть следующие игры-спутники:

– в игре «Семья»: неожиданно происходит несчастье, у папы перелом ноги, ему требуется скорая медицинская помощь, которая увозит его прямо с ули-

цы в травматологический пункт, его кладут в больницу; родные каждый день навещают папу, поэтому он быстро поправляется;

– в игре «Спасатели»: случилась авария или пожар, пострадали люди, врач скорой помощи оказывает помощь, увозит пострадавших;

– в игре «Детский сад»: врачи из поликлиники пришли проводить осмотр детей, давать советы, как быть здоровыми и т.д.

По завершении сюжетно-ролевых игр немаловажным является заключительный этап – это «Рефлексивный круг». Дети представляют у кого, что получилось, а что – нет. С какими трудностями они столкнулись и как с ними справились. Что особенно понравилось? Что было интересно? Что нового узнали и чему научились?

Данная технология позволяет создавать условия, при которых у детей появляется возможность делать выбор, нести ответственность за свой выбор, регулировать собственную деятельность и выстраивать общение со сверстниками и взрослыми, что способствует развитию инициативы и самостоятельности.

### **Литература:**

1. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 2014.
2. Юдина Е.Г., Бодрова Е.В. ПРОдетей: Примерная основная программа дошкольного образования – М. : Рыбаков Фонд: Университет детства, 2019.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).

УДК 373.2

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Ю.Н. Базанова,**

воспитатель,  
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»  
ds\_rucheeek@mail.ru

**Н.А. Паршакова,**

воспитатель,  
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»  
ds\_rucheeek@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья знакомит с практическим опытом социализации детей старшего дошкольного возраста и посвящена современным образовательным технологиям, таким как «Клубный час», «Волонтерское движение», которые позволяют стимулировать общение детей, как со сверстниками, так и с взрослыми.

**Ключевые слова:** клубный час, волонтерский час, социализация, детский интерес, самоопределение, коммуникация, самостоятельность, поддержка детской инициативы, нормы и правила поведения.

Одна из главных задач воспитания, которую ставит перед собой воспитатель – социализация воспитанников. Именно детский сад стоит у истоков социализация дошкольников. В детском саду дети учатся дружить, играть, чувствовать себя членами детского коллектива. Клубный час – это особая технология развития личности ребёнка, предложенная Н.П. Гришаевой. Данная педагогическая технология способствует развитию личности ребенка, развитию саморегуляции – его свободы, которая выражается в возможности выбирать цели, средства деятельности, определять собственную духовно-нравственную позицию, влиять на самообразование и проявлять личностные качества в различных ситуациях при общении [1]. Клубный час дает возможность общаться ребенку с другими детьми, не только сверстниками, но и с малышами, и теми, кто старше; с педагогами других возрастных групп, с сотрудниками детского сада.

Данная технология заключается в том, что дети могут в течение одного часа свободно общаться друг с другом, и перемещаться по детскому саду соблюдая определенные правила поведения, и по звону колокольчика возвращаться в группу.

Задачи, которые решает Клубный час:

- дать детям возможность выбора,
- развивать игровые навыки в разновозрастной среде,
- осуществлять индивидуальный подход к каждому ребёнку,
- формировать нормы и правила поведения.

Клубный час можно проводить 1 раз в месяц, но как рекомендует автор Наталья Петровна Гришаева, лучше проводить еженедельно. Обязательно в первой половине дня.

Преимущества данной технологии в том, что она не требует какой-то специальной подготовки воспитателей. Безусловно, проведению самого Клубного часа предшествует большая подготовительная работа. Воспитатели и специалисты предварительно обсуждают и определяют:

1. Тематику Клубных часов, периодичность, Клубный час может проводиться в различных формах; как образовательная деятельность в утренние часы, как творческие мастерские, как игротека.

2. Тип «Клубного часа». Он может быть «Свободный» – когда дети свободно перемещаются по всем помещениям детского сада и самостоятельно организуют разновозрастное общение по интересам. «Тематический» – которые включены в ситуацию месяца, и включает различные виды деятельности по теме. «Деятельностный» – когда используется только один вид деятельности, но в разных формах (Например, изобразительная деятельность – рисование в нетрадиционной технике, раскраски, рисование по схеме, рисование по шаблонам и трафаретам и т.д.

Проведению «Клубного часа» предшествует большая подготовительная работа, прежде всего среди родителей и педагогов. Родителям предоставляется возможность проводить мастер-классы в течение «Клубного часа», а также предлагать свою новую тематику и т.п.

Правила поведения во время Клубного часа обсуждаются с детьми накануне и могут фиксироваться в группе в виде символов на интерактивной доске, или как плакат, или как знаки (по образцу дорожных знаков). Содержание правил примерно такое:

- Говори «здравствуйте», когдаходишь в другую группу, и «до свидания», когда уходишь.
- Если взял поиграть игрушку, положи ее на место, когда уходишь.
- Не отнимай игрушки у других детей, если они взяли ее первыми.
- Помогай проводить занятие во время Клубного часа.
- Говори и ходи спокойно.
- Возвращайся в группу по сигналу звонка.
- Если не хочешь ходить в другие группы, можно остаться в своей группе.
- Если устал, можешь вернуться в свою группу.

Воспитатель вместе с дошкольниками изготавливает специальные сумочки. В них дети складывают жетоны и паспорта (сделанные своими руками). Жетоны, лежащие в сумочке у каждого ребёнка, являются расчётным материалом. Если дети нарушают правила поведения, контролирующие взрослые забирают у них жетоны: когда ребенок первый раз нарушил правила – один жетон, второй раз – второй жетон и лишают ребёнка участия в следующем клубном часе, третий раз – третий жетон и лишают ребёнка участия в двух последующих клубных часах.

В Клубном часе участвуют дети старшего дошкольного возраста, педагоги.

Вступительная часть: воспитатель раздаёт планы-схемы с обозначением мест, куда участники могут пойти. Места обозначены условными значками. Возможен вариант, когда дети создают паспорт самостоятельно. Оформляют обложку на свой вкус, пишут свое имя печатными буквами, делают рамочку, указывают номер своей группы. Потом выбирают символ тех станций, которые они хотят посетить и вклеивают их на страницы паспорта.

Основная часть: по сигналу колокольчика дети выходят из группы, свободно передвигаются по помещениям, заходят в любые, интересные для них места, отмеченные условным изображением, где для них организована образовательная деятельность.

Каждый ребёнок посещает те места, которые захочет, с учётом отведенного времени. В разных помещениях ДОО организованы различные виды деятельности. Дошкольники сами выбирают себе занятие по интересам. Выбор их ограничен только временем.

Заключительная часть: звучит последний сигнал. Дети возвращаются в свои группы и обсуждают вместе с воспитателем свое участие в Клубном часе. Где были, что узнали, с кем встретились. Выясняют, кто потерял свои жетоны, почему.

Во время Клубного часа, или как отдельное мероприятие, возможно, внедрять еще одну технологию – «Дети-волонтеры». Задачи этой технологии:

- развивать навыки общения в разновозрастном коллективе;
- формировать самостоятельность и ответственность у младших и старших детей;
- передавать игровой опыт; изготовление вместе с детьми «паспорта – волонтера»;
- составление ежедневного, еженедельного плана посещения старшими детьми младших;

– выделение группы детей, желающих взаимодействовать с детьми в режимные моменты и во время Волонтерского часа.

В определенное время дети, участники волонтерского движения, отправляются к детям младших групп. Там они с удовольствием играют с малышами в сюжетно-ролевые игры, импровизируют с музыкальными инструментами, разучивают песни, показывают сказки. Помогают воспитателю одевать малышек на прогулку. Через час по повторному сигналу колокольчика они возвращаются обратно. После возвращения в группу дети садятся с воспитателем в круг на ковре и обсуждают, как они провели волонтерский час. Каждому задаются вопросы: Где ты был? Что тебе запомнилось? Чем ты помог и кому? Хочешь ли ты ещё раз туда пойти, почему? Удавалось ли соблюдать правила, если нет, то почему?

Данные технологии позволяют зафиксировать следующие изменения у детей:

- дети познакомились с большинством детей сада;
- освоили нормы и правила общения друг с другом и с взрослыми;
- дети умеют коллективно трудиться и получают от этого удовольствие;
- дети стали отзывчивее друг к другу;
- способны к саморегуляции своего поведения;
- способны осуществлять самооценку своих действий.

Подводя итог вышесказанному, важно отметить, что с помощью подобных технологий в рамках социализации происходит формирование представления ребенка о своем ближайшем социуме, то есть принадлежности к той или иной группе людей.

#### **Литература:**

1. Гришаева Н.П. Технологии эффективной социализации в детском саду и в начальной школе // Планирование, результаты, диагностика : учебно-методическое пособие. – М. : Линка-Пресс, 2019. – 264 с.

УДК 373.2

## **РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

**И.В. Баталова,**  
музыкальный руководитель,  
МБДОУ д/с № 12 «Солнышко»  
irenabatalova@gmail.com

**И.Ю. Тимощенко,**  
старший воспитатель,  
МБДОУ д/с № 12 «Солнышко»  
daix10@mail.ru

---

**Аннотация.** В данной статье представлен опыт работы с детьми с ОВЗ посредством музыкальной деятельности в ДОУ как элемента арт-терапии.

**Ключевые слова:** музыкотерапия на музыкальных занятиях, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время дошкольное образование невозможно представить без коррекционной работы, педагогам все чаще приходится сталкиваться с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а значит, требуется своевременная организация коррекционной помощи.

В нашем саду две группы особых детей, большинству которых поставлен диагноз: расстройства аутистического спектра, умственная отсталость. Взаимодействуя с ними, приходится обращаться к различным методам и приемам коммуникации, чтобы каждому конкретному ребенку помочь овладеть настолько широким объемом навыков общения, насколько это возможно.

Коррекция нарушенных функций через музыку помогает приобщить ребёнка к разным видам деятельности, формировать внимание, развивать музыкальные способности. Музыка организует детей, заражает их своим настроением. Занятия музыкальной деятельностью направлены непосредственно на развитие основных движений, сенсорных функций (зрительного и слухового восприятия) и речевой деятельности.

Цель работы музыкального руководителя – помочь детям с ОВЗ активно войти в мир музыки, стимулировать развитие музыкальных способностей, формировать коммуникативные навыки посредством основных видов музыкальной деятельности. Необходима, прежде всего, коррекция эмоционального состояния детей и, конечно, физическое развитие (укрепление, тренировка двигательного аппарата, формирование качества движений).

В нашей работе с детьми с ОВЗ используются следующие педагогические технологии:

– Арт-терапия фокусируется не на результате, а на процессе, способствуя наиболее полному раскрытию ребёнка, снятию блоков. Мы используем музыкотерапию. Музыкотерапия – психотерапевтический метод, основанный на целительном воздействии музыки на психологическое состояние ребенка.

– Здоровье сберегающие технологии: дыхательная гимнастика (песенка «Снежинка»), артикуляционная гимнастика («Пятачок и Вини-Пух»), игровой массаж (мячики, шишки), логоритмические упражнения (Е.С. Железнова). Для детей с повышенной чувствительностью к громким звукам мы используем шумопоглощающие наушники, предотвращающие возможные стрессовые состояния.

– Рутинa – это деятельность, которая выполняется всегда одинаково и в одной и той же последовательности. «Рутинa» помогают детям с РАС «включиться» в деятельность. Например, в начале занятия мы неизменно «водим хоровод».

– Визуализация пространства. У большинства детей с РАС лучше развит зрительный анализатор, и зрительно представленная информация легче воспринимается. Визуальная поддержка помогает снять тревожность, устранить нежелательное поведение и облегчает коммуникацию ребенка с другими людьми. Поэтому мы используем ориентировочные подсказки.

В музыкотерапии не делается акцент на целенаправленное обучение и, следовательно, овладение навыками и умениями музыкальной деятельности. Цель и содержание занятий формулируются исходя из физических, психических, умственных возможностей детей. Поэтому на групповых занятиях я не



ставлю цель – развитие собственно музыкальных способностей, основные элементы занятий направлены на решение проблем, связанных со здоровьем. Музыкаотерапия необходима как способ невербальной коммуникации, а также как один из возможных способов познания мира.

Дети с ОВЗ во многих случаях обнаруживают хорошие способности к игре на музыкальных шумовых инструментах. Развитию координации движений и моторики пальцев рук способствует игра на бубнах, барабанах, погремушках, металлофоне, колокольчиках и др. Очень нравится нашим ребятам играть на деревянных ложках. Ложки привлекают детей своей яркостью. Повторяя за педагогом элементы игры, ребёнок тренирует не только чувство ритма, но и внимание. Для детей с РАС и ЗПР очень важен факт, что зрительное восприятие движений подкрепляется словами (ложки «побежали» по ручкам, по щечкам, по животу, по ножкам...), а еще это и элементы своеобразного массажа. Музыка помогает в психомоторной регуляции, подготавливая двигательную систему к целенаправленным действиям.

Музыкальные движения с различными предметами также важны. Поэтому мы выполняем движения под музыку с куклами, платочками, лентами, мячиками, колечками, палочками, букетами цветов и другими игрушками. И для каждого предмета я нахожу, подбираю или сочиняю свою песенку.

Коммуникативные игры очень нелегко даются детям с РАС, но благодаря многократным систематическим повторениям удается научить их играть (например, в игре «Шапочка» передавать друг другу предмет).

Дети с расстройствами аутистического спектра показывают повышенную реакцию на музыку по сравнению с речью. Музыка с ярко выраженным ритмическим началом вызывает произвольное движение в такт рукой или ногой, покачивание головой. Дети, «играя» на музыкальных инструментах, незаметно для себя начинают воспроизводить рисунок звучания в игровых движениях. Ритм музыки побуждает ребенка к движению, увеличивает общую активность ребенка, в том числе поднимает эмоциональный и мышечный тонус, положительно влияет на развитие нервной системы ребенка.

подавляющее большинство детей – не говорящие. Именно поэтому на успешность проведения занятия влияют позитивный настрой педагогов, владение ими способами музыкального выражения – игрой на музыкальных инструментах и умение петь.

Завершая каждое музыкальное занятие, мы используем метод релаксации для расслабления детей и восстановления дыхания. Спокойная мелодичная музыка положительно воздействует не только на детей, но и на педагогов, позволяя укреплять контакт с ребёнком.

Таким образом, можно говорить о благотворной роли именно музыкальных занятий в позитивных изменениях в состоянии ребенка.

### **Литература:**

1. Котышева Е.Н. Музыкальная психокоррекция детей с ограниченными возможностями здоровья. – СПб., 2010.
2. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – Изд. 10-е. / О.С. Никольская [и др.]. – М. : Теревинф, 2016. – 288 с.

## НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Т.Ю. Бережная,**

воспитатель,

МБДОУ детский сад № 40 «Росинка»

г-к Анапа

Lenyushka123@yandex.ru

**Л.Г. Войтенко,**

воспитатель,

МБДОУ детский сад № 40 «Росинка»

г-к Анапа

lyida1804@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена нравственно-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях. Представлен практический опыт патриотического воспитания дошкольников.

**Ключевые слова:** дошкольник, семья, детский сад, воспитание, традиции, любовь, страна, гордость, природа.

Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников – это целенаправленное действие педагогов по формированию у детей эстетических представлений, культуры поведения в обществе, отношения к окружающим людям и природе. Воспитание любви и уважения к Родине, помнить героев, которые защищали её от врагов, традициям государства, государственной символике, родному дому, семье, своей нации, толерантного отношения к представителям других национальностей закладывается в детях под влиянием окружающей их жизни.

Для этого сам педагог будет иметь высокий уровень знаний истории своей страны, своего родного края, уважение к другим народам, странам к их традициям. В практике работы необходимо разрабатывать новые методологические подходы и содержание.

Суть патриотических качеств у дошкольников заключается в поддержании интереса к событиям и явлениям общественной жизни, беседе с ними, о том, что их интересует. Принято считать, что воспитание патриотизма происходит по следующим алгоритмам: воспитание любви к родителям, к родному дому, к городу, к стране. Но неправильно думать, что, если вы культивируете любовь к своим родным, вы культивируете любовь к своей Родине. К сожалению, бывают случаи привязанности к семье и близким и равнодушие к судьбе своей Родины, даже с предательством её.

В связи с этим, детей следует знакомить с традициями народа, а также его отношение к труженикам. Родители должны рассказывать детям о своей работе, о том, что они делают и для чего это нужно, какую пользу они приносят на благо своей страны. Дети дошкольного возраста, прежде всего, должны почувствовать себя неразделимой частью своей малой Родины и гражданином России.

Таким образом, нужно постепенно подвести воспитанника дошкольного учреждения к пониманию того, что у каждого россиянина есть своя малая Родина – место, где он родился и вырос, и вместе с этим – большая родина – Россия. Детей надо знакомить со своей страной, и прежде всего, со своим родным краем, надо чтобы ребёнок бережно с любовью относился к природе, где он живёт и совершал полезные и добрые дела во благо своей страны.

Основная функция нравственного воспитания детей дошкольного возраста заключается в формировании нравственного сознания, образа жизни, позитивных жизненных установок, ответственности за собственное поведение и поступки перед будущими поколениями. У дошкольников формируются определённые нравственные ценности, связанные с конкретными поведенческими переживаниями, общением со сверстниками и взрослыми. Отношения со сверстниками, нормы поведения в детском саду, семье, отношение к игрушкам и социальным вещам.

Ещё одним важным фактором патриотического воспитания является процесс освоения и наследования национальной традиционной отечественной культуры. Сохраняя различные проявления русской культуры, национальный колорит оказывает непосредственное влияние на развитие личности дошкольника.

Различные праздники: народные, посвящённые важным датам в истории России; развлечения; знакомство с местным народным промыслом. Интересным для воспитанников является знакомство с жизнью и творчеством отечественных художников, писателей, композиторов и других великих людей в России.

Нравственное воспитание тесно связано с эстетикой. В процессе эстетического воспитания: литература, искусство и природа оказывают огромное влияние на развитие нравственных чувств, сознания и поведения. Педагоги должны сплотить коллектив, установив правила поведения и порядка. Детский коллектив не должен иметь узких рамок интересов, а должен быть неотделим от общественной и национальной жизни, стать её частью, отвечать требованиям общественной морали и трудовой дисциплины. В коллективе у детей реально складываются нравственные отношения с окружающими, они учатся действовать честно и справедливо с учётом интересов других. Таким образом, коллектив, созданный в воспитательных целях, под непосредственным руководством педагога постепенно приобретает черты активности и гражданской позиции.

Следовательно, коллектив, созданный в воспитательных целях, под прямым руководством педагога постепенно приобретает черты активности и гражданственности. В процессе совместного труда, занятий, игр, в общении друг с другом и взрослыми дети овладевают первоначальными моральными нормами и правилами, учатся в коллективе сверстников жить и уважать взрослых. Совместный образ жизни формирует первоначальное чувство долга, дисциплинированность, способствует созданию первоначальных отношений организаторов и исполнителей. Педагогу следует уважительно относиться к воспитанникам, признавать их права на самостоятельность и собственное мнение. В каждом воспитаннике необходимо находить положительные качества.

В дошкольном периоде особое внимание уделяется эмоциональному воспитанию детей. По способности детей к эмоциональному отклику, восприимчивости, живости воображения, воспитатели прививают детям первые добрые чувства и гуманизированные эмоции: заботливые, бережные, добрые. Оттуда

начинают развиваться чувство дружбы, товарищества и командной работы. Любовь к Родине начинает формироваться в дошкольном возрасте. Опираясь на эмоциональную отзывчивость детей, их впечатлительность, яркость воображения, подражательность, педагоги воспитывают у детей первые добрые, гуманные чувства: заботливость, внимательность, доброжелательность. На этой основе начинают формироваться крепкая дружба, товарищество коллектива.

Необходимым элементом нравственно-патриотического воспитания дошкольников является роль книг и рассказов о защитниках Родины. Героизм вдохновляет и увлекает детей, побуждая желание подражать. Дети должны знать, что в России живут люди разных национальностей, работают вместе и помогают друг другу. У каждого народа есть свой язык, традиции, искусство, архитектура, и у каждого народа есть свои талантливые мастера, музыканты, писатели и т.д.

В дошкольных учреждениях необходимо разучивать стихи, песни о Родине, проводить беседы о подвигах, о труде наших соотечественников, о природе родной страны. Развивать творчество через наблюдение окружающего мира. Приобщать дошкольников к трудовой деятельности.

Одним из главных условий патриотического воспитания является деятельность педагогов. Оно должно не только давать представление о природе и её законах, но и способствовать умению видеть красоту, жить с ней в мире и согласии, не нарушая её ритма, оберегать её. Донести ребёнку, что он тоже является частью этой природы. Воспитатель не только рассказывает детям правила поведения, но и объясняет каждое правило и необходимость его соблюдения. Постепенно у ребёнка развивается осознание социальной значимости своих действий. Нравственные ценности детей становятся более осознанными и выступают модераторами детского поведения и отношений с окружающими. Активно развивается самостоятельность, основы организованности, элементы дисциплины, ответственности и самоконтроля, а также некоторые правила культуры поведения, умение поддерживать дружеские отношения со сверстниками, проявлять уважение и внимание к старшим.

Самое главное, воспитывая будущее поколение, нужно помнить, как будут решаться задачи нравственно-патриотического воспитания, во многом зависит будущее нашей страны, где мы все живём.

УДК 373.24

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Н.А. Владимирова,**  
музыкальный руководитель,  
МАДОУ №10 «Вишенка»  
10.detsad@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста в рамках реализации образовательного проекта. Автор знакомит с использованием современных педагогических

технологий в музыкальном развитии дошкольников, использование которых позволяет организовать любой проект. Раскрывает механизмы реализованного им образовательного проекта.

**Ключевые слова:** технологии, проектная деятельность, образовательный процесс, деятельность, модель.

Одной из перспективных инновационных форм музыкально-образовательной деятельности с детьми является проект. Знания, приобретённые детьми в ходе проекта, становятся достоянием их личного опыта. В основе проектной деятельности лежит самостоятельная деятельность детей – исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты.

Проекты не берутся из ниоткуда, для них необходимы определенные условия. В этом могут помочь современные педагогические технологии. Рассмотрим некоторые из них.

1) Технология Свирской «Модель трех вопросов». Суть этой образовательной технологии заключается в том, что воспитатель задает детям три вопроса:

1. Что мы знаем?
2. Что мы хотим узнать?
3. Как узнаем об этом?

Они позволяют выбрать тему, спланировать деятельность, определить итоговое мероприятие самими детьми. В заполнении модели могут принимать участие и родители.

В программе «Элементарное музицирование» Т.Э. Тютюнниковой есть много интересных элементов для детей, которые могут послужить толчком для начала проекта. Она разработана на основе сочетания принципов творческого импровизационного музицирования австрийского композитора К. Орфа с достижениями отечественной детской музыкальной педагогики. Суть ее – в приобщении детей к музыкальной деятельности через игру на простейших музыкальных инструментах. Помимо музыкальных инструментов используются звучащие жесты.

Использование этих технологий в образовательном процессе позволяет организовать любой проект. Нами был разработан проект «Наш цирк», который был реализован в этом году.

В ходе разработки проекта мы выяснили, что часть детей в цирке никогда не была. Чтобы исправить ситуацию ребята предложили пригласить цирк прямо в детский сад, либо создать цирковое представление своими силами. Так у нас появилась цель.

На I этапе проекта дети с воспитателем обсудили, с чего начать, составили план проекта, а за музыкой, оркестром, костюмами, помощью в создании номеров обратились ко мне. Вместе с детьми мы слушали музыкальные произведения и остановились на самых цирковых, по их мнению. С помощью голосования совместно с детьми были выбраны будущие цирковые номера: многие захотели быть клоунами, дрессировать решили обязательно тигров, вместо лошадей решили, что у нас будут выступать единороги и многое другое.

Технология Л.В.Свирской добавила конкретики, что нам нужно и у кого это искать. На II этапе мы приступили к практической реализации нашего проекта: изготовили флажки, сделали пригласительные билеты; выбрали костюмы; подготовили атрибуты; распределили роли и репетировали выступление;

Очень пригодились личностно-ориентированные технологии. Мы воспользовались идеей Т.Э. Тютюнниковой «Элементарное музицирование» и соорудили свой оркестр из детских музыкальных инструментов и созданных самими детьми «шуршалок», провели экспериментирование со звуками и звучащими жестами. Творчески подойдя к заданию, они придумывали свой танец с их использованием, поочередно выходя вперед и импровизируя, остальные подхватывали. Также вспомнили про барабаны и издаваемую ими дробь. С помощью детей был создан ритмический рисунок специально для них.

Цирковое представление получилось! Дети делились впечатлениями друг с другом и родителями. А некоторые зарисовали особо понравившиеся номера. Реализуемый проект позволил детям проявить свою инициативу и творчество. Оттолкнувшись от их интересов и, используя современные образовательные технологии, мы успешно решили поставленные задачи художественно-эстетического развития детей.

УДК 373.2

## ОБОГАЩЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР НОВЫМИ АТРИБУТАМИ И ПОНЯТИЯМИ

**Г.Ф. Гогунская,**  
преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
[givopis-2011@mail.ru](mailto:givopis-2011@mail.ru)

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению вопроса игры в дошкольном возрасте как средства воспитания ребенка. Выявлены возможности обогащения сюжетно-ролевых игр новыми атрибутами и понятиями и их влияние на формирование интереса дошкольников к творческой игре. Рассмотрены способы и средства обогащения содержания сюжетно-ролевых игр.

**Ключевые слова:** социализация дошкольника, творческие способности, разнообразие сюжетов, взаимоотношения между детьми, атрибуты, понятия средства, способы.

В отечественной психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая очень большое значение для развития ребенка дошкольного возраста: в ней происходит ориентация в отношениях между людьми, овладение первоначальными навыками кооперации (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, А.П. Усова и др.).

Вместе с тем сегодня исследователи (Р.А. Иванкова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова) отмечают, что в детском саду наблюдается «вытеснение» игры учебными занятиями, студийной и кружковой работой [1]. Игры детей, особен-

но сюжетно-ролевые, бедны по содержанию, тематике, в них отмечается многократная повторяемость сюжетов, преобладание манипуляций над образным отображением действительности.

В современном детском саду чаще всего уделяют большое внимание материальному оснащению игры, а не развитию самих игровых действий и формированию у детей игры как деятельности. Для того чтобы осуществлять адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетно-ролевой игре детей, воспитателям необходимо хорошо понимать ее природу, иметь представления о специфике ее развития на протяжении дошкольного возраста, а также уметь играть с детьми. Последнее, как утверждают современные исследования (Н.Я Михайленко, Н.А. Коротковой), особенно важно в плане обогащения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста [3]. И как показывает опыт методической работы, современные воспитатели не осознают в полной мере свою роль в обогащении сюжетно-ролевых игр современных дошкольников.

Игра – это один из самых лучших способов завлечь ребенка. Увлекательная и творческая сюжетно-ролевая игра – это детально продуманный сюжет, с использованием различных атрибутов и понятий, зачастую созданная самим воспитателем или совместно со старшими детьми. Способ действия в сюжетно-ролевых играх требует познавательной активности, самостоятельности, совместных действий, преобразования, изменения пространственного положения предметов и т.д. Создание качественной игры с увлекательным сюжетом и наглядным материалом довольно длительный и трудоемкий процесс, на который зачастую просто не хватает свободного времени. Но, тем не менее, организация работы по обогащению сюжетно-ролевых игр детей – одна из главных задач воспитателя. Решать эту задачу можно несколькими способами:

- пополнение знакомых игр новыми атрибутами и понятиями;
- расширение сюжета знакомых игр;
- введение новых сюжетно-ролевых игр.

Перед воспитателем стоят задачи, выполнение которых позволит обогатить содержание сюжетно-ролевых игр:

- развивать умение самостоятельно выбирать тему для игры;
- развивать сюжет на основе знаний, полученных при восприятии окружающего, из литературных произведений, во время просмотра телевизионных передач;
- учить согласовывать тему для начала игры, распределять роли, подготавливать необходимые условия;
- учить коллективно возводить постройки, необходимые для игры, совместно планировать предстоящую работу, сообща выполнять задуманное;
- развивать умение использовать предметы-заместители.

Рассмотренные задачи позволят детям брать инициативу на себя и активно развиваться в различных направлениях [2]. Они будут самостоятельно распределять роли, определять атрибуты согласно теме сюжетно-ролевой игры. Например, дети изначально играют в «Больницу», а потом им необходимо приготовить еду для пациентов и им для этого нужна посуда. С помощью атрибутов игры «Библиотека» дети могут устроить читальный зал в больнице.

Перед каждым воспитателем детского сада стоит задача – научить детей играть, обогатить содержания сюжетно-ролевых игр разными атрибутами и понятиями в зависимости от возрастной группы. Для того должна быть правильно создана развивающая предметно-пространственная среда игровых центров.

Средствами обогащения сюжетно-ролевых игр могут стать материалы, которые всегда будут под рукой: мягкие конструкторы и модули, различные макеты для развития игры, предметы, пособия, предметы-заместители, бросовый материал, ширмы, чехлы на спинки стульчиков, на которых будут изображены автобусы, скорая помощь, пожарная машина и т.д., сундук с игрушками, детские поделки (деньги, кошельки из бумаги, таблетки и т.д.), костюмы и др. Использование такой атрибутики повышает интерес к сюжетно-ролевой игре.

Для проведения работы в системе необходимо составить перспективный план по обогащению сюжетно-ролевых игр атрибутами и понятиями. Это поможет в полной мере реализовать задачу по формированию интереса дошкольников к творческой игре.

Для работы по обогащению сюжетно-ролевой игры новыми атрибутами и понятиями можно предложить сюжетно-ролевую игру «Телевидение».

Цель игры: формирование коммуникативной компетентности.

Задачи игры «Телевидение»:

1. Развивать умение получать необходимую информацию в общении, умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

2. Совершенствовать коммуникативные способности, расширять словарный запас детей. Развивать фантазию и воображение, диалогическую и монологическую речь.

3. Знакомить детей с профессиями людей, работающих на телевидении. Упражнять в умении подбирать предметы и атрибуты для игры. Способствовать формированию умения изменять игровое взаимодействие в зависимости от изменения замысла сюжета.

4. Побуждать детей самостоятельно распределять роли. Создать условия для развития нравственно-эстетических потребностей, творческого потенциала ребенка через приобщение к миру телевизионного искусства. Воспитывать навыки культуры поведения, дружеские взаимоотношения в коллективной игре.

Изначально для этой игры можно предложить такие атрибуты как «хлопушка», видеокамера, микрофон, которыми дети уже играли. Использовать знакомые понятия, присутствующие в сюжетно-ролевой игре: ведущий, режиссер, оператор, зрители.

В качестве новых атрибутов добавить:

- компьютеры;
- фотоаппараты;
- сумку для телевизионной аппаратуры;
- «телевизор» в виде вырезанной рамки;
- телефон;
- рации;
- символику различных программ;
- значки-определители (игровые бейджи) для участников съёмки (ведущие, оператор, репортёры, гости передачи).



Предложенные атрибуты позволят глубже изучить тему игры, наглядно познакомить дошкольников с телевидением и его составляющими.

Разделение на роли поможет познакомить с новыми понятиями:

- режиссер – следит за актерами и их игрой. Дает команду, когда начинать съемку фильма, и когда ее остановить;
- помощник режиссёра – приглашает участников и зрителей на телепередачи;
- оператор – снимает на видеокамеру телепередачу;
- телеведущий, диктор – знакомят телезрителей с новостями или ведут передачи на разные темы;
- репортер-корреспондент – берет интервью, ведет репортаж с места событий;
- художник-оформитель – рисует и ставит декорации.
- фотограф – делает снимки с места событий;
- зрители, телезрители – смотрят фильм, передачу.
- директор – принимает на работу сотрудников, организует и проверяет работу, за все отвечает;
- гример – гримирует актеров;
- костюмер – одевает актеров в костюмы;
- охранник – следит за порядком, напоминает о правилах поведения в общественном месте, направляет посетителей в нужный отдел;
- шофер – привозит оборудование, съёмочную группу к месту событий;
- грузчик – загружает в машину костюмы, декорации к съёмке, помогает в установке съёмочной площадки, ширмы.

После распределения ролей и атрибутов для игры можно рассмотреть варианты начала игры, которые так же будут включать новые понятия.

1-й вариант. «Телестудия». На телестудии работают редакторы, которые направляют деятельность всех работников студии, определяет тему и сюжет передач, очерёдность в показе телепередач, собирают нужную информацию, готовят текст. Дают указания художникам-оформителям для подготовки съёмочной площадки.

2-й вариант. Телепередача «Наш любимый детский сад». Художники-оформители создают логотип телепередачи, декорации, определяют место для съёмочной площадки и оформляют её. Корреспонденты отправляются на экскурсию по детскому саду и группам, берут интервью, составляют текст телепередачи. Режиссёр выбирает телеведущих, даёт команду на начало съёмки. Помощник режиссёра приглашает и размещает телезрителей в зале. Оператор настраивает аппаратуру, готовится к съёмке.

3-й вариант. Открыть конкурс по отбору телеведущих, дикторов и актёров с последующим устройством на работу.

4-й вариант. «Визит к гримёру, костюмеру». Телеведущие, актёры приходят к гримёру. Он изменяет их внешний вид: макияж, причёску. Ведёт их к костюмеру, объясняет, какая одежда нужна для телепередачи. Костюмер и его группа подбирают одежду для телеведущих, актёров в соответствии с заказом. Телеведущие, актёры благодарят костюмера и гримёра за хорошую работу.

5-й вариант. Создание проблемных ситуаций:

1) открытие кафе, где будет проходить дегустация соков и посещение бесплатного караоке клуба – обращаются за помощью к работникам телевидения;

2) при открытии супермаркета незаметно для детей вносится пакет с посторонним предметом, ведется наблюдение за действиями детей: Возьмут ли в руки пакет? Обратятся ли к охране? Привлекается внимание работников телевидения, которые разрабатывают программу о правилах поведения при обнаружении посторонних предметов.

При руководстве игрой так же будет происходить обогащение содержания:

– приход инспектора пожарной охраны: требование установить пожарную сигнализацию;

– приход сотрудника энергокомпании: обследование электропроводки, осветительных приборов, требование установить кабель-каналы и т.д.

По мере получения дополнительного опыта происходит обогащение сюжетно-ролевых игр уже за счет новых полученных данных.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является важным средством воспитания и развития дошкольников. С помощью игр воспитатель может развивать у детей положительные эмоции друг к другу, изучать правила поведения, развивать различные качества. Это происходит при правильной организации воспитателем сюжетно-ролевых игр, постоянным обогащением их разными атрибутами и понятиями.

#### **Литература:**

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М., 2018. – 173 с.

2. Давайте поиграем / Под ред. А.А. Столяра. – М. : Просвещение, 2018. – 207 с.

3. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Взаимодействие взрослых с детьми в игре // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 4. – С. 18–23.

4. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: (из опыта работы) / Сост. Е.Н. Тверитина, Л.С. Барсукова; Под ред. М.А. Васильевой. – М. : Просвещение, 2019. – 112 с.

УДК 373.2

### **«ГОВОРЯЩАЯ СРЕДА» В РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ ДЕТСКОГО САДА**

**О.А. Голубева,**

воспитатель,

МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»

ds\_rucheeek@mail.ru

**М.Г. Граненкова,**

воспитатель,

МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»

ds\_rucheeek@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросу организации развивающей предметно-пространственной среды посредством создания «Говорящей среды» в рамках проектной деятельности с детьми дошкольного возраста. Раскрывают-

ся основные аспекты «Говорящей среды», ее основные цели, задачи. Основная идея – это создание совместно с детьми продуктов детской деятельности, отражающих содержание проекта и наполняющих все центры активности в группе.

**Ключевые слова:** «Говорящая среда», «мертвые» зоны, «голос» ребенка, «Говорящая стена», детская инициатива, ситуация выбора, деятельность в центрах активности, продукты детской деятельности.

Всем известно, что большую часть времени ребёнок проводит в детском саду. Здесь ребята общаются, играют, исследуют и познают. В детском саду начинается будущее. Разумеется, как всякий человек, как родитель, мы задумываемся, какое же будущее ожидает наших детей, кем они станут? Какими качествами, знаниями и умениями им важно овладеть, чтобы быть удачными в будущем?

В наши дни весьма актуально и важно, чтобы ребёнок развивался в условиях, соответствующих современной жизни. Проще говоря «в ногу со временем». В поисках новых инструментов для педагогов, в стремлении повышения уровня, качественных показателей результатов деятельности дошкольных организаций была разработана технология «Говорящая среда». «Говорящая среда» – это та развивающая предметно-пространственная среда, которая не только в полном объёме помогает раскрывать образовательные задачи, но, прежде всего, раскрывает ребенка, его степень заинтересованности в той деятельности, которую ему предложили. Показывает уровень сформированности в ребенке качества самостоятельно добывать для себя информацию и всё необходимое для своей деятельности, помогает раскрыть умение полностью планировать свою деятельность, понять, рассказать, показать.

Цель «говорящей среды»: создание условий для полноценного развития дошкольников по всем образовательным областям, указанных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в соответствии с конкретными особенностями и требованиями образовательной программы детского сада.

Основными задачами «говорящей среды» являются:

– создание атмосферы эмоционального комфорта (ребенок чувствует себя уверенно, он точно знает, что его услышат, поддержат его идею, он сможет сделать то, что ему интересно, в окружении друзей).

– создание условий для творческого самовыражения (все материалы, необходимые для творчества, находятся в шаговой доступности для детей; только бери и делай и времени у тебя для этого достаточно!).

– «рассказать» детям о теме образовательного проекта. В каждом центре активности есть все, что относится к теме проекта. Они помогают стать ребенку активным участником при создании «говорящей среды».

– создание условий для проявления познавательной активности детей [1]. В центрах активности есть не только готовые данные о проекте в виде демонстрационного материала, картинок, рассказа воспитателя, но это и задания по познавательно-исследовательской деятельности, наталкивающие на открытие чего-то нового в рамках реализующегося проекта.

Безусловно, какой-нибудь современный дизайн, разработанный специалистами, выглядел и смотрелся бы эстетично, красиво. Да, это будет красиво. Красиво, но «мёртво». Красиво, но как в магазине, где ничего нельзя. Нельзя

взять, потрогать, поиграть, переделать. Разве может ребёнок почувствовать себя хозяином, почувствовать уверенность в себе там, где на всё можно только «смотреть глазками». Стильные, отпечатанные плакаты, иллюстрации, муляжи, игрушки – казалось бы, все по теме проекта, но наблюдая за детьми в группе, вот так оформленной фиксируем равнодушное безучастное отношение детей к теме проекта. Интерес возникает, но быстро тухнет. А вот в группе, где дети сами создавали интерактивные карты, игры бродилки, азбуку проекта, иллюстрации к теме проекта, атрибуты к сюжетно-ролевым играм, сами отвечали на вопрос недели, все дышит и живет, дети могут увлеченно рассказывать наперебой, кто из них какое открытие сделал в рамках проекта. Все что находится в группе, примерно на 50 % сделано их руками. Казалось бы, что создание такой вот «говорящей среды» – это большой и долгий процесс. Однако если есть желание, то для этого нам понадобилась бы, лишь «пачка бумаги». Ведь с помощью того же рисунка ребёнок может нам поведать о многом. Мы сможем услышать «голоса» детей, которые расскажут нам:

- какое сегодня настроение;
- какая, по их мнению, погода за окном;
- о чём они мечтают;
- что знают и что хотят узнать в рамках проекта;
- кого видели в зоопарке и многое-многое другое.

Одним из ярких элементов «говорящей среды» в группе является «Говорящая стена». Она может стать центром публикации, ребёнок может оставить свой «голос», выразить свои мысли через творчество. Обеспечив детей длинным рулоном обоев, мы можем предоставить им возможность узнать, что такое коллективное творчество, а закрепив тот же рулон на стене, мы дадим детям возможность познакомиться с «вертикальным способом рисования». Каждый проект может быть оформлен по-разному и на стене могут появиться не только рисунки, но и поделки, аппликации, фотографии важных предметов, слова проекта и т.д. Важно, что дети в ходе работы у «Говорящей стены» в естественной обстановке учатся высказывать своё отношение к чему-либо, комментировать свои действия, контролировать свое поведение, следовать установленным правилам, налаживать контакты со сверстниками – таким образом создаются условия для речевого и социально-коммуникативного развития. Говорящая стена помогает педагогу ненавязчиво закрепить и расширить полученный детьми опыт, сделать образовательную деятельность яркой и динамичной, при этом проявить педагогическое мастерство [1]. Так же элементами «Говорящей стены» могут быть магнитные доски, ковровые доски, кармашки, прищепки, игры, созданные руками детей, календари природы, меню, составленное и нарисованное ребёнком. Все элементы могут быть выполнены из различной фактуры, где ребёнок при желании может внести свои изменения.

Безусловно, главными критериями «говорящей среды» является ее доступность и безопасность, направленность на саморазвитие ребенка. Важным шагом к созданию такой атмосферы будет полная ликвидация «мёртвых зон». Тех зон, где находятся игрушки, которые «молчат», где есть полочки, куда дети не могут достать, дотянуться. Все элементы должны быть доступны детям, они

должны иметь возможность выбирать и использовать любые материалы, которые есть в группе. Но чтобы не перегрузить среду группы, убираем большинство материалов в контейнеры, подписываем их, таким образом, визуализируем. Визуализация скрытых элементов «говорящей среды» это надписи практически на всех контейнерах (начиная со средней группы). Размещают надписи печатными буквами можно добавлять картинку. Зачем? Во-первых, для зрительного восприятия правильного написания слов; во вторых запоминание печатных букв, их узнавание, в-третьих – чтобы вызвать желание читать. К визуализации относятся не только надписи, но и мнемотаблицы, инструкции – мотиваторы, пошаговые схемы опытов и экспериментов.

Так же в «говорящей среде» есть постоянно действующие элементы – это «Уголок эмоций», «Азбука по проживаемой теме», «Опросники», «Тема дня» [2]. Очень интересно детям создавать интерактивные (мыслительные) карты, календари ожидания.

Подобная организация пространства позволяет дошкольникам выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а педагогу дает возможность эффективно организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей. Оснащение центров активности меняется в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса, моделью дня и недели. Особое внимание уделяется продуктам детской деятельности. В каждом центре обязательно присутствуют игры, пособия, сделанные совместно детьми и родителями. Это страницы к альбому – энциклопедии «Хочу все знать», лепбуки, атрибуты к сюжетно – ролевым играм, маркеры игрового пространства (ширмы, накидки, мобильные таблички и др.).

Если заглянуть в каждый центр активности подготовительной группы и рассмотреть отдельные элементы «говорящей среды» по проекту «Часы и время», то можно представить объем насыщенности группы продуктами детской деятельности:

В центре конструирования представлены башенные часы, дом с часами города, схемы фантастических часов из бросового материала и разнообразного конструктора (камни, шишки, элементы конструктора «Лего»). В центре книги дети рассмотрели, изучили и зарисовали разнообразные виды часов, а затем сложили свои рисунки в альбом «Удивительный мир часов». Альбом содержит готовые иллюстрации древних, старинных, башенных, вокзальных, театральных, настенных, настольных и наручных часов. В центре игры создали игру – бродилку «Наш день», которая рассказывает о режиме дня в детском саду по временным отрезкам. В центре творчества оформили мобильную выставку «Часы своими руками». Выставка пополнялась творческими работами ребят, воспитателей, родителей в течение всей проектной недели. Статичную коллективную работу «Лесные часы» удачно разместили в уголке уюта. Для изготовления часов дети использовали природный материал: листья и желуди. В центре науки и природы разместился «Музей часов». Музей создавался при активном участии детей, родителей, воспитателей и даже других сотрудников детского сада. Музей часов стал маркером игрового пространства для нескольких сюжетно-ролевых игр: «Экскурсия в музей часов», «Мастерская часов» и «Магазин часов». Интерактивная карта «Река времени» в центре грамотности и развития речи заполнялась в течение недели. У детей сформировалось понятие древ-

них, старинных и современных часов. В конце недели ребята дополнили «Реку времени» часами будущего. Там же писали «Азбуку часов» на каждую букву алфавита дети придумывали слово, связанное с часами и временем, и записывали напротив каждой буквы. Часть ребят писали самостоятельно, а другие – перепечатывали. На «Говорящей стене» в течение проекта создавалась интерактивная карта «Часы». В процессе ее создания ребята подробно изучили и зафиксировали устройство часов, их разновидности, профессии, связанные со временем и часами. Интерактивная карта помогла детям составлять интересные рассказы, как в совместной, так и в самостоятельной деятельности.

Совместно с педагогом в центре математики на интерактивном стенде ребята придумали математические игры «Угадай время», «Назови и покажи время», «Загадай время», были изучены, зарисованы, выложены из счетных палочек римские цифры.

Предложенное направление в создании развивающей предметно-пространственной среды создает условия, при которых у детей появляется возможность делать выбор, нести ответственность за свой выбор, регулировать собственную деятельность и выбирать общение со сверстниками и взрослыми, способствует развитию инициативы и самостоятельности. Данная технология дает возможность ребенку стать создателем, творцом. С полной уверенностью можно говорить, что это современная и актуальная форма работы. Она соответствует новым требованиям к организации дошкольного образования.

#### **Литература:**

1. Современный детский сад. Каким он должен быть / Под редакцией О.А. Шиян. – М. : Мозайка – синтез, 2019. – 312 с.

2. Илюхина Ю.В. «Говорящий дом» или как смоделировать пространство для жизни в группе детского сада? // Сборник вопросов и ответов для неслучайных педагогов: учебно-методическое пособие. – Краснодар : Экоинвест, 2022. – 250 с.: ил.

УДК 373.2

## **ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОСНОВА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**А.В. Диденко,**  
воспитатель,  
МБДОУ д/с № 16 «Пчелка»  
anna.82-12@mail.ru

**Е.Н. Мартынович,**  
воспитатель,  
МБДОУ д/с № 16 «Пчелка»  
Martynovich0911@mail.ru

---

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста. На основе образовательных задач раскрываются особенности воспитания детей посредством финансо-

вой грамотности, проанализированы формы организации образовательного процесса, сделан вывод о необходимости опыта пользования деньгами и формирования грамотного отношения к ним уже в дошкольном возрасте.

**Ключевые слова:** экономическое воспитание, деньги, финансовая грамотность, труд взрослых, бюджет, доходы, расходы.

Одним из современных направлений дошкольной педагогики является финансовое просвещение и воспитание детей. В настоящее время, к сожалению, финансовой грамотности почти не обучают в дошкольных образовательных организациях. Знания детей ограничиваются лишь ознакомлением с монетами разного достоинства в рамках образовательной области «познавательное развитие» при формировании элементарных математических представлений [2].

Грамотность, в том числе и финансовая, складывается на протяжении довольно продолжительного периода времени на основе принципа «от простого к сложному», в ходе многократного повторения и закрепления, направленного на практическое применение знаний и навыков.

В настоящее время единого определения понятия «финансовая грамотность» не существует. Это определение по-разному представляют А.В. Зеленцова, Л.Ю. Рыжановская, О.Е. Кузина.

Анализируя определения авторов, можно сделать вывод, что финансовая грамотность представляет собой совокупность установок, знаний в области финансов, которые необходимы для решения жизненно-важных задач. Смысл деятельности по формированию основ финансовой грамотности заключается в том, чтобы привить детям старшего дошкольного возраста правильное отношение к тому, что сделали и продолжают делать для них взрослые, воспитать уважение к их труду.

В ходе формирования позитивных установок к разнообразным видам труда, при обучении экономической и финансовой грамотности у детей совершенствуются навыки самообслуживания, элементарного бытового труда, складываются первичные представления о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека. У детей развивается бережливость, деловитость, элементарные представления о финансовом мире, они обучаются рациональному поведению в отношении элементарных обменных операций, здоровой ценностной оценки любых результатов труда (товаров, денежных средств), а также закладываются нравственные основы финансовой культуры, развивается нестандартное мышление, творчество и воображение.

Изучение основ финансовой грамотности дошкольниками позволяет решать задачи, зафиксированные в ФГОС ДО, а именно: создание благоприятных условий развития детей, объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс, формирование общей культуры, обеспечение преемственности между дошкольным и начальным общим образованием и др. [2].

Целенаправленное и постепенное ознакомление детей дошкольного возраста с миром финансово-экономических отношений способствует развитию их потенциала как субъектов отношений со взрослыми, миром взрослых. Дети осваивают социокультурные ценности, общепринятые нормы и правила, начинают понимать, их потребности не всегда могут быть реализованы взрослыми

вследствие отсутствия материальных возможностей. Особое значение при формировании финансовой грамотности, познании мира финансово-экономических отношений имеет наблюдение и общение, являющиеся главенствующими при социализации личности дошкольника. При этом решаются основные образовательные задачи.

Успешность формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста во многом зависит от того, какие формы работы использует педагог ДОО:

- игры (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные);
- беседы-обсуждения, чтение;
- тематические стенды, выставки;
- проектная деятельность;
- ситуационные задачи, викторины, конкурсы, театр.

Поскольку ведущей деятельностью детей старшего дошкольного возраста является игра, то именно она должна быть основной при формировании основ финансовой грамотности. В ходе воспитательно-образовательного процесса целесообразно использовать такие игры, как «Супермаркет», «Что нельзя купить в магазине?», «Наши цели», «Занять и одолжить», «Копилка», «Копим и сберегаем», «Что создается трудом», «Мои домашние обязанности», «Кому, что нужно для работы» и др. [3].

Беседы-обсуждения, чтение художественной литературы, отгадывание загадок активно используются педагогами при реализации практически всех образовательных областей (познавательной, социально-коммуникативной, речевой и др.). В ходе их организации старшие дошкольники начинают понимать, что жизнь основывается на выполнении различных видов труда, что, для того, чтобы получить деньги, необходимо работать и зарабатывать. Знакомятся с историей возникновения денег, их внешним видом, с тем, как деньги попадают в дом человека. У детей формируется представление о стоимости товара, рекламе, долгах, доходах, расходах.

Тематические стенды, фотовыставки оформляются педагогами дошкольных образовательных организаций по таким темам, как «Предприятия торговли», «Школа финансов для дошкольников», «Поход в магазин», «Учимся бережливости», «Деньги будущего», «Какие бывают деньги» и т.д.

Проектная деятельность помогает детям старшего дошкольного возраста как совместно со взрослыми, так и самостоятельно открыть новый практический опыт, добыть его экспериментальным, поисковым путем, проанализировать и преобразовать его. Посредством проектов дети знакомятся с новыми понятиями в сфере финансов, получают первоначальные представления о мире личных и семейных финансов. Например, в рамках темы с детьми 5–6 лет можно организовать такие проекты, как «Наше богатство», «Труд человека», «Мы маленькие финансисты» и др. [3].

В основе ситуационной задачи лежит обучение на примере разбора конкретной ситуации. Данная форма работа, как никакая другая, лучше всего учит детей дошкольного возраста решать возникающие проблемы, учитывая определенные условия, финансовую информацию. В ходе решения ситуационных задач дети узнают что-то новое о людях, семье, общественной жизни, мире финансов.



Викторины и конкурсы – это формы познавательной деятельности, включающие использование информационно-развлекательного содержания. Примерами данной формы работы могут являться: «Угадай профессию», «Виды труда», «Разумные траты сказочных героев» и т.д.

Театрализованные интерактивные мини-постановки или обучающие сказки оказывают особенное влияние на процесс социализации и развития дошкольника, развитие его финансовой грамотности. В ходе их организации дети учатся работать и зарабатывать, разумно тратить денежные средства, беречь, копить, откладывать, планировать покупки, занимать и давать в долг и др.

Из года в год появляются все новые и новые технологии работы с детьми. Например, Н.П. Гришаевой разработана педагогическая технология «Клубный час», заключающаяся в том, что дети-дошкольники могут в течение одного часа перемещаться по помещениям ДОО, соблюдая определенные правила поведения и возвращаться в группу по звонку колокольчика. Данная технология позволяет объединить множество форм работы по формированию финансовой грамотности [1].

Основополагающим в формировании основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста является пример и поведение близких взрослых, родителей. Именно они закладывают в детях представление того, как следует относиться к деньгам, как с ними обращаться. Чтобы получить необходимые результаты, в условиях семьи, семейного воспитания необходимо воспитывать уважение к труду, труду людей, честно заработанным деньгам.

Приобретенные знания, умения и навыки в сфере финансов дети-дошкольники успешно используют в повседневной жизни. Они начинают грамотно вести себя в различных жизненных ситуациях, рационально использовать денежные средства, с уважением относиться к труду взрослых.

Таким образом, финансовая грамотность представляет собой совокупность установок, знаний в области финансов, которые необходимы для решения жизненно важных задач. В ходе формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста развивается бережливость, деловитость, элементарные представления о финансовом мире. Они обучаются рациональному поведению в отношении элементарных обменных операций, здоровой ценностной оценки любых результатов труда (товаров, денежных средств). А также у детей закладываются нравственные основы финансовой культуры, развивается нестандартное мышление, творчество и воображение. Наличие опыта пользования деньгами, грамотное отношение к ним уже в дошкольном возрасте создает благоприятные предпосылки для финансового благополучия взрослого человека.

### **Литература:**

1. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие. – М. : Вентана – Граф, 2015. – 184 с.

2. Жеенкулова К.Т., Лашкова Л.Л. Формирование основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста посредством педагогической

технологии «Клубный час» // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL : <https://scienceforum.ru/2019/article/2018014043> (дата обращения: 20.10.2022).

3. Играем в экономику: комплексные занятия, сюжетно-ролевые и дидактические / авт.-сост. Л.Г. Киреева. – Волгоград : Учитель, 2008. – 169 с.

УДК 373.2

## **РЕЖИССЕРСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**У.Л. Кузьменко,**

воспитатель,

МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»

[ds\\_rucheeek@mail.ru](mailto:ds_rucheeek@mail.ru)

**Н.Г. Медведева,**

воспитатель,

МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»

[ds\\_rucheeek@mail.ru](mailto:ds_rucheeek@mail.ru)

---

**Аннотация.** В данной статье раскрывается важность режиссерских игр, которые способствуют развитию фантазии, воображения, творческого мышления ребенка. Особенностью режиссерской игры является то, что партнеры (игрушки, их заместители) – неодушевленные предметы и не имеют своих желаний, интересов, претензий. Естественно, что такое игровое общение для ребенка легче, чем общение со сверстниками, в котором необходимо учитывать позицию, настроение партнеров, искать с ними общий язык. Ребенок исподволь готовится к этому общению, овладевая в режиссерской игре умением «видеть» картину игры, планировать ее, исходя из замысла, который зарождается у него в голове раньше, чем он начнет выполнять игровые действия. Так же в статье дается практический материал по организации таких игр в детском саду.

**Ключевые слова:** Режиссерская игра, воображение, инициатива, предметы-заместители, творческий замысел, «Волшебный чемоданчик», «Шкатулка сказок», «Книга путешествий».

Режиссерские игры являются разновидностью творческих игр. В них, как и во всех творческих играх, есть мнимая или воображаемая ситуация. Ребенок проявляет творчество и фантазию, придумывая содержание игры, определяя ее участников (роли, которые «исполняют» игрушки, предметы). Предметы и игрушки используются не только в своем непосредственном значении, но и в переносном, когда они выполняют функцию, не закрепленную за ними общечеловеческим опытом, как предметы – заместители (диванная подушка становится бегемотом, а пояс от мамино махрового халата – змеей в режиссерской игре «Зоопарк»).

Название игры – «режиссерская» указывает на ее сходство с деятельностью режиссера спектакля, фильма. Обычно режиссер решает, какой фильм или спектакль он будет ставить, какой возьмет сценарий, что внесет в него от своего прочтения и осмысления. Ребенок сам создает сюжет игры, ее сценарий.

Выстраивая сюжет игры, придумывая новых героев, происходит то, что особенно ценно в детских играх К.Д. Ушинский: ребенок учится распоряжаться своими силами. Именно таким образом глазами разных персонажей ребенок видит событие, отображаемое в режиссерской игре, потому что исполняет не одну роль, а несколько. Овладев режиссерской игрой, он сумеет взаимодействовать и с реальным партнером в сюжетно-ролевой игре [1]. В детском саду на современном этапе таким играм уделяется особое внимание. Часто сами по себе они могут и не возникнуть у детей, и тогда на помощь приходит опосредованно подготовленная воспитателем развивающая среда. При ее создании необходимо учесть особенности в построении режиссерской игры у детей в среднем и старшем дошкольном возрасте. Режиссерские игры претерпевают изменения разного характера. У детей 4–5 лет содержание режиссерских игр разнообразнее, чем у малышей. В них находят отражение знакомые сказки, мультфильмы, а вот события личной жизни используются реже. Дети легко соединяют в одной игре знания и сведения, полученные из разных источников. Появляются новые персонажи (герои мультфильмов), возрастает их число, более отчетливо выделяются главные и второстепенные действующие лица.

У детей 5–7 лет содержание игр динамичное, с преобладанием собственного литературного творчества. Дети любят обыгрывать измененные собственной фантазией знакомые сказки, мультфильмы, вносят в содержание игры много вымышленного.

В среднем и особенно старшем дошкольном возрасте возникают совместные режиссерские игры. Объединения детей обычно немногочисленны – 2–3 человека. Дети вместе придумывают сюжет, подбирают или мастерят необходимые игрушки, предметы, исполняют роли (каждый за своего персонажа).

Одним из элементов развивающей среды может стать «Волшебный чемоданчик». Это любой небольшого объема дипломат. Внутри дно заполнено полосками пенопласта, обтянутого тканью. Между полосками должны получиться зазоры, позволяющие вставлять декорации и героев, передвигать их и устанавливать в любом месте пространства чемоданчика. В крышку чемоданчика вставлен плотный картон, обтянутый тканью, он как обложка от книги открывается и внутри можно аккуратно разместить декорации. Слева от полосок оформлен карман для картинок на палочках, мелких деталей, которые дети могут использовать во время игры.

Задачи, которые должны решить предложенные в «Волшебном чемоданчике» игровые материалы:

- научить детей творчески мыслить, выражать свои мысли, взаимодействовать друг с другом в ходе рассказывания придуманного сюжета сказки, истории;

- создать благоприятные условия развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка;

- формировать общую культуру личности ребенка, развивать его социальные, нравственные, эстетические, интеллектуальные, физические качества, инициативность, самостоятельность и ответственность, формировать предпосылки учебной деятельности.

Предполагаемая цель ребенка: придумывать, сочинять и фантазировать продолжение каждый раз новой сказки, истории.

Игровая ситуация для внесения пособия в группу: «Ребята, отличная новость, скоро близится неделя театра, и так как мы с вами уже взрослые, предлагаем вам стать актерами, режиссерами, художниками и создать свою режиссерскую игру. Как вам такая идея? Как раз я нашла интересную вещицу, это чемодан, посмотрите, может он нам пригодится в нашей работе». Рассматриваются картинки, декорации, способ установки и передвижения картинок-героев.

На первом этапе представляют несколько фигурок героев сказок и фоновых картинок, и знакомят детей с принципом игры. Декорации, героев выбирают из любимых сказок детей. Достаточно одного предложения от педагога: «Что могло случиться, когда герои разных сказок встретились все вместе?» Ребята, недолго думая, самостоятельно начинают придумывать разные истории с героями из разных сказок.

На втором этапе дополняют игру различными атрибутами и фоновыми картинками по выбору детей. Предлагается детям нарисовать, вырезать героев по шаблонам, нарисовать декорации, дополнительные атрибуты к придуманным уже детьми самостоятельно историям.

Хороший стимул для организации режиссерской игры имеет «Шкатулка сказок» – это небольшая коробочка с мелкими разнообразными предметами-заместителями: крышечки от духов, фигурки от брелков, маленькие ленточки, брошки, камушки и т.п. Высыпав содержимое шкатулки, ребенок начинает придумывать историю-сказку, наделяя предметы ролями. На первом этапе воспитатель начинает игру совместно с ребенком. Берет камушек и начинает игру: «Жил-был мальчик-камушек. Был он сильным и смелым. И был у него друг. Сережа посмотри на предметы на столе и придумай ему друга». Ребенок легко включается в игру с использованием предметов-заместителей. В эти игры хорошо играть в вечернее время, когда детей уже не так много и они все могут включиться в игру.

На втором этапе можно пустить шкатулку по кругу и каждый ребенок, выбирая в ней предмет, продолжает историю.

Еще один элемент развивающей среды «Книга путешествий» - это папка с красиво оформленной обложкой, в нее собираются и хранятся рисунки со сказками о путешествиях. Первые три, четыре путешествия создаются совместно воспитателем с детьми. Воспитатель начинает рисовать на чистом листе и рассказывать историю: «В синем, синем море было три острова. Один остров был с высокими деревьями (рисует море, остров с деревьями) и жили на этом острове человечки с кисточками. Как вы думаете, ребята, что они любили делать? И как их звали?» Дети включаются в игру и придумывают продолжение истории, какие приключения ждали этих человечков, на какие острова они плавали, какие у них были корабли, что нашли они на других островах и т.д. Итогом становится рисунок-сказка, который помещается в «Книгу путешествий».

Из всех видов детской игровой деятельности наименее изученным является режиссерская игра. Это можно объяснить тем, что сведения о ней, ее особенностях появились в педагогической печати совсем недавно. По мнению современных педагогов, это можно объяснить тем, что задача воспитания состояла в фор-

мировании коллектива детей, чувства коллективизма. А так как режиссерская игра индивидуальна, то для этих целей не могла быть использована. В режиссерской игре – одновременно необходимо выполнение разных ролей – от ребенка требуется умение регулировать поведение, обдумывать действия и слова, сдерживать свои движения. Игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка. Многократное повторение действий взрослых, подражание их моральным качествам влияют на образование таких же качеств у ребенка. Ребенок сам создает сюжет игры, ее сценарий. Взяв какую-либо тему, малыш развивает ее в зависимости от того, как понимает отображаемое событие, что считает наиболее значимым для себя. В основе сценария лежит непосредственный опыт ребенка: он отражает событие, зрителем или участником которого был сам. Нередко сюжетом игры становятся знания, почерпнутые ребенком из просмотренного мультфильма, прочитанной ему книги, рассказов других людей [2].

Режиссерская игра имеет важное значение для всего психического развития ребенка дошкольного возраста. Она приводит к тому, что ребенок активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх, способен договариваться, ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре. Владея разными формами и видами игры, ребенок различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам.

#### **Литература:**

1. Ельцова О.М., Прокопьева Л.В. «Детское речевое творчество на основе сказочного сюжета. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 192 с.
2. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия». – 348 с.

УДК 373.2

### **СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ В ДЕТСКОМ САДУ ДОСУГОВ С УЧАСТИЕМ РОДИТЕЛЕЙ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Е.В. Кузьмина,**  
воспитатель,  
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»  
ds\_rucheeek@mail.ru

**З.В. Мельничук,**  
воспитатель,  
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»  
ds\_rucheeek@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья рассказывает о нетрадиционных формах проведения досуга с детьми и родителями. Цель мероприятия – это совместными усилиями педагогов и родителей обеспечить поддержку детской инициативы,

творчества, развития личности ребенка. Важно, чтобы при организации и проведении совместных мероприятий между педагогами и родителями устанавливались партнерские отношения. Родители стали активными участниками образовательного процесса в детском саду. Пяти-вечеринки эффективно этому способствуют. Представленный алгоритм организации и проведения пяти-вечеринок поможет педагогам активно применять их в работе с родителями.

**Ключевые слова:** досуг, родители, активные участники образовательного процесса, пяти-вечеринка, творческая инициатива, партнеры, совместные мероприятия, компетентность родителей.

В современной системе образования перед педагогами дошкольного образования стоят задачи широкого использования наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания. И здесь неоценимую помощь нам оказывают развлечения, разработанные на основе теоретических и практических исследований.

Досуг – это эффективный инструмент в воспитании детей. Он активно воздействует на формирование личности дошкольника. Позволяет ему проявить свои навыки, умения, творческую инициативу. А досуг организованный совместно с родителями воспитывает любовь к семье, уважение к родственникам. Формирует у детей ценность представлений о семье, сплачивает детей и родителей, гармонизирует детско-родительские отношения [1]. Хорошо организованное мероприятие благотворно влияет на развитие психических процессов: памяти, внимания, создает прекрасную ситуацию для развития речи ребенка, для закрепления знаний, развивает коммуникативные качества ребенка – свободное общение с взрослыми и детьми. Развлечение это запоминающееся и захватывающее событие в жизни ребенка.

Цель организации совместных мероприятий с родителями у педагогов на современном этапе одна – сделать родителей активными участниками образовательного процесса. Родители не должны чувствовать себя сторонними наблюдателями, гостями на праздниках, досугах, развлечениях. Очень важно, чтобы с помощью правильной организации и проведения совместных мероприятий между педагогами и родителями устанавливались партнерские отношения.

На современном этапе дошкольного образования актуален вопрос организации таких совместных мероприятий с родителями, где они могли бы проявить себя как равноправные партнеры детей, почувствовали себя вместе с ребенком одной командой. Важно внедрять современные технологии по взаимодействию с родителями, где были бы выражены равноправные взаимоотношения между воспитателями, родителями и детьми [2].

Актуальна задача в поиске форм и методов ведения просветительской деятельности педагогов детского сада с родителями воспитанников. Методы консультаций, докладов, рекомендаций, традиционных собраний не дают того эффекта, которого педагоги хотели бы получить. Современные родители, как и современные дети, требуют других подходов при взаимодействии, других способов передачи информации. Хороший результат показывают совместные мастер-классы, дни открытых дверей, деловые игры, квест-игры, клубы по интересам. Все они построены на проблемно-деятельностном подходе, на практическом применении родителями полученных знаний здесь и сейчас.

Одной из таких новых форм является Пати-вечеринка – это одна из современных форм досуга, где дети вместе с родителями, как равные партнеры, участвуют в мероприятии. Вместе с родителями выбирают центры, игры, станции, где им будет интересно, где они смогут проявить свои знания и умения и сообща заработать жетоны, баллы, фанты.

Для организации пати-вечеринки проводится большая предварительная работа. Прежде всего, убедить родителей, что нет ничего интереснее и благороднее дела, чем учиться понимать своего ребенка и на равных вместе с ним участвовать в играх. А самое главное это не сложно и увлекательно. Ведь всем нравится выполнять, что-то интересное. И если родители видят что педагоги делают многое для того чтобы детям было интересно, весело и комфортно в детском саду тогда они охотнее идут на сотрудничество, больше доверяют педагогам.

Пати-вечеринки проводятся на территории детского сада в теплое время года. Пати-вечеринки делятся на несколько типов:

1. «Свободное» – оно не привязано к какой-то определенной теме и деятельности. Задания в центрах очень разнообразные, в одном центре предлагается конструирование, в другом спортивная игра, в третьем – литературная викторина. Это микс деятельности. Цель таких пати показать многообразие и широкий спектр видов деятельности охватывающий дошкольное образование. Пати может быть привязано к значимой дате, например ко Дню защиты детей, к Дню семьи, любви и верности, к 1 сентября и иметь название «Разноцветное пати», «Семейное пати», «Карнавал-пати».

2. «Тематическое» – это пати, которое посвящено одной теме, или одному из направлений в области социально-коммуникативного, речевого, художественно-эстетического, физического или познавательного развития дошкольников. Например, «Спортивное пати», «Пати знатоков ПДД», «Эко-пати», «Пати сказок».

3. «Деятельностное» – это пати, когда в основу, положен один из видов деятельности. Например, «Художественное пати», «Интеллектуальное пати», «Литературное пати», «Познавательное пати».

Алгоритм проведения пати-вечеринки:

1. Педагоги детского сада определяются с количеством центров, которые будут работать на территории детского сада. Обсуждаются задания, которые родители с детьми должны будут выполнить (сложить оригами по схеме, нарисовать рисунок, отгадать загадки, сбить фигуру в городках и т.д.), сколько жетонов (баллов, фантов) могут заработать участники в каждом центре. Определяется место для кафе, количество угощений, их стоимость в жетонах.

2. Привлекаются родители к организации пати-вечеринки. За две недели до мероприятия сообщается родителям тема пати-вечеринки и привлекают их к организации (организовать кафе, создать атрибуты, необходимые для некоторых центров (например, костюмы к театральной постановке, или творческие работы для выставочного центра, мастер-классы от родителей).

3. Создаются маленькие карты-схемы расположения центров на территории детского сада, карты в начале праздника раздаются каждому родителю с ребенком. Ориентируясь по картам-схемам родители вместе с детьми могут посетить все центры. В каждом центре родители вместе с ребенком могут получить за каждое выполненное задание жетоны или фишки.

4. Распечатать жетоны, это могут быть разноцветные бумажные квадратики с символом пати-вечеринки. Распечатать ценники для кафе «2 жетона», «1 жетон», «3 жетона». На то количество жетонов, которое родители с детьми заработают в центрах, они смогут «купить» сладости в кафе (сок, булочку, печенье и т.д.).

5. Организовать итоговое мероприятие для всех участников – это может быть концерт, театральное представление, дружеский матч по футболу и др.

Так как определить количество участников очень сложно, то необходимо продумывать такие задания, которые не привязаны к конкретному числу схем, раздаточного материала. Так же необходимо продумать время выполнения заданий. Так, например, на спортивной площадке желательно организовать два потока выполнения упражнений, чтобы не создавать очередь из желающих поучаствовать. На территории во время проведения пати-вечеринки должны присутствовать 2–3 модератора из числа педагогов, которые помогают участникам найти определенные центры, подсказывают, где еще можно поучаствовать, ответить на вопросы, помочь сориентироваться на территории детского сада.

Примерная план-программа вечеринки «Разноцветное пати», посвященной Дню любви, семьи и верности.

Для родителей разработана карта-схема центров. Она включает в себя следующие центры:

– центр «Спорта» – где родителям и детям предлагаются эстафеты и спортивные игры;

– центр «Сувенирная лавка» – педагоги предлагают творческое задание изготовить открытку в форме ромашки из бумаги методом аппликации;

– центр «Ромашка» – это семейная викторина по отгадыванию загадок, пословиц и поговорок, сказок;

– центр «Веселое караоке» – где музыкальный руководитель предлагает исполнить караоке знакомых семье песен;

– центр «Конструкторское бюро» предлагает сконструировать объемную ромашку из конструктора «Тико»;

– центр «Творчество» – на воздушных шариках родители с детьми могут нарисовать эмоции, и на асфальте мелом нарисовать ромашки;

– центр «Мыльные пузыри» – это возможность надуть детям и родителям гигантские пузыри;

– центр «Открытие» – в нем могут быть представлены творческие работы выполненные родителями и детьми на тему «Герб семьи» или «Дом нашей мечты» или «Традиции нашей семьи». Во время пати авторам предоставляется возможность презентовать свои работы и получить призовые места.

После посещения всех центров участников ждут в кафе «Радуга», где дети меняют заработанные фишки на сладости.

Итоговым мероприятием может стать концерт, номера к которому готовят семьи воспитанников. Это возможность исполнить всей семьей песню под гитару, показать акробатический номер, исполнить танец, прочитать стихотворение, или организовать флешмоб. Главное это участие всех членов семьи.

Активное и заинтересованное участие родителей способствует формированию детско-взрослого сообщества, основанного на взаимном уважении, со-



трудничестве в интересах ребенка и направленного на развитие его познавательных интересов, уважения к традиционным ценностям и стремления в своих поступках следовать положительным примерам. Такие мероприятия обеспечивают широкое участие семьи в образовательном процессе, повышают компетентность родителей в вопросах воспитания и развития ребенка, формируют позитивное отношение к дошкольной организации.

**Литература:**

1. Метенова Н.М. «Взрослым о детях». – Ярославль : ООО «ИПК «Индиго», 2018. – 32 с.
2. Современный детский сад. Каким он должен быть / Под редакцией О.А. Шиян. – М. : Мозайка – синтез, 2019. – 312 с.

УДК 373.2

**ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ МЕРОПРИЯТИЙ,  
МОТИВИРУЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
К ПРОХОЖДЕНИЮ ИСПЫТАНИЙ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ НОРМ ГТО**

**Е.Б. Лаптева,**  
воспитатель,  
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»

**А.В. Меркушева,**  
старший воспитатель,  
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»

**Аннотация.** В статье представлен практический опыт организации и проведения мероприятий в детском саду, мотивирующих детей и физически подготавливающих их для сдачи норм ГТО первой ступени.

**Ключевые слова:** мероприятия, мотивация, ГТО, старший дошкольный возраст, минутки активности, предложение дня, портфолио «Дневник юного спортсмена», спортивные прогулки, тематические проекты.

На протяжении трех лет в нашем детском саду в рамках инновационной площадки разрабатывается и реализуется парциальная программа по физическому развитию детей старшего дошкольного возраста «Будем здоровы!». Программа представляет комплексную систему, направленную на постепенную физическую подготовку детей подготовительной группы к прохождению испытаний первой ступени норм ГТО, предназначенной для детей, возраст которых 6–8 лет, это возраст детей подготовительной к школе группы.

В основе этой работы заложено поэтапное освоение и тренировка упражнений входящих в Комплекс ГТО. Самое главное, замотивировать детей, а также их родителей на подготовку и сдачу тестов по ГТО. С этой целью были разработаны разнообразные спортивные мероприятия, через которые дети знакомятся с тем, что такое ГТО, какова история его возникновения, какие упражнения необходимо выполнить, чтобы получить значок ГТО.

Вся работа проводится в тесном сотрудничестве инструктора по физической культуре с воспитателями и родителями. Родители и воспитанники являются непосредственными участниками педагогического процесса. А «участие» означает включенность родителей в процесс наблюдения/участия в физической активности детей или участие в организации и проведении спортивных праздников (в том числе праздников, где есть физическая активность детей) [1]. Дети демонстрируют родителям полученные умения и навыки. А родители собственным примером формируют у детей понятие о здоровом образе жизни.

В мае месяце ребята старших групп (5–6 лет) становятся свидетелями как дети подготовительных к школе групп, сдают нормы 1 ступени ГТО в детском саду. Это мотивирует их к просмотру презентации «Что такое ГТО?» и участию в квест-игре «Первые шаги к ГТО?». Ребята проходят пункты с тестовыми заданиями, где главное всей командой правильно выполнить технику упражнений и получить часть эмблемы. В конце игры, пройдя все пункты, ребята складывают эмблему ГТО. Юные спортсмены понимают, что надо освоить правильную технику выполнения упражнений, много заниматься физкультурой, спортом, и тогда их ждет успех.

Обсудив с детьми на детском совете, что ГТО – это интересно, важно и полезно для здоровья, ребята решают создать портфолио «Дневник юного спортсмена» и отмечать в нем все свои спортивные достижения. Каждый ребенок вместе с родителями создает первую титульную страницу своего дневника. Все они получаются индивидуальные, особенные, красочные. Темы разделов определяем вместе с детьми и родителями:

- 1 раздел «Быстрее, сильнее, выше!» – на странице отражены результаты выполнения тестов ГТО;
- 2 раздел «Мои рекорды» – достижения ребенка при участии в различных спортивных соревнованиях;
- 3 раздел «Творческая мастерская» – после проведенных занятий, бесед, просмотра видео и фото репортажей дети отражают свои впечатления в рисунках, аппликациях и др.;
- 4 раздел «Фотогалерея» – фотографии ребенка, принимающего участие в различных спортивных соревнованиях;
- 5 раздел «Папа мама я – спортивная семья» – любой материал, собранный ребенком с родителями, отражающий совместный досуг семьи (билеты на спортивное мероприятие, рисунки, фото походов, прогулок и др.).

На протяжении двух лет ребята систематически с интересом заполняют свои дневники, обсуждают свои достижения. А инструктору и воспитателю – портфолио позволяет грамотно и целенаправленно планировать свою деятельность, а самое главное – отследить динамику развития физической подготовленности каждого ребенка.

Свои успехи в тренировках дети отмечают не только в портфолио, но и на стенде «Звезды недели!». Это тоже является мотиватором к действию. Определяется кто на этой неделе самый меткий, самый сильный, самый быстрый и др.

В течение года, ребята принимают участие в летней и зимней спартакиаде «Мои первые рекорды!», в фестивале по «Чирлидингу», туристических походах, спортивных прогулках, посвященных летним видам спорта и зимним видам спорта с элементами упражнений из ГТО.

Ежедневно проводится утренняя гимнастика на улице с музыкальным сопровождением (на территории детского сада установлена радиорубка), музыка мотивирует детей к участию в утренней гимнастике, и родители, слышав музыку, спешат не опоздать на зарядку. Родители часто приглашаются на совместное проведение утренней зарядки.

Во время прогулки в течение года проводятся «Активные минутки» (продолжительностью 15–20 мин.) – это ходьба по терренкуру со скандинавскими палками, или смешанное передвижение, бег по пересеченной местности с постепенным увеличением дистанции и темпа, упражнения на меткость, отжимание или прыжки в длину. Замотивировать детей на участие в активных минутках помогает «Предложения дня» – стенд с кармашком или шкатулка с инструкциями-мотиваторами, они регулярно обновляются и для детей каждый раз интересно узнать какое задание будет на сегодняшний день. Правильно распределить нагрузку и количество упражнений помогает циклограмма (табл. 1).

**Таблица 1** – «Циклограмма физических упражнений для подготовки к ГТО»

	<b>июнь</b>	<b>июль</b>	<b>август</b>
1 неделя	Бег на выносливость	Метание мяча	Сгибание и разгибание рук от пола
2 неделя	Прыжки с места	Бег на выносливость	Метание мяча
3 неделя	Наклоны вперед. Упражнения на гибкость	Упражнения на пресс	Бег на выносливость
4 неделя	Челночный бег	Подтягивание на нижней перекладине	Упражнения на пресс
	<b>сентябрь</b>	<b>октябрь</b>	<b>ноябрь</b>
1 неделя	Бег на выносливость	Метание теннисного мяча в цель	Сгибание и разгибание рук от пола
2 неделя	Прыжки с разбега	Бег на выносливость	Прыжки с места
3 неделя	Наклоны вперед, упражнения на гибкость	Упражнения на пресс	Бег на выносливость
4 неделя	Челночный бег	Подтягивание на нижней перекладине	Подтягивание на нижней перекладине
	<b>декабрь</b>	<b>январь</b>	<b>февраль</b>
1 неделя	Бег на выносливость	Метание теннисного мяча	Сгибание и разгибание рук от пола
2 неделя	Прыжки с места	Бег на выносливость	Прыжки с места
3 неделя	Наклоны вперед, упражнения на гибкость	Упражнения на пресс	Бег на выносливость
4 неделя	Челночный бег	Подтягивание на нижней перекладине	Подтягивание на нижней перекладине
	<b>март</b>	<b>апрель</b>	<b>май</b>
1 неделя	Бег на выносливость	Метание теннисного мяча	Сгибание и разгибание рук от пола
2 неделя	Прыжки с разбега	Бег на выносливость	Подтягивание на нижней перекладине
3 неделя	Наклоны вперед, упражнения на выносливость	Упражнения на пресс	Бег на выносливость
4 неделя	Челночный бег	Подтягивание на нижней перекладине	Сдача 1 ступени ГТО

Очень нравится детям, когда проводится спортивная прогулка. На территории детского сада организовываются станции по видам упражнений, или видам игр (например, станция игры с мячом, станция игр со скакалкой, игр с обручем и др.). Игры включают элементы упражнений из тестов ГТО. Дети сами выбирают, какие две станции они посетят, выбирают медальоны с символом выбранной станции и с помощью карты определяют, куда им идти. Одновременно в спортивной прогулке участвуют дети из 3 подготовительных или старших групп.

Отличным мотиватором подготовки к сдаче ГТО являются проекты «Малые олимпийские игры» и «Чемпионат по спортивным играм». Проекты четырехнедельные, организуются осенью (сентябрь-октябрь) и в начале весны (март-апрель). В проектах активное участие принимают не только дети, но и родители.

По итогам проекта портфолио наполняется новыми яркими впечатлениями.

Планируем привлекать родителей к сдаче норм ГТО на муниципальных площадках, организованных Спорткомитетом г.-к. Анапа. Это будет отличной мотивацией для детей.

Реализованная система работы с детьми старшего дошкольного возраста дала хорошие результаты. У детей появилась мотивация к участию в физкультурно-оздоровительных мероприятиях и мероприятиях ВФСК ГТО в дальнейшем. Покинув стены детского сада, дети смогут проявить полученные знания и умения, и впоследствии делать самостоятельный выбор, чем занять свое свободное время.

### **Литература:**

1. Арчер Кэрол, Сирадж Ирам Повышение уровня физического развития детей за счет двигательной активности. – М. : Мозаика-Синтез, 2019. – 45 с.

УДК 373.2

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР**

**Т.А. Николаенко,**

инструктор по физической культуре,  
МБДОУ детский сад № 12 «Солнышко»  
nikolaenko.tatian4@yandex.ru

**О.Ю. Конакова,**

старший воспитатель,  
МБДОУ детский сад № 12 «Солнышко»  
konakova\_o@mail.ru

---

**Аннотация.** В статье изложен практический опыт формирования здорового образа жизни детей дошкольного возраста в проектной деятельности с использованием подвижных игр.

**Ключевые слова:** подвижные игры, здоровый образ жизни, проектная деятельность, дошкольный возраст.

Сегодня под здоровым образом жизни мы понимаем активную деятельность, направленную на сохранение и улучшение здоровья. Сохранение здоровья детей волнует, как педагогов, так и их родителей. Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Первые представления о здоровье и здоровом образе жизни формируются уже в дошкольном возрасте.

Дошкольное учреждение является первым звеном, которое обеспечивает разностороннее развитие ребенка от рождения и до школы. На первом этапе ставятся задачи по охране жизни и укрепления здоровья детей. Используются различные технологии по сбережению здоровья детей, формируется позитивное отношение к здоровому образу жизни. Задача воспитателя научить детей сохранять и укреплять свое здоровье, приобщая его к здоровому образу жизни и овладению современными здоровьесберегающими технологиями через физическую культуру, проектную деятельность, подвижные игры в дошкольном учреждении.

Подвижная игра – это сознательная двигательная активная деятельность ребенка дошкольного возраста, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами.

В работе по формированию здорового образа жизни нами используется проектную деятельность как одну из основных форм его реализации. Подбор и планирование подвижных игр зависит от общего уровня физического и умственного развития детей, их двигательных умений, состояния здоровья каждого ребёнка, его индивидуальных особенностей, интересов детей, а также от времени года, особенностей режима, места проведения.

В ходе реализации проекта «Быть здоровым – это класс!», воспитанники старшей группы познакомились и играли в программные подвижные игры. У детей родилась идея создания своих авторских подвижных игр. Эти игры развивают у детей ловкость, меткость, быстроту и силу, моторику, воображение, функции зрения, тренируют реакцию и координацию движений, воспитывают навыки общения, закладывают этические нормы и формируется высокая нравственность.

Сначала ребята предлагали простые элементарные сюжеты, обсуждали совместно с педагогом правила подвижной игры. Со временем правила усложнялись. Сюжеты отражали явления окружающей жизни: трудовые действия людей («Мы у бабушки на даче»), движение транспорта («Автомастерская»), движения и повадки животных («Веселый зоопарк»), птиц и т.д.

В ходе реализации проекта мы с ребятами придумали бессюжетные игры, игры-забавы и спортивные и эстафетные игры. Эти игры связаны с выполнением конкретного двигательного задания и требуют от детей большей самостоятельности, быстроты, ловкости, ориентировки в пространстве (игры с обручами, кеглями, скакалками, мячами и др.).

В играх-забавах «Водяной бой», аттракционах «Обруч-цветок», «Близняшки» двигательные задания выполняются в необычных условиях и часто включают элемент соревнования, при этом несколько детей выполняют двигательные задания (прыжки на скакалках и др.), остальные дети являются зрителями.

В ходе проекта уделялось внимание и сложным подвижным играм, таким как настольный теннис, городки, хоккей на траве, волейбол, бадминтон, баскетбол, футбол. Для этого была организована дополнительная площадка в парковой зоне детского сада. В летний период мы устраивали соревнования между

группами. Помимо того, что это доставляет детям много радости, еще и развивает психические и физические качества.

Особое место в проекте уделялось работе с родителями. Семья играет важную роль в сохранении и укреплении здоровья детей, приобщении их к ценностям здорового образа жизни. Мы акцентировали внимание родителей на то, что необходимо с малых лет приобщать ребёнка к здоровому образу жизни, формировать у детей навыки охраны личного здоровья и бережного отношения к здоровью окружающих. Работа в этом направлении дала хорошие результаты, и стала вполне традиционной. В течение года проводились различные анкетирования, тестирования, фронтальные и индивидуальные опросы родителей, «почтовые ящики», форумы, консультации, развлечения, спортивные праздники, недели здоровья, соревнования по популяризации активной двигательной деятельности и формированию ценностей здорового образа жизни. Родители всегда с удовольствием принимали в них участие.

В результате реализации проекта была создана картотека подвижных игр с рисунками детей по формированию двигательной активности и приобщения к здоровому образу жизни. Как показали результаты диагностики физического развития детей, после проведенного проекта «Быть здоровым – это класс!», у воспитанников улучшилось состояние здоровья, выработалось разумное отношение к своему организму. Они стали меньше болеть простудными заболеваниями, улучшилась координация движений, сила, быстрота, ловкость, гибкость и выносливость.

Следующим этапом проекта мы с детьми и родителями планируем создать картотеку домашних подвижных игр в рисунках.

#### **Литература:**

1. Кочеткова Л.В. Оздоровление детей в условиях детского сада. – М., 2011. – 105 с.
2. Сингер Э., Д. де Хаан. Играть, удивляться, узнавать // «Мозаика-Синтез», 2020. – 305 с.

УДК 373.2

## **ЗНАЧЕНИЕ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ В СЕНСОРНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**Т.А. Поспелова,**  
старший воспитатель,  
МБДОУ д/с № 16 «Пчелка»  
pospelova.tatyan@mail.ru

**А.Н. Клышова,**  
воспитатель,  
МБДОУ д/с № 16 «Пчелка»

**Е.Ю. Шарова,**  
воспитатель,  
МБДОУ д/с № 16 «Пчелка»  
Teleport367@gmail.com

---

**Аннотация.** В статье рассматриваются виды народных игрушек и их значение в сенсорном развитии детей раннего возраста.

**Ключевые слова:** народная игрушка, матрешка, глиняная игрушка, сенсорное развитие, национальная культура.

У современного ребенка появляются совершенно новые интересы, связанные с внедрением в наш повседневный быт электронной техники, компьютеров; появлению на прилавках российских магазинов игрушек, которые не отвечают педагогическим требованиям. Многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что игрушка всегда была действенным средством развития психики и широко использовалась в народной педагогике для социального воспитания и приобщения ребенка к жизни взрослых. В настоящее время в образовании возникла потребность качественно нового обращения к исследованию народного искусства и народных традиций.

Обращаясь к творчеству таких авторов как Д.В. Менджерицкая, Е.А. Флёрина, Н.К. Крупская можно утверждать о важности игрушки для ознакомления детей с окружающей деятельностью, для их сенсорного развития, которое играет значимую роль в раннем возрасте.

Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире, это доказано и педагогами, и психологами, так как первые годы жизни ребенка – это важный этап его воспитания. Именно в этот период начинают развиваться те чувства, черты характера, которые в дальнейшем связывают ребенка со своим народом.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский указывал на то, что игрушка помогает отражать в игре впечатления действительной жизни, дает повод к активной творческой деятельности, способствует развитию воображения. От того, какие впечатления будут отражаться в игре ребенка, как и какие в ней будут использоваться игрушки, будет формироваться характер и направление развития человека [1].

Одной из самой первой игрушкой, с которой знакомился ребенок, была и остается погремушка, а в давние времена и кукла-оберег, которую вкладывали в ручку ребёнку, этакий своеобразный массажер. В зависимости от социальной среды и целей производства народные игрушки можно разделить на два типа – крестьянскую и кустарно-ремесленную.

К крестьянской игрушке можно отнести различные виды кукол, которые делались из золы, кусочков ткани, березовых веточек, соломы, веточек деревьев, отрезков ткани, веревки, мха. Если кукла была тряпичная, то её изготавливали из лоскутов красивых тканей. Мамы сами ловко мастерили дочкам куколок из кусков ткани и веревок. Начиная лет с пяти, девочки уже сами начинали «вертеть» своих куколок под руководством бабушки или мамы. Народная тряпичная кукла изготавливалась из шерстяных или хлопковых отрезков ткани, льна и разноцветных лент, и ниток. По традиции, также было принято петь и разговаривать, загадывать желание. Наши предки считали,

что такие игры приучают девочку быть в будущем хорошей матерью и хозяйкой в доме. Каждая кукла имела своё название. При изготовлении всех кукол запрещалось использовать нитки и иголки, а также рисовать куклам лицо: оно всегда оставалось чисто-белым.

К кустарно-ремесленным можно отнести все то большое многообразие видов народной игрушки, которое сегодня существует. Можно указать наиболее важные центры: деревянную игрушку больше всего делали в Московской и Нижегородской губерниях, глиняную – в Вятке, Туле, Каргополе. Народные игрушечные промыслы появились в XVI веке, но наиболее ярко их особенности проявились к началу XX века, обрели свои традиционные названия и стали продаваться как основной товар.

Старинная игрушка из глины была не главным видом работ мастеров гончарного дела. Они лепили из остатков глины фигурки и раздавали их детям для игр и привлечения покупателей. Глиняные игрушки очень часто были свистульками, так как по древним поверьям шум и свист защищали хозяина и общину от злых духов, в то же время свист имитировал голоса птиц.

Кроме глиняной игрушки на Руси изготавливали и деревянную. Наиболее крупным центром деревянной игрушки издавна был Сергиев Посад с прилегающими к нему селениями. В игрушках Сергиева Посада преобладали жанровые изображения, фигурки барынь, гусаров, монахов.

Другой очень распространенной игрушкой стала русская «Матрешка». Матрешка – символ русского народа, его характера и души, она отражала русские ценности: материнство, семью, русскую соборность, единство, душевное тепло, покровительство и заботу о близких. Изначально она создавалась для маленьких детей. Открыв большую и обнаружив в ней другую, ребёнок был удивлён этим чудом. Примерно с XIX – начала XX века стали появляться самобытные расписные деревянные семейки, так появились: Семёновская матрешка, Полхов-Майданская матрешка, Вятская матрешка.

Игрушка, переходя из поколения в поколение, сохраняет традиции ремесла и искусства, через игрушку передаются народные представления о жизни, труде, красоте. По мнению А.И. Деньшина, «игрушки связывают людей с опытом прошлого, с творчеством коллектива, с местной традицией, наконец, с национальной культурой» [2, с. 37].

Таким образом, играя с народными игрушками, ребенок учится распознавать, различать, называть форму, величину, цвет предметов, пространственными понятиями. Через народную игрушку оказывается огромное влияние на особенности сенсорного развития детей в раннем возрасте.

### **Литература:**

1. Деньшин А.И. Русская народная игрушка. – М. : Просвещение, 2015. – 109 с.
2. Флерина Е.А. Игра и игрушки. – М. : Просвещение, 2016. – 56 с.



## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ МУЗЕЙНУЮ ПЕДАГОГИКУ

**Н.Г. Скоморохова,**  
старший воспитатель,  
МАДОУ д/с № 43 «Буратино»

**З.В. Попова,**  
музыкальный руководитель,  
МАДОУ д/с № 43 «Буратино»

---

**Аннотация.** В публикации представлено активное использование музейной педагогики в образовательном процессе, которое помогает приобщению детей к культуре казачества, способствует сохранению традиций, воспитанию духовности, патриотизма.

**Ключевые слова:** музейная педагогика, патриотическое воспитание, мини-музей, развивающая предметная среда.

В соответствии с ФГОС ДО знакомство детей дошкольного возраста с национальным и региональным культурным наследием родного края является одним из приоритетных направлений в работе ДОУ, в том числе и патриотическое воспитание. История Кубани связана с казачеством, их бытом, обычаями казаков, что является благодатным материалом для музейной педагогики.

Музейная педагогика рассматривает музей как образовательную систему, позволяющую решать образовательную, развивающую и воспитательную задачи. Она представляет собой конструктивную альтернативу традиционной организации патриотического образовательного процесса в ДОУ. Появляется возможность «погружения» детей в новую для них предметную среду, возможность сопереживания общих впечатлений с другими детьми и родителями, сотрудниками ДОУ, возможность продуктивного отражения полученных впечатлений, в творческой деятельности, интеллектуальной, речевой.

Невозможно создать экспозиции, соответствующие музейным требованиям в условиях детского сада, поэтому музеи в детском саду называют «мини-музеями».

Сегодня мини-музей казачества, созданный в ДОУ, является качественным ресурсом нравственно-патриотического воспитания дошкольников, который позволит ввести в образовательное пространство планомерное и систематическое изучение культурного наследия казаков, что будет способствовать нравственно-патриотическому воспитанию, развитию у детей познавательной активности.

Наличие уголков, действующих макетов различной величины, позволяющих разыгрывать сюжетно-ролевые игры, бытовые сценки из жизни казаков. Согласно принципу доступности и открытости на полках разместили предметы

народно-прикладного искусства Кубани: гончарные изделия, керамические, плетеные изделия из соломки, ступа с пестиком, макитры, глечики, чугунок, махотки, плетеные корзины из прутьев, ухват, кочерга, прялка, самовар. Представлены так же кубанские региональные особенности формирования интерьера; окна хаты украшены вышитыми занавесками, стол вышитой скатертью, рушниками, салфетками; на полу – домотканые половики; иконостас с иконами; семейные фотографии.

Важная особенность в создании мини-музеев в ДООУ, это участие в их создании детей и родителей. Дошкольники чувствуют свою причастность к общему делу. Они участвуют в пополнении экспонатов, принося их из дома. В мини-музее детям можно трогать руками все, рассматривать, менять, переставлять, нет ни каких ограничений, только бережное отношение. Дети посещают музей с педагогами по необходимости, хоть каждый день.

В закреплении знаний, полученных после посещения музея, проводится небольшая творческая работа. Это и рисунок, и фотографии, интересный рассказ по теме, поделки, книжка и многое другое. Результатом совместного творчества детей, педагогов, родителей являются тематические выставки и последующие воспоминания, у детей остаются впечатления прикосновения к чему-то ценному, значимому.

Частые гости в ДООУ – казаки-наставники, которые с воспитанниками в игровой форме, доступной по возрасту проводят виртуальные экскурсии в историю родного хутора, станицы, края, повествуют о боевых и трудовых подвигах героев Кубани, о быте и обычаях казаков, закладывая тем самым первые знания о кубанском казачестве. С детьми проводятся развлечения, посиделки, фольклорные праздники.

Направленность музейной педагогики носит целостный и системный характер. Сотрудники детского сада осознают, что создание музейной среды в дошкольном учреждении представляет уникальную возможность приобщения малышей к природным, материальным и духовным богатствам общества в процессе интересной деятельности.

Интересная и увлекательная работа по созданию музейного пространства в ДООУ продолжается. Действующие мини-музеи детского сада обновляют свои экспозиции. Педагоги ищут новые формы взаимодействия с воспитанниками, разрабатывают дидактические игры по тематике мини-музеев.

### **Литература:**

1. Кречковская С.Г. «Мини-музей казачьей культуры» как эффективный ресурс нравственно-патриотического воспитания в ДООУ // Молодой учитель. – 2019. – № 9.1 (247.1). – С. 102–106.

2. Обухова Н.А. Программа нравственно-патриотического воспитания детей на основе традиций казачества «Казачата на Амуре» для детей 5–7 лет / под общей ред. В.С. Шевченко. – Благовещенск : ГАУ ДПО «АМИРО». – 2020. – 60 с.

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНО-РОЛЕВУЮ ИГРУ

**О.В. Федорук,**  
воспитатель МАДОУ,  
детский сад № 9 «Ягодка»  
fedoruk.olya2012@yandex.ru

**М.С. Копейко,**  
воспитатель МАДОУ,  
детский сад № 9 «Ягодка»  
koreyko8181@mail.ru

---

**Аннотация.** В данной статье представлен опыт проведения сюжетно-ролевой игры с детьми старшего дошкольного возраста для развития их коммуникативных навыков. Сформированные коммуникативные навыки рассматриваются как один из основных показателей готовности детей к общению с окружающими людьми.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, старший дошкольный возраст, коммуникативные навыки.

Сформированные коммуникативные навыки ребенка говорят о его готовности к общению и взаимодействию с окружающими людьми. Коммуникативные навыки помогают ему обеспечить успешность совместной деятельности, формируется доброжелательное отношение к окружающим.

Так как самый короткий путь раскрепощения ребенка, развития коммуникативных навыков происходит через игру, то здесь необходимы игровые методики, которые мы используем в сюжетно – ролевых играх.

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) закладывается фундамент индивидуализации и социализации личности, закрепляются нравственные нормы поведения в обществе. Освоение элементов коммуникативной культуры через игровую деятельность в этом возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал на следующих этапах взросления [1].

Для детей старшего дошкольного возраста игра – основной вид деятельности, форма организации жизни, средство всестороннего развития. Коммуникативные навыки включают в себя: умение организовать общение, желание вступать в контакт, знание норм и правил общения со сверстниками. Все эти критерии могут развиваться у ребенка, если имеет место совместная деятельность. Сюжетно-ролевая игра и является одним из основных видов такой деятельности.

Сложность работы педагогов в этом направлении обусловлена тем, что многие современные дети уже в раннем возрасте подвержены влиянию электронных игрушек и развлекательных компьютерных программ. Дети вместо общения с друзьями, родными и близкими людьми предпочитают играть в компьютерные игры. Учитывая, что в этом возрасте у детей активно развивается

воображение, которое в свою очередь развивает мышление, бездумное применение компьютерных игр и игрушек может привести к тому, что дети будут предпочитать не размышлять, а перебирать впечатления.

Для того чтобы вызвать интерес детей старшего дошкольного возраста к сюжетно – ролевым играм, проводятся игры – придумывания. Дети получают задание самим придумать сюжет для такой игры. В процессе подобного задания они учатся слушать друг друга, действовать согласованно. И как результат, дошкольники реализовывают свои коммуникативные возможности. Дети учатся ориентироваться на партнеров – сверстников, прислушиваться к их мнению.

В процессе своей работы педагог должен обращать внимание на то, как дети взаимодействуют друг с другом. Действия педагога должны быть направлены на формирование дружеских и теплых отношений между детьми, обучение детей позитивным приемам общения. Педагог учит детей анализировать причины конфликтов и вырабатывать умение самостоятельно их регулировать.

Руководство сюжетно – ролевой игрой требует большого мастерства и педагогического такта. Педагог должен так направить игру, чтоб не нарушить ее, сохранить самостоятельный и созидательный характер игровой деятельности. Педагог обогащает социальный опыт детей через наблюдения, экскурсии, чтение художественной литературы, беседы. Дети привлекаются к изготовлению атрибутов и оформлению игровых полей.

В соответствии с сюжетобразующими функциями выделяются три типа игрового материала (игрушек): игрушки – персонажи, предметы оперирования, маркеры (знаки) игрового пространства. В возрасте 5–6 лет игровые замыслы детей очень разнообразны. Поэтому весь игровой материал должен быть расположен таким образом, чтобы дети легко могли подбирать и комбинировать игрушки.

Таким образом, роль сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста чрезвычайно велика. В ходе сюжетно-ролевой игры развиваются монологическая и диалогическая речь, обогащается словарный запас, формируются предпосылки письменной речи. Участие в таких играх стимулирует собственно речевую активность ребенка.

### **Литература:**

1. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя. – М. : Линка-пресс, 2017. – 96 с.

## РАЗДЕЛ III ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.3

### ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**С.Л. Арабаджи,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ

**С.Б. Селезнев,**  
д-р. мед. наук, профессор,  
Анапский филиал МПГУ

---

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены особенности применения методик коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста. Предлагается систематическое применение коррекционно-развивающих методов, способствующих формированию и совершенствованию у ребёнка высших психических функций и их здорового взаимодействия между собой, что в последующем будет являться прочным фундаментом успешного обучения ребёнка.

**Ключевые слова:** дисграфия, речевые нарушения, младший школьный возраст, комплексная логопедическая работа, языковой анализ и синтез, преодоление дисграфии, коррекционно-развивающие технологии.

Дисграфия проявлена примерно у 30 % детей младшего школьного возраста, что является проблемой для школьного обучения. Для коррекционной работы с дисграфией у детей младшего школьного возраста требуется проведение достаточно продолжительное время систематической строго целенаправленной работы с обязательным использованием тщательно подобранного в большом количестве материала.

При проведении уроков русского языка целесообразно использование следующих упражнений:

1. Упражнение «Корректирующая правка». Для процесса коррекции данным упражнением наиболее подходящей будет книга скучного для ребёнка содержания, чтобы всё его внимание было сконцентрировано на зрительном поиске заданной буквы, одной или двух, и работе с их обликом.

2. Упражнение «Звуковой анализ в «технике сканирования» (выполнение задания без предварительного чтения слова).

Ребёнку требуется посмотреть на слово и выделить зрительно среднюю букву в нём. Упражнение требуется продолжать, добавляя ещё по букве слева и справа, до тех пор, пока не получится всё слово целиком. Назвать слово целиком. После проведения упражнения с пятью – десятью словами, можно провести слуховой диктант прочитанных полностью таким образом слов.

Особое внимание требуется остановить на нарушении у учащихся самоконтроля за собственной письменной продукцией. Эта операция требует специального формирования.

По утверждению П.Я. Гальперина, в школьных учреждениях основной упор стоит на результирующем контроле. При этом, коррекция дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, целесообразнее сместить акцент на формирование предваряющего и текущего контроля и научить проводить отдельные операции контроля [1].

Для развития контроля за собственной письменной продукцией при коррекции дисграфии, вызванной нарушением языкового анализа и синтеза, целесообразно использовать систему предварительных упражнений. Ниже приведены примеры предварительных упражнений.

1. Ребёнок смотрит на предоставленный педагогом образец, например, фигуру, букву, символ. Запоминает его и воспроизводит образец, рисуя его пальцем на парте, рассказывая о нём вслух и обрисовывая письменно в тетради. Затем, ученику необходимо сверить результат выполненного задания с предоставленным образцом и дополнить, уточнить при необходимости. Следует обсудить, какой из вариантов был наиболее успешным.

2. Следующее упражнение направлено на развитие навыков анализа и воспроизведения пространственных последовательностей. Процесс выполнения: потребуется карточка-образец, содержащая вычеркнутые знаки (буквы, цифры, символы) и карточка, выданная ученику, на которой он зачёркивает аналогичные знаки. Результат сверяется с карточкой-образцом.

3. Задания, способствующие развитию навыков анализа и воспроизведения временных последовательностей:

– упражнение «зарядка». От ученика требуется выполнение за педагогом от трёх до шести движений последовательно;

– учеником называются по порядку дни недели, времена года, месяцы либо предметные рисунки, символы описываются вербально;

– для следующего упражнения потребуются цветные шарики и непрозрачная трубочка. Шарики вкладываются педагогом в трубочку таким образом, чтобы ребёнок мог наблюдать этот процесс. Задача ученика назвать последовательность цветов шариков, которые выкатятся из трубочки. Данное упражнение возможно усложнить, предложив ребёнку инвертировать ряд и назвать последовательность цветов шариков, которые выкатятся из трубочки с того конца, в который они были вложены.

4. Упражнение «картинки-невидимки» рассчитано на выработку навыка перекодирования временной последовательности в пространственную и наоборот. Ученику выдаётся набор карточек с изображёнными в разной последовательности рядами значений, из которого предлагается найти ту, что отражает последовательность изображений в ряде перевёрнутых карточек. Затем выбранная карточка сверяется с рядом изначально выложенных, которые переворачиваются для сверки.

5. Данные упражнения направлены на помощь в развитии концентрации, распределению и переключению внимания:

– «синхронный счет». Ученик считает количество изображений двух видов, игнорируя остальные изображения;

– для этого задания потребуется таблица Шульте, которая обычно используется для развития навыка скорочтения. Работа с ней позволяет тренировать периферическое зрение, параллельное, одновременное восприятие информации и концентрацию внимания. Ребёнку предстоит отыскать числа от 1 до 25. Упражнение возможно усложнить, предложив отыскать эти цифры по порядку, не отрывая внимания от одной, выбранной в середине, цифры; в предложенном педагогом тексте ученик вычёркивает выбранную букву по ходу чтения текста; в предложенном педагогом тексте ученик подчёркивает определённое, предварительно выбранное, слово [3].

6. А также пласт игровых упражнений, рассчитанных на выполнение последовательности действий и планирование, в которых используются многошаговые инструкции, состоящие из 2–5 шагов по опорным символам либо по памяти (словесной инструкции).

Ниже перечислены методы, выработанные на основе методик Л.С. Цветковой и Т.Г. Визель, для работы по формированию предваряющего контроля:

1. Музыкальный метод, основанный на методиках, предложенных Л.С. Цветковой, способствует актуализации смысла слова, развитию аудиальной и зрительной модальностей, самоконтроля.

2. Метод ритмизованного чтения, основанный на методике Т.Г. Визель [2].

Для развития контроля собственной письменной продукции при коррекции дисграфии, вызванной нарушением языкового анализа и синтеза, можно использовать следующие приемы слогозвукового анализа:

1. Анализ и составление схемы слова.

2. Работа, направленная на осуществление текущего контроля.

3. Результирующий контроль представляет собой следующие возможные действия:

– сравнение ребенком при участии педагога текста с допущенными ошибками с нормативным образцом текста. Целесообразно, чтобы тексты были направлены на проработку типичных для данного ученика ошибок;

– процесс исправления допущенных в тексте ошибок ребёнком самостоятельно;

– проверка ребёнком списанного текста самостоятельно;

– проверка ребёнком текста путём отделения слогов и выделения гласных звуков точками;

– ритмизованное чтение своей работы.

Таким образом, существует достаточный пласт методик, способствующих формированию и совершенствованию у ребёнка памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и речи, т.е. высших психических функций и их здорового взаимодействия между собой. Безусловно, важен грамотный выбор педагогом способа корректировки и системный подход при применении перечисленных в статье методик, что в последующем будет являться прочным фундаментом успешного обучения ребёнка.

### **Литература:**

1. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / Подг. к печати М.А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1998. – № 2. – С. 3–8.
2. Иншакова О.Б., Иншакова А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1–2 (4–5). – С. 37–41.
3. Левина Р.Е. Нарушение чтения у детей дошкольного возраста. – М. : Наука, 2004. – 115 с.

УДК 376.3

## **РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ФОРМИРОВАНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ**

**А.В. Арутюнянц,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
arutunancangelina@gmail.com

**Е.Р. Мустаева,**  
канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
lenabspu@mai.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена развитию предпосылок к формированию письменной речи у дошкольников с речевой патологией. Предметом исследования являются методы и приёмы развития предпосылок к формированию письменной речи у дошкольников с речевой патологией.

**Ключевые слова:** онтогенез, устная речь, дошкольники, общее недоразвитие речи, письменная речь.

Предпосылки к возникновению нарушений письменной речи появляются еще в дошкольном возрасте. Если вовремя заметить и правильно начать своевременную работу, создать необходимые условия, использовать современные коррекционные программы, то возможно предупредить, смягчить и даже скорректировать очень многие отклонения в устной и последующей письменной речи [2].

Многообразие причин возникновения и сложность механизмов нарушения письма являются предметом изучения многих известных ученых, специалистов, относящихся к различным областям научных знаний, таких как: Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Л.С. Выготский, О.Е. Грибова, А.Н. Корнев, А.А. Леонтьев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова и других исследователей. Наиболее частые причины – различные нарушения развития, среди которых ученые и практики выделяют самую значительную группу – недостатки речевого развития. Логопедия рассматривает их с позиций предупреждения и преодоления средствами специального организованного обучения и воспитания [3, 4, 5].



Это обуславливает актуальность темы исследования и необходимость расширения представлений специалистов о развитии предпосылок к формированию письменной речи, предупреждения возможных ее нарушений у дошкольников с речевыми нарушениями.

В этой связи целью нашего исследования являлось изучение, выявление и развитие предпосылок к формированию письменной речи у дошкольников с речевой патологией.

В основе нашего исследования лежали основные положения российских и зарубежных авторов о нарушениях чтения и письма как самостоятельной патологии речевой деятельности А. Куссмауля в 1877 г.; О. Беркан, Ф. Варбург, П. Раншбург о механизмах нарушений письма и дефектах зрительных образов слов и отдельных букв; рассмотрение нарушений процесса освоения письменной речи с клинической, психологической, нейропсихологической, психолингвистической и педагогической точки зрения в работах Е. Иллинг, С.С. Мнухин, Н.К. Монакова, Р.А. Ткачев [1].

Наше исследование было организовано на базе ГКУ СО КК «Анапский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» с. Юровка, в эксперименте принимали участие 10 старших дошкольников 6–7 лет с ОНР III уровня.

Анализ специальной литературы показал, что есть прямая зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его возможностями овладения грамотой. На эффективность обучения детей письму можно рассчитывать при сформированности у них познавательного механизма речи, осознанной ориентировки в звуковой структуре языка.

Констатирующий эксперимент проводился согласно следующим этапам и направлениям: изучение медицинской и педагогической документации на детей экспериментальной группы, обследование тонких движений пальцев рук, обследование моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза.

В обследование дошкольников экспериментальной группы были включены упражнения, описанные в работах О.С. Бот, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Н.И. Озерецкого, Е.Ф. Соботович [4, 6].

Проанализировав данные обследования ручной произвольной моторики были выявлены общемоторные нарушения. Объем активных движений у всех детей несколько ограничен. У некоторых дошкольников наблюдается повышенный мышечный тонус пальцев рук. У некоторых детей мышечный тонус понижен, наблюдаются элементы дистонии.

При обследовании моторики артикуляционного аппарата у нескольких детей экспериментальной группы были отмечены трудности переключения артикуляционных движений, девиации языка, у детей наблюдалось отсутствие удержания позы. У большинства детей недостаточность объема, силы и точности движений.

Данные обследования звукопроизношения у детей экспериментальной группы показали, что самым распространенным нарушением произношения являются дефекты шипящих и сонорных звуков, которые характеризуются искажениями и заменами по типу упрощенной артикуляции. При обследовании фонематических процессов у всех детей экспериментальной группы были затруднения с дифференциацией слогов и фонем с оппозиционными звуками.

Навыки звукового анализа и синтеза у всех детей экспериментальной группы оказались не сформированными, присутствовали ошибки угадывающего характера в различении позиций звуков в слове (начало, середина, конец), наблюдались сложности в понимании последовательности звуков и слогов в слове, определения их количества.

Таким образом, результаты анализа данных констатирующего эксперимента дошкольников с общим недоразвитием речи показали низкую их готовность к овладению предпосылками к письменной речи, что в свою очередь определяем своевременное их развитие с целью последующего успешного обучения в школе.

### **Литература:**

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений. – М. : ВЛАДОС, 2003.

2. Гайворонская Е.А., Гордина Н.А. Проблемы педагогической и логопедической коррекции стертой дизартрии // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – М., 2018. – № 29.

3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи у аномальных детей. – Л., 1990.

4. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М. : Просвещение, 1989.

5. Парамонова Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей. – СПб. : Союз, 2001.

6. Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М., Фонетические ошибки в письме умственно отсталых школьников младших классов // Нарушение речи и голоса у детей и взрослых. – М., 1979.

УДК 376.37

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОЙ И НЕ РЕЧЕВОЙ СИМПТОМАТИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Г.Г. Архипова,**

студент 5 курса,

Анапский филиал МПГУ

agg-03@mail.ru

**Е.Р. Мустаева,**

канд. пед. наук, доцент,

Анапский филиал МПГУ

lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена дифференциальной диагностике нарушений развития у дошкольников со стертой формой дизартрии.

В ходе диагностики речевых и не речевых процессов детей со стертой формой дизартрии выявлено две категории: дошкольники, у которых отмечаются различные дефекты звукопроизношения в группе свистящих, шипящих и

соноров, обусловленные недостаточной подвижностью органов артикуляционного аппарата в связи с проявлениями дизартрической симптоматики, характеризующейся нарушениями тонуса по типу паретичности и дошкольники, у которых аналогичные нарушения обусловлены спастичностью.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, стертая форма дизартрии, моторный компонент, звуковая сторона речи, дифференцированный подход.

В психолого-педагогической литературе процесс овладения звукопроизношением русского языка детьми дошкольного возраста хорошо изучен и описан достаточно полно в работах А.Н. Гвоздева, М.Е. Хватцева, Д.Б. Эльконина и других. Исследования А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, что позволяет сформировать представление о этапах развития звукопроизношения в онтогенезе [2, 3, 4].

Однако ведущими в структуре речевого дефекта при дизартрии являются нарушения моторного компонента вследствие нарушений тонуса мышц общей и тонкой моторики, артикуляционного аппарата, что в свою очередь приводит к нарушениям звуковой стороны речи, характеризующимся стертой артикуляцией и нечеткостью произношения фонем (Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, Р.И. Мартынова, Л.В. Мелехова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др.) [1, 5, 6, 8].

В этой связи, целью нашего исследования являлось изучение особенностей развития моторных функций и звуковой стороны речи дошкольников с дизартрией.

Наше исследование было организовано на базе МБДОУ Детский сад № 10 «Светлячок» г. Анапа, в эксперименте принимали участие десять детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент проводился согласно следующим этапам и направлениям: изучение медицинской и педагогической документации на детей экспериментальной группы; исследование не речевых и речевых функций дошкольников экспериментальной группы по следующим направлениям: исследование состояния мелкой моторики при помощи тестов монометрической шкалы Озерецкого Н.И. – Гельнитца Г.; изучение подвижности органов артикуляционного аппарата по методике Г.В. Чиркиной и Т.Б. Филичевой [7, 8]; изучение состояния звукопроизношения по методике Г.В. Чиркиной [7] и наглядного материала О.Б. Иншаковой.

Анализ экспериментальных данных по первому и второму блоку позволил выделить три подгруппы детей по принципу схожести клинической симптоматики.

Первую подгруппу составили трое детей, у которых общее недоразвитие речи не характеризовалось выраженными сопутствующими нарушениями моторной сферы в виде дизартрического компонента.

Ко второй подгруппе нами были отнесены два дошкольника, у которых в ходе выполнения двигательных проб отмечались нарушения тонуса и в тонкой, и в артикуляционной моторике по типу паретичности: в ходе выполнения всех двигательных проб на тонкую моторику у детей отмечалась не достаточная ко-

ординация и дифференциация движений пальцев рук; выкладывая узор из мозаики они испытывали некоторые сложности захвата мелких предметов, не удерживали их; испытывали затруднения в продолжительном удержании заданных артикуляционных поз для губ и языка, сложности воспроизведения таких упражнений как: «трубочка», «иголочка», «чашечка», «грибочек» при выполнении которых отмечался слабый тонус мышц губ и языка. Более выраженные сложности возникли в ходе выполнения динамических упражнений для языка, помимо снижения объема, общего темпа и координации движений, нами были отмечены девиации (отклонения языка от средней линии) и проявления саливации. Однако нарушений тонуса подвижности мышц мягкого неба у дошкольников не выявлено.

Третью подгруппу составили пятеро дети, у которых была выявлена клиническая картина дизартрических расстройств моторных функций по типу спастичности: при оценке качества движений проявлялись некоторые особенности при выполнении нейропсихологических проб в виде слишком плотного и сильного сжатия пальцев рук в кулаки; не могли дифференцировано работать то правой, то левой рукой, действия детей характеризовались содружественностью; при выполнении динамических артикуляционных упражнений отмечались сложности переключаемости с движений, требующих напряженного состояния мышц языка на упражнения, требующие расслабленного состояния мышц языка, наблюдались сопутствующие движения головой в сторону движений языка; отмечался легкий тремор мышц языка при продолжительном удержании позы или длительном ее переключении с одного движения на другое; в целом переключаемость характеризовалась замедленностью и излишней напряженностью.

Выявленные особенностей звукопроизношения детей экспериментальной группы подтвердили, что у семи из десяти отмечаются различные дефекты звукопроизношения в группе свистящих, шипящих и соноров, обусловленные недостаточной подвижностью органов артикуляционного аппарата в связи с проявлениями дизартрической симптоматики, характеризующейся нарушениями тонуса по типу паретичности у двоих и по типу спастичности у пятерых.

### **Литература:**

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие для студентов вузов. – М. : АСТ Астрель, 2008.
2. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка // Вопросы изучения детской речи. – М. : Просвещение, 2018. – 331 с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М. : Просвещение, 2018. – 221 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 2019. – 214 с.
5. Лопатина Л.В. Научно-теоретические основы изучения фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией // Теоретический и прикладные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. – СПб., 2014. – 334 с.

6. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.Н. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, Изд-во «Союз», 2001.

7. Методы обследования речи у детей / Под ред. Г.В. Чиркиной, И.Г. Влащенко. – М. : Академия, 2016. – 231 с.

8. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». – М. : Просвещение, 2019. – 223 с.

УДК 376.3

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РАССКАЗЫВАНИЯ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**О.С. Белова,**

студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ

**Н.В. Микитюк,**

канд. психол. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
[uo.mikinali@mail.ru](mailto:uo.mikinali@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения рассказу по серии сюжетных картинок дошкольников с общим недоразвитием речи.

В данной статье рассматриваются представления об общем недоразвитии речи, особенности формирования навыков рассказывания, развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, представлены некоторые приемы работы по составлению рассказов по серии сюжетных картин.

**Ключевые слова:** навыки рассказывания, связная речь, серия картин, рассказ, общее недоразвитие речи, сюжетные картины, устное высказывание, дошкольники.

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 нормальном слухе и интеллекте. Логопедическое воздействие при устранении общего недоразвития речи преследует цель научить детей связно, последовательно грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни [1].

Детям с общим недоразвитием речи труден переход от картинки к картинке, связь предложений в основном через слова: «потом», «тут», «здесь», рассказы у детей получаются разрубленными, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа по изображенному сюжету. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках. В связи с этим развитие связной речи (особенно по серии сюжетных картин) у старших дошкольников с общим недоразвитием речи приоб-

ретает первостепенное и практическое значение в общем комплексе коррекционно-развивающих мероприятий. Большинство детей страдает нарушением внимания, несовершенством логического мышления, они быстро отвлекаются, утомляются, не удерживают в памяти задания, часто не могут довести до конца начатую работу. Все эти и другие особенности психических процессов детей не могут не сказываться на состоянии и ходе развития их речи [4].

Большое значение для развития связной речи имеет мотивация, т.е. желание высказываться, поделиться своими мыслями. Связное устное высказывание может состояться при условии наличия у ребенка достаточного словарного запаса, внутреннего плана высказывания и желание сказать. Эти три фактора должны выступать в единстве. Педагог всегда должен ощущать внутреннее состояние речевой готовности к устному высказыванию каждого воспитанника в группе [2].

Если у ребенка есть словарный запас, но нет образа высказывания в голове, мыслей, то педагог вынужден всё время побуждать, стимулировать его наводящими вопросами, подводя, в итоге, к устному высказыванию. Если у ребенка есть мотивация, но нет достаточного словарного запаса и внутреннего плана высказывания, то он будет тянуть руку, выскакивать к доске, но после одной-двух фраз молчаливо ждать стимулирующей помощи от педагога.

Достаточный лексический словарь, план высказывания, мотивация к устному высказыванию – это необходимый комплекс условий для формирования умений говорить, разговаривать, спрашивать, т.е. общаться посредством речи.

Коррекционное воздействие должно основываться на максимальном использовании потенциальных возможностей ребенка с общим недоразвитием речи. Эффективным коррекционным средством при обучении связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи служат разнообразные приёмы по составлению рассказов по серии сюжетных картин.

В работе по развитию связной речи по серии сюжетных картин у детей, можно опираться на опыт Т.А. Ткаченко, Н.В. Нищевой. Одним из вспомогательных средств, облегчающих и направляющих процесс становления у детей развернутого смыслового высказывания, является наглядность. Важность этого фактора отмечали педагоги С.Л. Рубинштейн, Л.В. Эльконин, А.М. Леушина.

В образовательной деятельности с дошкольниками, можно использовать иллюстрации, которые предлагает Т.А. Ткаченко, Н.В. Нищева, художник И.Н. Ржевцева, а также серии сюжетных картин по сюжетам Н. Радлова, В.Г. Сутеева, сюжетные серии картин из пособий Т.Б. Филичевой, Н.В. Нищевой.

Наглядность представлена предметами, объектами и действиями с ними, изображёнными на сюжетных картинках; их последовательность служит одновременно планом высказывания; образец рассказа педагога даёт детям необходимые речевые средства. Серии сюжетных картин помогают развивать у детей наблюдательность, способствуют уточнению имеющихся у них представлений и понятий, а также обогащают их новыми сведениями [3].

Некоторые приёмы работы по формированию навыков рассказывания по сериям сюжетных картин: «Собери картинки», «Разложи картинки», «Путаница», «Придумай рассказ», «Задай вопрос другу», «Невероятный рассказ», «Предметные картинки», «Рассказ по плану», «Живые картинки», «Нарисуй схему», «Придумай название», «Перенос рассказа на себя», «Пантомима», «Вспомни рассказ», «Закончи рассказ (сказку)».

Постепенно дети учатся самостоятельно раскладывать и определять последовательность событий, изображенных на картинках, а также подбирать картинку к тексту.

Использование различных приёмов в работе по сериям сюжетных картин позволяет развивать у детей устную связную речь, умение устанавливать причинно-следственные связи и отношения, способствует уточнению значений известных ребенку слов и усвоению новых. При рассказывании по сериям картин у детей формируется умение связывать слова в простых и сложных предложениях, соединять смысловые части высказывания в единое целое, соблюдать структуру текста [5].

Таким образом, навык составления связных рассказов у детей с общим недоразвитием речи находится на значительно низком уровне по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Обучение рассказыванию по сериям сюжетных картин занимает важное место в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи и позволяет эффективно корректировать данное отклонение.

#### **Литература:**

1. Белова-Давид Р.Д. Нарушение речи у дошкольников. – М. : Просвещение, 1972.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2005.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М. : Аркти, 2004.
4. Громова О.Е., Соломатина Г.Н., Кабушко А.Ю. Конспекты занятий по развитию речи детей 4–5 лет. Методическое пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2008.
5. Нищева Н.В. Обучение детей пересказу по сериям картинок. – СПб. : Детство-Пресс, 2018.

УДК 376.37

### **РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**А.Е. Бородай,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
ae.cherkashina@mail.ru

**Е.Р. Мустаева,**  
канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению степени готовности к формированию навыков чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи, представлены методики на выявление состояния готовности данных навыков.

**Ключевые слова:** навыки чтения, дошкольники, общее недоразвитие речи, готовность к формированию навыков чтения, функциональный базис чтения.

Многие исследователи, такие как: Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Д.Б. Эльконин и др. [5, 6, 8], указывают на необходимость высокого развития языковой компетенции к началу целенаправленного обучения чтению у нормально развивающихся детей и, особенно, у детей с общим недоразвитием речи.

В связи с этим, целью нашего исследования являлось изучение степени готовности к формированию навыков чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи, апробация методики по выявлению особенностей развития предпосылок к данным навыкам.

В основе исследования мы опираемся на теорию развития высших психических функций и их взаимосвязи с речью Л.С. Выготского; концепцию комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с речевыми нарушениями Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной; теорию о прогнозировании готовности к овладению навыком чтения в дошкольном возрасте детей с общим недоразвитием речи А.В. Лагутиной и Т.Б. Филичевой; учение о нарушениях чтения и путях их коррекции.

Анализ специальной литературы показал, что с психофизиологической точки зрения нарушения чтения обуславливаются несформированностью сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного уровней, неполноценностью межанализаторного взаимодействия. Дошкольники с общим недоразвитием речи имеют определенные отклонения в развитии всех сторон речи (фонетико-фонематической, лексико-грамматической), высших психических функций (памяти, восприятия, внимания, мышления) [1, 2, 4, 7, 8].

Таким образом, в процессе теоретического анализа нами выделены следующие особенности формирования предпосылок к обучению чтению старших дошкольников с общим недоразвитием речи: трудности зрительного восприятия в усложненных условиях; недостаточная сформированность пространственных представлений; зрительная память соответствует нормативным показателям, однако дети хуже запоминают символы; недостаточная сформированность фонематических процессов; недостаточное развитие лексико-грамматического строя речи; нарушения развития связной речи [3, 4, 5, 6].

Наше исследование было проведено на базе МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида «Сказка», в эксперименте принимали участие десять детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент предполагал обследование компонентов функционального базиса чтения на речевом и неречевом уровнях. На речевом уровне обследовались следующие компоненты: звукопроизношение; фонематические процессы слух. На неречевом уровне обследовались: восприятие зрительное (гнозис); зрительный анализ (оптико-пространственные ориентировки); буквенный гнозис; зрительная память (мнезис); слухоречевая память.

При обследовании детей экспериментальной группы мы использовали в модифицированном виде методики обследования для детей с нарушениями речи Т.В. Ахутиной, А.Р. Лурия, М.М. Семаго, Т.Б. Филичевой Т.А. Фотековой, Г.В. Чиркиной.



Результаты исследования звукопроизношения позволили обнаружить, что у четверых детей, посещающих подготовительную к школе логопедическую группу, отмечалась лишь недостаточная автоматизация и (или) дифференциация одной группы звуков. У остальных детей наблюдались нарушения в произношении нескольких групп звуков. Результаты исследования фонематических процессов показали, что для шести детей наиболее сложным оказалось восприятие слогов, различающихся звуками, противопоставленными по признаку глухости-звонкости. Данные исследования фонематического анализа позволили обнаружить, что этим детям доступно лишь выделение гласных звуков в сильных позициях, а также первых согласных звуков. Анализ материалов исследования фонематического анализа слов позволил выявить у детей грубые нарушения формирования данного компонента устной речи. Наиболее характерным для детей было сочетание разных типов ошибок (пропусков, добавлений, перестановок звуков и др.) при выполнении предложенного задания. Четверо детей испытывали трудности при выполнении заданий на фонематический синтез слов.

Результаты исследования слухоречевой памяти позволили обнаружить, что у испытуемых данной группы данная функция характеризовалась низким уровнем развития. Наибольшей выраженности достигло нарушение объема и точности отсроченного воспроизведения ряда слов. Это сочеталось со снижением скорости запоминания. Кроме того, у большинства дошкольников данной группы отмечалось также недостаточное развитие кратковременной памяти.

Результаты исследования зрительного гнозиса и мнезиса показали достаточный уровень развития указанной функции. Дети в большинстве справлялись с предложенными заданиями, однако часто после стимулирующей помощи со стороны взрослого.

Результаты исследования пространственной ориентировки в схеме тела, показали, что только шесть дошкольников выполнили односложную инструкции («покажи правый глаз», «подними левую руку»), остальные дети – затруднялись в выборе правильного ответа: где право, где лево. Двусложная инструкция для данной группы дошкольников оказалась невыполнимой. Все дети не смогли правильно выполнить двусложную инструкцию типа «возьмись правой рукой за левое ухо», «покажи левой рукой правую ногу». Результаты исследования пространственной ориентировки на листе бумаги показали, что дети допускали следующие ошибки: располагали точки по кругу, овалу или квадрату, не сохраняли форму пятиугольника, уменьшали масштаб изображения, нарушали количество точек и расстояние между ними. Только три ребенка из группы испытуемых смогли передать форму пятиугольника, у остальных это был либо круг, либо овал, либо квадрат. Практически во всех рисунках дети нарушали передачу количества точек и расстояния между ними. Уменьшение масштаба (раза в 3) наблюдалось у двух детей.

Таким образом, результаты исследования показали взаимозависимость между сформированностью функционального базиса чтения и возможностью формирования навыка чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Дошкольники показали низкий уровень сформированности речеслуховой памяти. Имеющиеся трудности в выполнении заданий на зрительный гнозис и

мнезис преодолевались в результате оказания испытуемым специальной помощи (уменьшение объема заданий и скорости его выполнения, эмоциональная стимуляция). Обучение навыкам чтения дошкольников с общим недоразвитием речи возможно при организации параллельной коррекционной работы по формированию дефицитарных процессов.

### **Литература:**

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. – М. : Просвещение, 2000. – 223 с.
2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – СПб. : Литера, 2006. – 263 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М. : Просвещение, 2006. – 196 с.
4. Лагутина А.В. Формирование функционального базиса чтения у детей 4-х лет с ОНР // Дефектология – 2006. – № 6. – С. 49–58.
5. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика ОНР у детей. – М. : Просвещение, 2009. – 159 с.
6. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. – М. : Гном-Пресс, 2001. – 80 с.
7. Чиркина Г.В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 57–58.
8. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М. : Владос, 2000. – 168 с.

УДК 376.3

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Д.И. Брикалова,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ

**С.Б. Селезнёв,**  
д-р. мед. наук, профессор,  
Анапский филиал МПГУ

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена реализации комплексного подхода к диагностике и коррекции речевых нарушений и психологических проблем у детей старшего дошкольного возраста. Диагностические результаты показывают необходимость комплексного, целевого регулярного влияния специалистов различного спектра на коррекции речевых дефектов старших дошкольников.

**Ключевые слова:** диагностика, коррекция, дошкольники, комплексное обследование, речевые нарушения, звукопроизношение, комплексный подход.

Количество детей, отстающих в речевом развитии, увеличивается каждый год, что выражается не только в сложности ими использования трёхсловных предложений, редком употреблении прилагательных и местоимений, невнятной речи, но и её отсутствии вовсе, неохотном вступлении в общение.

Как отмечал Л.С. Выготский результатом дефекта какого-нибудь анализатора или интеллектуального дефекта становится выпадение не одиночной функции, а целый ряд отклонений. То есть при речевых расстройствах благодаря наличию межсистемных связей имеются также и другие психологические нарушения, образующие совместно сложный психологический профиль отклонений в психическом развитии у детей, в структуре которого одним из ведущих синдромов являются речевые нарушения. Стоит отметить, что зачастую совпадает нахождение детей в психологических и логопедических пунктах дошкольных образовательных учреждений [1].

При наличии нормального интеллекта, у детей с проблемами логопедического характера, обнаруживается низкая познавательная деятельность и сопровождающие её процессы: небольшой объём памяти и воспроизведения материала, внимание неустойчиво, ребёнок с трудом сосредотачивается, легко отвлекается, высокая истощаемость психических процессов, уровень обобщения и осмысления действительности снижен, сложно даётся развёрнутая связная речь. Эмоционально-волевая сфера при этом характеризуется лёгкой возбудимостью, раздражительностью либо, напротив, заторможенностью, замкнутостью, обидчивостью, плаксивостью, быстрой сменой настроения.

В настоящее время не перестаёт быть актуальным поиск наиболее результативных, действенных и оперативных способов диагностики и исправления неправильного развития речи детей, внимание многих исследователей всё больше привлекает изучение и возможность применения комплексного подхода.

Комплексная логопедическая диагностика – это процесс, направленный на сбор объективной информации о развитии речи ребенка, выявление обстоятельств, показателей, причин, негативно либо, напротив, позитивно сказывающихся на развитии в целом.

Несмотря на то, что работа учителя-логопеда по устранению отклонений в речевом развитии детей носит постоянный и систематический характер, является неэффективным ограничиться только ею, поскольку для эффективной работы над речевыми нарушениями и формированием устно-речевой базы требуется совокупность участия всех элементов педагогического процесса, в котором учителю-педагогу отведена ведущая роль.

Ниже приведены формы возможного взаимодействия учителя-логопеда с другими специалистами дошкольных образовательных учреждений:

- диагностика дошкольников совместными усилиями на разных возрастных этапах;
- организация, проведение и участие в педагогических советах;
- создание развивающей предметно-пространственной среды;
- построение персональной стратегии развития детей;
- и другие [4].

Коррекционно-педагогический и лечебно-оздоровительный процессы, их эффективное сочетание, имеющее целью приведение в норму всех сторон речи, моторики и познавательных психических процессов, а также личностное воспитание детей и оздоровление их организма в целом – и есть комплексный подход.

Указанный комплекс имеет две составляющие:

1. Сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, направленных на нормализацию всех сторон речи, артикуляционной моторики и оздоровление организма в целом.

2. Совместная работа невролога, учителя-логопеда, педагога-психолога, врача – психиатра и родителей [3].

При комплексном подходе к коррекции звукопроизношения у дошкольников могут быть использованы разные системы, но большинство из них имеют основой дидактический метод.

Ниже приведены направления коррекционной работы:

1. В целях создания благоприятного фона для психотерапии и активной логопедической работы, а именно укрепления нервной системы ребёнка, требуется медикаментозное воздействие, назначенное неврологом, психиатром. То есть воздействие медикаментами.

2. Работа психотерапевта. Заключается в убеждении ребёнка, что он способен, может и будет говорить красиво и правильно, придание ему веры в себя и свои силы в этом направлении, публичное акцентирование его внимание на успехах, которых успел достичь (при воспитателях и других детях). Психотерапевтическое вмешательство требуется на протяжении всего логопедического процесса.

3. Персональная работа логопеда на постоянной, регулярной, систематической основе, имеющая целью коррекцию звуков, произношение которых нарушено. Курс проводится в соответствии со сроками коррекционной работы и индивидуальными особенностями ребёнка и должен быть разделён на этапы исправления, а именно: подготовительный, этап постановки звука, его автоматизации и различения смешиваемых звуков.

4. Педагог-психолог акцентирует свою деятельность на развитии эмоционально-волевой сферы, высших психических функций, снятие эмоционального напряжения детей. Крайне важен персональный подход к каждому ребёнку. Педагог-психолог составляет план игр и упражнений, а также речевого материала, контролируя речь детей в процессе их использования [4].

Таким образом, вывод о необходимости взаимодействия всех элементов образовательного и педагогического процесса в деятельности, направленной на устранение речевых патологий у детей дошкольного возраста, в котором учителю-педагогу отведена ведущая роль, зиждется на очевидной взаимосвязи динамики речевого развития и познавательных процессов.

### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М. :Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Кураторство семьи особенного ребенка: учеб. пособие для СПО. – М. : Юрайт, 2019. – 179 с.

3. Крупенчук О.И. Кинезиология в коррекции детской речи. – М. : Литера, 2020. – 48 с.

4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 318 с.

## АССИСТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

**Е.М. Власова,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
Lelya.zadorozhnaya@mail.ru

**С.Б. Селезнев,**  
д-р. мед. наук, профессор,  
Анапский филиал МПГУ  
selsb@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению и адаптивному коррекционной работы по формированию словаря признаков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с применением ассистивных технологий.

**Ключевые слова:** лексико-грамматический строй речи, общее недоразвитие речи, словарь признаков, ассистивные технологии, информационно-компьютерные технологии.

Для развития лексико-грамматического строя речи в основе нашего исследования мы использовали ассистивные технологии. Одной из разновидностей ассистивных технологий, используемых в данном исследовании, являются информационно-коммуникационные технологии [1].

Использование компьютеров позволяет оптимизировать педагогический процесс, сделать обучение детей с речевыми дефектами более индивидуальным.

Вопросу формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи посвящено большое количество исследований. Этой проблемой занимались Т.Б. Филичева, Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и многие другие, но изучив специальную литературу по формированию лексико-грамматического строя речи, мы выяснили, что нет отдельного направления коррекционной работы по формированию словаря признаков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе нашего исследования решались следующие задачи: изучение и анализ теоретических основ речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с целью более глубокого изучения данной проблемы; выявление особенностей лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня; составление программы экспериментального обучения лексико-грамматического строя с применением ассистивных технологий; определение основных направлений и содержание работы по формированию словаря признаков у дошкольников с недоразвитием речи III уровня; оценка эффективности проведенной коррекционной работы.

Экспериментальное исследование проводилось в старшей логопедической группе с подгруппой детей, посещающих Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск.

Наше экспериментальное исследование состояло из трех этапов:

I этап – констатирующий эксперимент. На этом нами была поставлена задача: выявить уровень сформированности словаря признаков у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

II этап – формирующий эксперимент. На данном этапе нами была проведена коррекционная работа с детьми, целью которой было формирование у детей с общим недоразвитием речи III уровня словаря признаков.

III этап – контрольный эксперимент. В задачу этого этапа входило изучение уровня сформированности словаря признаков после проведенной коррекционной работы и сравнение результатов данной подгруппы детей с результатами детей другой подгруппы, с которой не производился формирующий эксперимент.

Многие авторы, изучающие данную категорию детей (Р.Е. Левина, Н.А. Никитина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.И. Жаренкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Г.А. Волкова, Л.С. Волкова, Е.М. Мастюков и другие) отмечают, что необходим анализ взаимодействия между процессом овладения звуковой стороной речи, развитием лексического запаса и грамматического строя. Важно определить соотношение развития экспрессивной речи ребенка; выявить компенсирующую роль сохранных звеньев речевой способности; сопоставить уровень развития языковых средств с актуальным их использованием в речевом общении. В нашем исследовании мы опирались на работу Г.А. Волковой [2].

С целью изучения словарного запаса, в частности словаря признаков, старших дошкольников с общим недоразвитием речи были обследованы 5 детей МАДОУ № 8 г. Новороссийск, имеющих речевое заключение ОНР III уровня. Обследование проводилось индивидуальным методом по четко разработанному плану с использованием коррекционных упражнений Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой и речевого материала Л.Г. Парамоновой. Для обследования словаря признаков были использованы задания из работ Фотиковой Т.А. [3].

Анализируя результаты обследования, мы выявили, что у детей с ОНР не сформирован словарь признаков, однако словарь бытовой лексики приближен к норме.

С помощью данного эксперимента мы выявили особенности лексико-грамматического строя речи детей с ОНР: при выявлении уровня сформированности умения – образования относительных прилагательных от существительных средний процент успешности составил 30 % – образование качественных прилагательных от существительных средний процент успешности составил 28 % – образование притяжательных прилагательных от существительных составил 30 %. Мы пришли к выводу, что необходимо разработать направление коррекционной работы по формированию словаря признаков этой категории дошкольников.

### **Литература:**

1. Волкова Л.С. Логопедия. – М., 1989. – 486 с.
2. Карпов А.А. Ассистивные информационные технологии на основе аудиовизуальных речевых ИНТЕРФЕЙСОВ // Труды СПИИРАН. – 2013. – Вып. 4 (27).
3. Фотикова Т.А. Текстовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М., 2000. – 160 с.

УДК 376.3

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Е.С. Волкова,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
esvolkova97@yandex.ru

**С.Б. Селезнев,**  
д-р. мед. наук, профессор,  
Анапский филиал МПГУ  
selsb2@mail.ru

---

**Аннотация.** В статье рассмотрены результаты комплексной диагностики речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, на основании которой проведена коррекционная работа, направленная на формирование у них навыка пересказа. Представлены полученные результаты.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, дошкольники, речевое развитие, обучение пересказу, навык пересказа, умения пересказа, коррекционно-логопедическая работа.

Среди предпосылок готовности к овладению основной образовательной программой начального общего образования одним из наиболее важных компонентов является наличие сформированной связной монологической речи. Над проблемой формирования у детей навыков пересказа работали Д.И. Бойков, Н.Ю. Борякова, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, У.В. Ульяновская и др. [1].

Проблеме поиска новых эффективных подходов к формированию навыка пересказа текста у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посвящены труды Н.И. Жинкина, А.А. Залевской, И.А. Зимней [3].

Целью нашего исследования явилось изучение и выявление особенностей формирования навыка пересказа у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и поиском эффективных коррекционных технологий.

Анализ специальной литературы показал, что нарушения речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья носят системный характер и затрагивают многие стороны речевого развития. Этиологию общего недоразвития речи составляют различные неблагоприятные факторы, оказывающие влияние на общее развитие ребенка.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 1 г. Крымска муниципального образования Крымский район, в эксперименте принимали участие десять детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Экспериментально-диагностическое обследование дошкольников осуществлялось по методике «Обследования связной речи детей» В.П. Глухова [2].

Изучив и проанализировав полученные нами данные, мы пришли к выводу, что для всех детей экспериментальной группы с выявленными ограниченными возможностями здоровья присуща задержка речевого развития относительно возрастной нормы, а также существенно нарушен навык формирования пересказа. Анализ моторной сферы экспериментальной группы показал, что у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья преобладает «бытовой» словарный запас, отставание в овладении лексико-грамматическим строем языка, трудности восприятия прочитанного текста без зрительной опоры, нарушена целостность высказывания при составлении пересказов и рассказов, имеются пропуски слов в предложении, затруднения при воплощении замысла в связанное речевое высказывание.

Проведённый констатирующий эксперимент показал, что дошкольники с ограниченными возможностями здоровья неточно понимают и не запоминают первичный текст. Не могут усвоить и воспроизвести смысл услышанного и прочитанного текста, не могут выделить главных героев, путают последовательность происходящих событий; испытывают трудности в подборе нужных слов, не могут связно и последовательно пересказать содержание текста. Дошкольники, имеющие ограниченные возможности здоровья передают содержание текста упрощенно, приближенно, пропуская многие, имеющие важное значение, части. Они пытаются изложить события так, как они запомнились, а если нарушают их последовательность, то делают это непреднамеренно и, как правило, вопреки логике. Изменения в построении повествования свидетельствует о непонимании причинно-следственных, временных и других отношений, содержащихся в тексте, и о недостаточно прочном сохранении в памяти отдельных фрагментов воспринятого. Необходимы дополнительные коррекционные занятия по формированию пересказа у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. При этом у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья коррекционно-логопедическая работа по формированию навыка пересказа должна проводиться в следующей последовательности: пересказ с опорой на серию сюжетных картинок; пересказ по сюжетной картинке; пересказ без опоры на наглядность; пересказ на основе деформированного текста; рассказ по серии сюжетных картинок; рассказ по сюжетной картинке; самостоятельный рассказ.

В результате проведенной нами коррекционно-логопедической работы у воспитанников данной экспериментальной группы отмечены улучшения ряда показателей, характеризующих уровень владения навыками пересказа:

1. Активный словарь пополнен глаголами, существительными, прилагательными; расширился объем правильно произносимых слов.



2. При пересказе отмечаются незначительные ошибки в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

3. Улучшилось восприятие текстов.

4. Сохранена логическая последовательность при составлении рассказа по картине, сериям картин.

5. Прослеживаются незначительные улучшения в целостности высказывания при составлении рассказов.

Таким образом, проведённое нами экспериментальное исследование и результаты соответствующей коррекционной работы позволяют рекомендовать данную технологию для более широкого использования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

### **Литература:**

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

2. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.

3. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь. Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А. Белова-Давид. – М., 1972. – С. 9–31.

УДК 376.37

## **АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**А.А. Ворожбит,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
vorozhbit.nastenka@mail.ru

**Е.Р. Мустаева,**  
канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
lenabspu@mail.ru

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению особенностей формирования навыков чтения у младших школьников с нарушениями речи. В статье описаны теоретико-методологические подходы к исследованию навыков чтения у младших школьников с нарушениями речи в исследованиях отечественных авторов.

**Ключевые слова:** навыки чтения, компоненты чтения, нарушение чтения, младшие школьники, нарушения речи, компоненты языка.

Нарушение чтения у школьников чаще всего возникает вследствие недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. При глубоких степенях недоразвития речи дети оказываются не в состоянии овладеть чтением в условиях массовой школы.

Ряд авторов отмечает рост количества детей с различными трудностями обучения в начальной школе (Т.А. Алтухова, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Л.Ф. Спирина, Р.Е. Левина).

Так, например, Т.А. Алтухова выделяет следующие особенности читательской деятельности у детей с нарушениями речи: недостаточно автоматизированная связь между зрительным образом (буквой) и его звуковой реализацией, что приводит при чтении к специфическим заменам нефонематического характера» [1].

Р.Е. Левина подчеркивает, что чтение становится возможным лишь тогда, когда ребенок умеет различать отдельные звуки речи. Только при этом условии буквенные обозначения наполняются для ребенка соответствующим звуковым содержанием. До тех пор, пока каждый отдельный звук из речи не выделен с надлежащей четкостью, буква остается пустым графическим начертанием, не связанным с фонемой [4].

Как показывают данные ряда авторов в среднем у школьников с нарушениями речи готовность к звуковому анализу почти в два раза хуже, чем у нормального ребенка (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина) [1, 2, 3, 4, 5]. Недоразвитие речи проявляется в значительном отклонении от нормы в формировании фонетических представлений, лежащих в основе звукового анализа.

В этой связи многие учащиеся с нарушениями речи не усваивают слогообразующей функции гласных и основного принципа словообразования в русском языке, сущность которого заключается в том, что согласные обязательно вступают в связи с гласными, образуя при этом слог. Это является причиной длительного сохранения неэффективного побуквенного способа чтения, а также побуквенного чтения в слогах со стечением согласных, либо в словах с конечным согласным (кот, брат, ток) [2, 3].

Дети с недоразвитием речи могут прочесть слово правильно и тут же, прочитав его вторично, сделать ошибку и воспринять его как совершенно новое, неизвестное. Они делают при чтении и такие ошибки, которые характерны для детей с нормальным речевым развитием. Но количество этих ошибок будет значительно больше, чем у вторых. Сюда можно отнести ошибки пропуска или добавления букв, перестановки, неправильного окончания слов.

Несомненно, что у школьников с ОНР нарушения чтения связаны с недостаточностью представлений о звукобуквенном составе слова. Возникший у ребенка в процессе такого чтения звуковой образ слога или слова не сразу узнается. Так возникает чтение по догадке с частой заменой одного слова другим. Этим объясняются и такие ошибки в чтении, как многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замена букв, что приводит

нередко к искажению прочитанного, к неправильному, пониманию и обуславливает резкий замедленный темп чтения [1, 4, 5].

У младших школьников с нарушениями речи наблюдаются не контекстное восприятие фразы. Дети при чтении воспринимают слова во фразе изолированно. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию. Они часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок [2, 3].

Чтение младших школьников характеризуется также замедленным темпом, так как они часто застревают на чтении отдельных слов, часто возвращаются к повторному чтению отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова для того, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое.

Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга.

Нарушения понимания проявляется в двух видах: отсутствие понимания, проявляющееся в отказе от ответов на последующие вопросы по содержанию текста, в неправильном объяснении мотивов поступков героев и т.д.; поверхностное понимание, восприятие только некоторых причинно-следственных отношений, а не внутренней логики событий, определяющей сюжет.

Для детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи характерны нарушения выразительности чтения, отсутствие необходимых пауз, определенных знаками препинания, несоблюдение пауз в конце предложения, отрывистое или слитное чтение. Позднее к ним присоединяются трудности использования вопросительных и восклицательных интонаций, а в некоторых случаях, при отсутствии пауз на точки – интонации конца повествовательного предложения. Неправильное логическое ударение или его отсутствие. Отсутствие эмоционального отношения к читаемому [2, 5].

Таким образом, при формировании навыка чтения необходимо работать над правильностью, сознательностью, беглостью, выразительностью чтения, формируя эти качества в комплексе и тесной взаимосвязи.

### **Литература:**

1. Алтухова Т.А. Анализ состояния обучения чтению учащихся с ОНР // Дефектолог. – 1994. – № 5.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб. : ИД «М и М», 1997. – 286 с.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
4. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 219 с.
5. Спирова Л.Ф. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М. : Сфера, 2003. – 336 с.

## ПОНЯТИЕ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ В ОНТОГЕНЕЗЕ

**И.В. Гашникова,**

студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
Gasnikova25@gmail.com

**Н.В. Микитюк,**

канд. психол. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
uo.mikinatali@mail.ru

---

**Аннотация.** В статье представлен процесс формирования моторных функций в онтогенезе у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** моторная сфера, общая моторика, артикуляционная моторика, мелкая моторика, дошкольный возраст, двигательные навыки.

По статистическим данным, в настоящее время наблюдается рост числа детей с различными нарушениями речи, у многих из этих детей нарушена моторная сфера. Моторика (лат. motus – движение) – двигательная активность организма или отдельных органов [1].

Формирование моторных функций очень важное звено в общем развитии ребенка. Вопросами их изучения занимались М. Аксенова, А.В. Антакова-Фомина, Н.А. Бернштейн, В.М. Бехтерев, О.С. Бот, Е.П. Ильин, М.М. Кольцова, А.А. Леонтьев, И.С. Лопухина, А.Р. Лурия, М. Монтессори, Е.В. Новикова, И.П. Павлов, Т.П. Хризман.

Общая моторика – это двигательная деятельность, которая осуществляется за счет работы крупных мышц тела [5].

Навыки крупной моторики включают в себя переворачивание, наклоны, ходьба, ползание, бег, прыжки и тому подобные. Обычно развитие навыков крупной моторики следует по общему шаблону в определенном порядке у всех людей. Развитие также в целом движется сверху вниз. Первое, что обычно ребенок учится контролировать – это движения глаз. Крупная моторика является основой, на которую впоследствии накладываются более сложные и тонкие движения мелкой моторики.

Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий человека, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног. Достигается скоординированным функционированием нервной, мышечной и костной систем, а также, обычно, зрительной системой. Освоение навыков мелкой моторики требует развития более мелких мышц, чем для крупной моторики [3].

Артикуляционная моторика – одно из условий правильного звукопроизношения, выражающееся в совокупности скоординированных движений органов речевого аппарата [1].

Координированная мелкая моторика рук возникает в процессе воспитания и обучения в результате образования ассоциативных связей между осязатель-

ными, зрительными и мышечными ощущениями в процессе активного взаимодействия ребенка с окружающей средой. Наличие особенностей в моторной сфере большинства дошкольников с дизартрией указывает на взаимосвязь и взаимообусловленность развития речевой и двигательной сфер, о тесном их функциональном единстве. В настоящее время установлено, что развитие двигательной сферы оказывает значительное влияние на весь организм, и особенно на деятельность мозга: чем развитее двигательная деятельность, тем развитее речевая и психофизическая системы [4].

Дошкольный возраст – период многообразного проявления двигательной активности ребенка. В раннем детстве формирование новых движений происходит в процессе усвоения предметных действий и является побочным продуктом практической деятельности ребенка, в центре которой стоит предмет и овладение им. Возникающие в дошкольном возрасте ролевая игра, рисование, лепка, различные виды конструирования, элементарные формы труда представляют собой тот новый контекст, в который включаются и внутри которого развиваются отдельные движения и действия ребенка [2].

Уже с самого момента рождения ребенок начинает двигаться. Постепенно все движения совершенствуются, более усложняются. Что особенно ярко видно в возрасте до 1 года. Так, уже в 8–9 месяцев он прекрасно сжимает игрушку, берет мелкие предметы двумя пальцами, а большие – всей ладонью. У него начинает проявляться преобладание одной руки (правой), ребенок начинает манипулировать двумя предметами [2].

С 10 месяцев до 1 года 3-х месяцев наблюдается совершенствование действий: кулачок разжался, пальцы действуют более самостоятельно, активизируется кончик большого пальца, затем – указательного пальца. В последующем наблюдается интенсивное развитие относительно тонких движений всех пальцев [3].

В возрасте 2–3 лет психомоторика детей развита уже достаточно высоко. Они выучиваются бегать, подпрыгивать на двух ногах, бить по мячу ногой, бросать мяч двумя руками, взбираться по лестнице, переливать воду из одной емкости в другую, рисовать каракули, самостоятельно раздеваться, спускаться по лестнице приставным шагом, перешагивать через препятствие, строить башенку из 4 кубиков, переливать жидкость из одного сосуда в другой

В 3 года ребенок стоит на одной ноге 2–3 секунды, встает на цыпочки, ударяет ногой по мячу с размаху, раскатывает пластилин, пытается резать бумагу ножницами. Четырехлетние дети могут рисовать карандашом простые формы и фигуры, рисуют красками, выстраивают конструкции из кубиков. Могут самостоятельно одеваться и раздеваться, если одежда достаточно проста, обслуживать себя за столом. Они научаются ловить мяч, что свидетельствует о развитии у них зрительно-моторной координации (ручной ловкости и способности к экстраполяции).

К 4–5 годам все эти навыки усложняются, закрепляются и автоматизируются. В 5 лет функция равновесия значительно улучшается, и дети могут ходить по гимнастическому бревну, стоять на одной ноге. Развивается правильная координация движений рук и ног при ходьбе.

На шестом году жизни детям доступно произвольное регулирование двигательной активностью, появляется осознанное отношение к выбору способов и качеству выполнения движений. Все это содействует активизации двигательной деятельности детей, проявлению инициативы, волевых качеств [4].

В отличие от детей пятилетнего возраста, двигательная активность детей 6 лет становится более осознанной и разнообразной. Их моторика развита уже настолько, что они начинают осваивать профессиональные виды деятельности – заниматься спортом, играть на музыкальных инструментах, танцевать и т.д. В возрасте 6–7 лет улучшается тонкая моторика, поэтому дети могут застегивать и расстегивать одежду, некоторые выучиваются завязывать шнурки [6].

Таким образом, ребенок начинает овладевать двигательными навыками с самого момента рождения. В процессе роста ребенка также происходит развитие двигательной активности, ее совершенствование и закрепление.

### **Литература:**

1. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии: учеб.-метод. пособие. – Ставрополь, 2018.
2. Волосова Е.Б. Развитие ребенка раннего возраста. Основные показатели // Библиотека «Обруч». – 1999.
3. Киселева В.А. Развитие тонкой моторики : Дошкольное воспитание. – М. : Чистые пруды, 2006. – № 1.
4. Кольцова М.М. Движение и развитие сенсорной речи. – М. : Сов. Россия, 2000.
5. Кононова Е.А. Основы развития психомоторики у дошкольников // Наука и образование: открытия, перспективы, имена. – 2015. – № 4.
6. Фроликова О.А., Екжанова Е.А. Развитие моторики и координации. – СПб, 2007.

УДК 376.37

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ И МОТОРНОГО КОМПОНЕНТА ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**В.С. Гирман,**

студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
viktorya-1245@mail.ru

**Е.Р. Мустаева,**

канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению особенностей формирования графо-моторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи. В статье описаны теоретико-методологические подходы к исследованию графо-

моторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи, определены и описаны оптимальные направления их развития при общем недоразвитии речи.

**Ключевые слова:** мелкая моторика, графо-моторные навыки, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, нарушения речи, письмо.

Письмо является одним из сложных психических процессов, в его структуру входят вербальные и невербальные процессы. Многие исследователи, такие как Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, С.Ф. Иваненко, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и другие говорят о том, что письмо нарушается целостно, то есть как единый психический процесс.

Согласно представлениям Р.Е. Левиной, общее недоразвитие речи неизбежно приводит к нарушению развития других психических процессов и моторных функций, в соответствии с представлениями Л.С. Выготского о иерархическом ступенчатом строении высших психических функций [7]. Нарушение письма является проявлением системного недоразвития речи и нарушения разносторонних неречевых функций, в значительной степени осложняющих получение и закрепление навыков письменной речи [6].

В этой связи целью нашего исследования являлось изучение теоретико-методической литературы по проблеме развития графо-моторных навыков дошкольников с общим недоразвитием речи как условия подготовки их руки к письму [3].

Теоретико-методологической основой исследования выступили: учение об уровне организации движений при письме, сформулированное Н.А. Бернштейном; положение Л.С. Выготского и А.Р. Лурия о формировании технических предпосылок в процессе овладения детьми письмом; теория Н.К. Монакова и Е. Иллинга о взаимосвязи нарушения письма с нарушениями устной речи, а также, с общим характером речевого расстройства.

Сформированный навык письма (или по-другому графический навык) – это способность в качественном и понятном для других людей виде передавать информацию на письме. Этот навык подразумевает развитое умение управлять пишущей рукой [2].

В трудах исследователя М.М. Безруких указывается, что некорректная сформированность графо-моторных навыков влечет за собой некачественную письменную речь, характеризующуюся слитным написанием букв, добавлению к ним лишних элементов, трудностью в устном воспроизведении (прочтении) [2, 4].

Анализ литературы дал нам возможность выявить ряд причин, из-за которых возникает несформированность графо-моторных навыков у детей с ОНР: робость при выведении букв, дрожь; несоблюдение наклона (чаще всего из-за нахождения тетради под неправильным углом); пальцы слишком высоко или наоборот слишком низко располагаются на письменном инструменте; неправильное движение кисти, которая слишком жестко фиксируется на листе, а двигаются только пальцы; сложности при переключении движений; недостаточная координация пальцев рук; слишком слабый (чаще сильный) нажим; прерыви-

стое письмо, буквы разного размера, лишние штрихи; трудности зрительно-пространственной ориентировки характеризующиеся сложностью в копировании образца на листе бумаги; игнорирование красной строки и тетрадных линий; нарушение последовательности элементов действий.

Исходя из того, что существует множество причин и проявлений несформированности графо-моторных навыков у детей с ОНР, существует также и направления, по которым проблемы несформированности решаются. К ним относят: развитие зрительно-пространственных представлений и зрительной памяти; улучшение качества мелкой моторики и воспроизведения движений и пальцев рук [5].

Для развития зрительно-пространственных отношений логопеды в коррекционной работе задействуют задания, цель выполнения которых заключается в распознавании заданных элементов, прикрепленных к ним иллюстраций. Также логопеды применяют упражнения с подобными формулировками: «внимательно взгляни на кукол, придумай им имена и запомни расположения; тщательно изучи все детали рисунка, если стереть эти два элемента, то какие останутся?».

Не стоит забывать, что от своевременного выявления нарушений у каждого отдельного ребенка и обращения к специалисту, зависит общее количество времени, затраченного на восстановление нарушенных навыков, и полученный результат после окончательной коррекции.

Таким образом, в содержание логопедических занятий обязательно должны включаться упражнения на развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации, пространственно-временных представлений, а также упражнения на укрепление кистей и пальцев рук. При грамотно разработанной логопедом коррекционной программе и специально подобранными упражнениями, можно помочь ребенку справиться с трудностями в овладении графо-моторными навыками.

### **Литература:**

1. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. – М. : Издательство В. Секачев, 2008. – 128 с.
2. Безруких М.М. Обучение письму. – М. : Просвещение, 1997. – 110 с.
3. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. – М. : ТЦ Сфера, 2006.
4. Картухина Г.Н., Семенова Л.Н. Формирование предпосылок к овладению письменной речи у детей дошкольного возраста с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. – Южно-Сахалинск : Издательство СО-ИП и ПКК, 2004.
5. Степанова М.А. Система работы по развитию мелкой моторики кистей и пальцев рук детей // ж. «Логопед». – 2009. – № 7.
6. Ткаченко Т.А. Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи // Сборник упражнений. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 32 с.
7. Ушакова Т.Н. Психолингвистика: учебник для вузов. – М. : пер СЭ, 2006. – 416 с.



## МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**С.Н. Головач,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
Swetlanagolovach@yandex.ru

**Е.Р. Мустаева,**  
канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению диагностических методик и приемов по обследованию и нормализации произносительной стороны речи у дошкольников с ОНР.

В работе рассмотрены онтогенетические данные развития речи, описанные ведущими специалистами. Представлены особенности развития произносительной стороны речи детей дошкольного возраста с ОНР, этапы их обследования и пути коррекции нарушений речи с учетом клинической симптоматики.

**Ключевые слова:** произносительная сторона речи, общее недоразвитие речи, артикуляционная моторика, звукопроизношение, фонематический слух и восприятие, слоговая структура, просодическая сторона речи, ринолалия, дизартрия, алалия.

При нормальном речевом развитии у детей к пяти годам окончательно сформирована произносительная сторона речи, включающая артикуляционную моторику, звукопроизношение, фонематический слух и восприятие, слоговую структуру и просодическую сторону речи. На эти данные онтогенеза указывали такие специалисты как А.Н. Гвоздев, Н.И. Красногорский, А.Н. Леонтьев, Г.Л. Розенгард-Пупко [4].

Однако встречается ряд дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), для которых характерны нарушения всех речевых компонентов: фонетико-фонематической стороны и просодики, лексико-грамматической стороны и связной речи. Особенности произносительной стороны речи детей с ОНР раскрыты в работах Л.Н. Ефименковой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, М.Ф. Фомичевой, Г.В. Чиркиной [6, 7].

В этой связи целью нашего исследования являлось изучение методов диагностики и приемов коррекции произносительной стороны у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Существует большое количество методов и приемов по обследованию, подробно описанных Е.С. Алмазовой, В.М. Акименко, Е.Ф. Архиповой, Р.И. Лалае-

вой, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, [1, 2, 3] и другими ведущими специалистами, предлагающие поэтапную работу по данной проблеме и учитывающие клинический вариант нарушений речи (ринолалия, дизартрия, алалия и др.).

Ученые выделяют основные этапы и направления по выявлению нарушений произносительной стороны речи: изучение медико-педагогической документации (заключений ПМПК, речевых карт); исследование произносительной стороны речи детей экспериментальной группы в следующих направлениях: обследование строения и подвижности органов артикуляционного аппарата; обследование звукопроизношения; обследование фонематического слуха и восприятия; обследование слоговой наполняемости слов; обследование просодической стороны речи: темпа и ритма, силы и высоты голоса, интонационной выразительности речи.

Сбор анамнестических данных и изучения медико-педагогической документации помогает выявить предрасположенность и причины нарушения речи, связанную с тяжелым протеканием беременности и родов или внешними факторами.

Обследование строения и подвижности органов артикуляционного аппарата при помощи кинетических, кинестетических, динамических и мимических упражнений показывает наличие клинической симптоматики нарушений речи.

Исследование уровня сформированности звукопроизношения выявляет возможность изолированного произнесения звуков и в разных частях слов, а также характер нарушений звуков.

Обследования сформированности фонематического слуха и восприятия показывает согласованную работу речеслуховых и речедвигательных анализаторов т.е. умение, дифференцировать и повторять слова и слоги близкие по звуковому составу, выполнять анализ и синтез, а также выявляет наличие персевераций.

Исследование слоговой структуры слов выявляет возможности воспроизводить слова 14 классов, с использованием методики А.К. Марковой [5], а также характер нарушений слоговой структуры.

Исследование уровня сформированности просодической стороны речи выявляет нарушения темпа, ритма, силы и высоты голоса, интонационной выразительности речи и дыхания.

В свою очередь для преодоления нарушений произносительной стороны речи при ринолалии можно использовать методики, предложенные М.Д. Дубовым, И.И. Ермаковой, А.Г. Ипполитовой.

Коррекционные методы и приемы при работе с дизартрией, различной степени выраженности, предложены Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, И.И. Панченко, Н.В. Серебряковой, Л.А. Щербаковой, авторы указывали на необходимость проведения медикаментозного и физиотерапевтического лечения, нормализацию просодики и формирования кинестетической основы рук и артикуляционной моторики [3].

Т.П. Горюнова, Б.М. Гриншпун, В.К. Орфинская разработали методики обучения детей с алалией, в зависимости от формы, нарушения речедвигательного или речеслухового анализатора, формирования фонетической системы т.е. до начала или в процессе обучения грамоте.

### **Литература:**

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. – М. : Феникс, 2016. – С. 45.
2. Архипова Е.Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой формой дизартрии // Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. – М., 1997.
3. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. – М., 2010.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М. : Творческий центр Сфера, 2017. – 470 с.
5. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М. : Владос, 2018.
6. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» // Библиотека [Электронный ресурс]. – URL : [https://pedlib.ru/Books/2/0032/2\\_0032-127.shtml](https://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-127.shtml) (дата обращения: 19.08.2022).
7. Чиркина // Библиотека [Электронный ресурс]. – URL : [https://pedlib.ru/Books/2/0032/2\\_0032-127.shtml](https://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-127.shtml) (дата обращения: 19.08.2022).

УДК 376.37

## **ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ**

**К.А. Гурдова,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
[ksyu.rudenko.1998@mail.ru](mailto:ksyu.rudenko.1998@mail.ru)

**О.А. Васильева,**  
старший преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
[oa.vasileva@mpgu.su](mailto:oa.vasileva@mpgu.su)

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организации конструктивного взаимодействия между родителями и логопедами в аспекте оказания коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями при формировании навыков составления описательных рассказов. Также раскрыто основное содержание реализации данных условий посредством использования различных форм и методов взаимодействия с семьей при организации коррекционной работы.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями речи, коммуникативные умения, дошкольный возраст, алалия, семейное воспитание.

Инклюзивное образование призвано обеспечить равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных

потребностей и индивидуальных возможностей. Количество детей с трудностями формирования речи продолжает расти из года в год, поэтому необходимо продолжать изучать новые и эффективные подходы к диагностике и коррекции развития этой категории детей. Поэтому взаимодействие педагогов и родителей признается одной из наиболее актуальных и острых проблем. Эффективность коррекционного процесса во многом зависит от позиции, которую занимают родители несмотря на то, что большую часть дня ребенок находится в образовательном учреждении [2].

Целенаправленное формирование связной речи имеет большое значение в логопедической работе: навыки составления именно описательного текста у детей с алалией оказываются несформированными в большей степени, так как данный вид является более трудным, чем рассказывание. В целом, проблема преодоления алалией у дошкольников является одной из актуальных в современной логопедии, педагогической психологии [2].

По мнению В.П. Глухова, у дошкольников с алалией монологическая устная речь самостоятельно не формируется, необходима помощь взрослых. Качество описательного рассказа характеризуется: уровнем связности; объемом указанных признаков и качеств объекта описания; соблюдением структуры описания, целесообразностью употребления языковых единиц; использованием средств выразительности; полнота описания. По мнению В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Т.А. Ткаченко у детей старшего дошкольного возраста с алалией отмечаются следующие трудности в составлении описательного рассказа:

1. Перечисление признаков предмета в любой последовательности.
2. Нарушение связности.
3. Незавершенность микротем.
4. Возвращение к ранее сказанному.
5. Лексические затруднения.
6. Недостатки в грамматическом оформлении предложений.
7. Утрата интереса к объекту описания.

Поэтому очень важно наметить соответствующий план работы по взаимодействию между логопедом и родителями. Совместная работа должна начинаться со знакомства с каждой семьей и подробного изучения их особенностей. Для каждой семьи определяются наиболее успешные пути и способы приобщения родителей к сотрудничеству с логопедом.

Для активизации родителей, привлечению их внимания к тем коррекционным и педагогическим задачам, которые осуществляются в работе с детьми, сделав воспитание ребенка в семье более последовательным и эффективным, логопеду необходимо строить свою работу в направлении повышения педагогической компетенции родителей детей с нарушениями речи [3].

Организация работы логопеда по взаимодействию с родителями должна строиться по двум направлениям: 1) информационное просвещение (знакомство с результатами психолого-педагогического, логопедического обследования, с методами коррекционно-развивающего воздействия, с возрастными особенностями нервно-психического развития, этапами становления детской речи) и 2) Обучающее просвещение (привлечение родителей к активному участию в

коррекционном процессе по преодолению речевого дефекта у ребенка; обучение родителей приемам коррекционно-развивающей работы с ребенком-логопатом; формирование у родителей и детей представления о готовности к обучению в школе) [1].

Взаимодействие между логопедами и родителями должно быть комплексным, с использованием как традиционных форм, так и инновационных методов. Традиционные формы и методы работы включают: анкетирование, семинары-практикумы, открытые занятия, домашние задания, консультации, родительские собрания [4, 5].

Работа с семьями на индивидуальной, а не коллективной основе имеет то преимущество, что позволяет установить более тесный контакт с родителями. Индивидуальные семинары, обучающие родителей и детей совместной работе, носят вспомогательный характер. Наиболее актуальные темы для консультаций, которые могут стать интересными для родителей: «Алалия и ее виды»; «Речевая среда для ребёнка-алалика»; «Выполнение домашнего задания»; «Коррекционная работа с логопедом и детским психологом»; «Как следить за автоматизацией звука в домашних условиях»; «Речевые игры дома».

Целесообразно использовать подготовленные методические материалы для выполнения домашних заданий родителей с детьми, для использования на родительских собраниях, при организации индивидуальных консультаций и т.д. Немаловажно использование разнообразных методов и приёмов работы.

В связи с тем, что необоснованные ожидания со стороны родителей негативно влияют на коррекционный процесс ребенка с алалией, педагогу необходимо осуществить работу с близкими ребенка по созданию доброжелательной атмосферы в семье. Ниже представлены задачи, которые ставятся перед педагогом при работе с родителями:

- Помочь принять ребенка таким, какой он есть.
- Избавление родителей от собственных амбиций в отношении ребенка.
- Избавление родителей от чувства вины.
- Отказ от ожиданий быстрых результатов.
- Оказание психологической поддержки семьи.
- Установление контакта с другими семьями, имеющими детей с алалией.
- Привлечение семьи к участию в коррекционном процессе.

Реализацию поставленных задач можно с помощью метода моделирования и деловой игры. Разнообразные упражнения можно включать как элементы деловой игры в ход родительского собрания [5].

Таким образом, коррекционный процесс строится на взаимных усилиях семьи и педагога. Правильно выстроив работу с семьей, в которой воспитывается ребенок с алалией, педагог помогает родителям избавиться от необоснованных ожиданий в отношении своего ребенка, правильно оценить его возможности и создать благоприятную среду в доме для дальнейшего развития.

### **Литература:**

1. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. Учебник для вузов // Стандарт третьего поколения. – СПб. : Питер, 2018. – 78 с.

2. Зиновьева В.Н., Демидова А.П., Нестерова Н.К. Особенности психологического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 113–116.

3. Кузнецова Г.А. Особенности развития связной речи детей с общим недоразвитием речи 3 уровня // Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 10 декабря 2015 года / Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. – Челябинск : Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2015. – С. 293–296.

4. Трофимова К.С., Ковалева А.А. Специфика работы с родителями детей дошкольного возраста с моторной алалией по коррекции лексики // Фундаментальные и прикладные науки сегодня: Материалы XII международной научно-практической конференции, North Charleston, USA, 25–26 июля 2017 года / н.-и. ц. «Академический». – North Charleston, USA : CreateSpace, 2017. – С. 56–59.

5. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10. – С. 98–103.

УДК 376.37

## ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**А.Ю. Гучетль,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
belous.anastasiya99g@mail.ru

**Е.Р. Мустаева,**  
канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена результатам изучения произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) (III уровень). На основании изучения методической литературы были определены направления исследования различных компонентов произносительной стороны речи. Анализ результатов позволил определить уровень развития артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематического восприятия в экспериментальной группе детей дошкольного возраста, сформулировать выводы об их качественном своеобразии.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, звукопроизношение, фонематические представления, артикуляционная моторика, диагностика.

С каждым годом, по мнению специалистов, возрастает количество дошкольников с разнообразными нарушениями речи. В этой группе, основную часть составляют дети 5–6-летнего возраста с нарушениями со стороны звуковой стороны речи, которые представляют собой наиболее распространенный речевой дефект [4].

Закономерности речевого развития дошкольников изучались А.Н. Гвоздевым, А.А. Леонтьевым [3]. Проблемой звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались многие ученые: Т.Б. Филичева [7], Г.В. Чиркина [9], Л.Н. Ефименкова, М.Ф. Фомичева, А.И. Богомолова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова [6] и другие. Они отмечали, что у многих дошкольников те или иные дефекты в произношении звуков остаются надолго и не исчезают без специальной логопедической помощи. К такой категории относятся дети с общим недоразвитием речи [6].

В этой связи, целью нашего исследования являлось изучение особенностей формирования звуковой стороны речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, отбор эффективных методов и приемов ее коррекции.

Теоретико-методологическую основу исследования составили исследования Л.С. Выготского [2] и А.Р. Лурия [5] о взаимосвязи речи и мышления в общем развитии ребёнка; учение А.Н. Леонтьева [3] о вопросах онтогенеза детской речи; и Н.Х. Швачкина [8] о развитии форм речевого общения у дошкольников; данные Р.Е. Левиной [4] и Е.М. Мастюковой [6] о структуре дефекта при общем недоразвитии.

Наше исследование было организовано на базе МАДОУ детский сад № 63 г. Новороссийска. В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста (10 детей) с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент проводился согласно следующим этапам: изучение медицинской и педагогической документации на детей экспериментальной группы; исследование произносительной стороны речи дошкольников.

Обследование дошкольников экспериментальной группы осуществлялось по методике Чиркиной Г.В., которая состояла из трёх блоков [9].

I блок: Строение и подвижность органов артикуляционного аппарата.

II блок: Диагностика состояния речеслухового восприятия и фонематических функций.

III: Диагностика состояния звукопроизношения.

На констатирующем этапе мы получили представление об уровне развития моторной сферы, фонематических восприятий и состояния звукопроизношения дошкольников.

В целом, по итогам констатирующего эксперимента, нами были получены следующие результаты: у двоих детей, в ходе анализа анатомического строения органов артикуляционного аппарата, были отмечены асимметрия носогубных складок, тонкие губы и язык; движения губ характеризовались не достаточной силой и продолжительностью (движения удерживались под счет до 3 и распались), отмечались сложности удержания заданных артикуляционных поз и

языка, его девиация в правую сторону. У одного дошкольника укороченная подъязычная связка, толстый и массивный язык, положение органов артикуляции при выполнении упражнений для губ и языка было достаточно правильным, однако, затруднён подъём языка вверх и продолжительное его удержание, отмечалось снижение темпа движений в динамике и быстрая их истощаемость. У четверых детей отмечается наличие гиперкинезов в виде дрожания, тремора языка, при выполнении задания на широкий, распластаный язык, неподвижно находящийся на нижней губе в течение 5–7 секунд, дети не смогли сохранить состояние покоя. У других троих детей экспериментальной группы не было выявлено особенностей строения и подвижности органов речевого аппарата.

Анализ результатов по состоянию речеслухового восприятия и фонематических функций показал, что четыре дошкольника испытывали затруднения в различении фонем, близких по способу, месту образования и акустическим признакам. У троих дошкольников выявлены нарушения при различении слов близких по звуковому составу с оппозиционными свистящими и шипящими звуками. Остальные дети экспериментальной группы испытывали выраженные трудности при дифференциации слогов и фонем по принципу: звонкие – глухие, твердые – мягкие, свистящие – шипящие и в группе сонорных.

Состояние звукопроизношения характеризуется наличием у двоих детей искаженного произношения звуков, преимущественно межзубное произношение свистящих, а также увулярное и веллярное произношение звука «р». Также у остальных дошкольников обнаружилось стойкие замены в группе свистящих, шипящих и сонорных звуков.

Исходя из вышеперечисленных результатов исследования произносительной стороны речи, мы видим, что наиболее трудными для дошкольников с ОНР (III уровень) оказались задания, предполагающие воспроизведение статических артикуляционных поз, их переключение; дифференцировку слогов и фонем, близких слов по звуковому составу.

### **Литература:**

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. – М., 2018. – 117 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – М. : Педагогика, 2018. – 411 с.
3. Леонтьев А.Н. Вопросы исследования детской речи. – М., 2019. – 89 с.
4. Левина Р.Е. Основа теории и практики логопедии. – М., 2017. – 106 с.
5. Лурия А.Р. Речь и интеллект в развитии ребёнка. – М., 2017. – 171 с.
6. Мастюкова Е.М. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 2019. – 17 с.
7. Филичева Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. – М., 2019. – 185 с.
8. Швачкина Н.Х. Развитие речевых форм у дошкольника. – М., 2019. – 34 с.
9. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений. – М., 2018. – 240 с.



## ВЗГЛЯДЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ НА ПРОБЛЕМУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Е.А. Дудникова,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
ekaterinadudnikova@yandex.ru

**Н.В. Микитюк,**  
канд. психол. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
uo.mikinatali@mail.ru

---

**Аннотация.** В статье рассматриваются взгляды исследователей на формирование сложного психофизиологического процесса – чтения.

**Ключевые слова:** воспитание, процесс чтения, слово, слог, чтение, буква, темп чтения, письменная речь, синтетическое чтение.

Под сложным психологическим процессом представляют чтение. В процессе чтения проявляется акт устной речи (исходная база чтения) и письменная речь (графическое выражение высказываний устной речи).

Некоторые исследователи (В.А. Артемов, Т.Г. Егоров, А.Я. Трошин и др.) определили два компонента процессов чтения: техники чтения и понимание прочитанного текста. Наша способность воспринимать письменную речь связывается с прямым воздействием ее физических свойств (последовательности букв) на наши органы чувств, протекающая в единстве с воздействием на читателя смыслового содержания письменной речи. Читающий получает зрительный сигнал, и преобразует данное в мысль, используя знание систем значения языка. Процесс опознания является началом зрительного восприятия читающего, правильное соотнесение данных объектов к тем объектам, которые ранее были известны или зафиксированы в памяти человека.

А.Я. Трошин и А.Л. Ярбус отметили, что, когда глаз движется по строкам, то зрительный сигнал не воспринимает, чтение текста происходит во время остановок. Б.В. Беляев считал, что чтец ясно может увидеть только три буквы, а остальные с худшей четкостью [5].

Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов считали, что в основе механизма чтения лежит еще речедвигательная функция, а не только зрительное восприятие символов. При наличии этой функции определяется возможность осуществить контроль верного восприятия зрительных образов. При чтении про себя возникают скрытые речедвигательные моменты [3].

Т.Г. Егоров выделил в своих исследованиях ступени образования навыков чтения: овладение звукобуквенным обозначением, чтение по слогам, становление синтетического приема прочтения, синтетическое прочтение [2].

Для эффективного усвоения за минимальное количество времени провести усвоение всех букв, обучающиеся должны сформировать высокий уровень следующих функций: фонематическое восприятие, фонематических анализ, зрительный анализ и синтез, пространственное представление, зрительный мнестис.

Определенные особенности отмечают во время процессов восприятия и понимания. Во внимание принимается, что осознанное чтение по времени находится дальше от восприятий слов зрением. Человек понимает слово только тогда, когда произнес его вслух. Это слово осознают не сразу. Возникает процесс соотнесения его со знакомыми в речи. Чтобы узнать слово при чтении, нужно часто его повторять.

Можно наблюдать данную особенность во время прочтения предложений. Если слово в предложениях читать, то это будет изолированно. Так получается, что очень трудно понять предложение. Отсутствует смысловая догадка во время прочтения слова и предложения. Смысл догадки во время этой стадии имеется во время чтения окончания слов.

На стадии чтения по слогам происходит переход от анализа к синтезу. Самые простые и часто употребляемые слова читают полностью, а малоизвестные и сложные читают по слогам. Важная роль на данной ступени отводится смысловой догадке. Во время угадывающего чтения, происходит различие между прочитанным и напечатанным, появляется множество ошибок. Это приводит за собой регрессию, нужно возвращаться к тексту позади, что уточнить или проконтролировать. Догадываться можно только в предложениях, а не во всем тексте. Темп прочтения увеличивается.

Стадия становлений синтетического приема прочтения характеризуется переходом к целостному в отношении слов и групп слов чтению. Технические стороны прочтения не вызывают затруднения у ребенка. Важная роль отводится осмысленному чтению. Процесс осмысления текста преобладает над процессом восприятий. Во время данной стадии происходит не только синтезирование слова и предложения, но также синтезирование фразы в одном контексте. Во время данного этапа ошибок практически не происходит. Это происходит из-за того, что восприятие достаточно развито, и оно контролирует догадку. Наблюдается быстрый темп прочтения.

Далее происходит совершенствование беглого и выразительного чтения. Но все еще присутствуют сложности во время синтеза слова в предложениях и синтезирования предложения. Ребенок полностью понимает текст только в том случае, когда он знает смысл каждого слова, понимает их взаимосвязь. Ребенку необходимо развивать лексико-грамматическую сторону речи для того, чтобы понимать и осознавать прочитанное.

Все предыдущие этапы имеют свои характеристики и особенности. Возможность перейти от одного этапа к другому появляется лишь при освоении читающим технических сторон чтения.

А.А. Леонтьев считал, что в технической стороне речи в первую очередь заложено умение определить прочную звукобуквенную и буквенно-звуковое соответствие. В трудах И.М. Бермана, Д.Б. Эльконина упоминается механизм определения графического сочетания, который содержит процессы слияний

эталонного образа с графическими образами знаков или сочетания знаков. Техника чтения связана с фонетическими структурами слов (фонемный состав, слоговая и акцентно-ритмическая структура), и навыком слитных произношений слова. Понимание и осмысление в другой стороне процессов прочтения имеется сложная мыслительная деятельность. Она базируется на когнитивном и лингвистическом умении [4, 6].

И.М. Берман и С.Д. Рубинштейн говорили, что в самом начале освоения чтения отсутствует связь у понимания отдельного слова либо предложения и цельных текстов. Н.И. Жинкин считал, что человек много сил тратит на сам процесс чтения, поэтому смысл прочитанного ему дается менее эффективно. В конце концов, получается так, что два процесса (понимание слова и текста) плохо связаны [1].

Под чтением понимается процесс, который имеет много схожестей с письменностью (письмом), а также одновременно отличается во многом. Письмо представляет собой смысл о записи слов, проходит от звуковых анализов и заканчивается изменением звука в букву. Прочтение берет свое начало с восприятий комплекса букв, происходит перекодировка в звук и в конце узнается значение слов.

Во время ранних этапов развития детей у них появляются аналитико-синтетические процессы. Он проводит анализ букв, проводит перевод в звук, производит объединение в слог, а далее в слова. Сложный характер формируется на последнем этапе прочтения.

Сложные строения процессов прочтения образуют трудности на разных этапах чтения.

Ошибки бывают у взрослых людей, которые владеют на высоком уровне данными навыками, если он утомлен, болеет, либо во время состояний аффекта. Если обстоятельства меняются, то ошибки пропадают.

У детей во время первых этапов обучения появляются некоторые недостатки. Б.Г. Ананьев называл их «ошибками роста». Данные ошибки показывают недостаточную сформированность навыка чтения [6].

«Ошибки роста» у ребенка проявляются как постоянные ошибки во время чтения. Такие ошибки требуют длительной коррекции. Если у детей возникают такие ошибки, то это говорит о специфическом нарушении чтения – дислексии.

### **Литература:**

1. Берман И.М. Чтение как речевой процесс и как предмет обучения. – Киев, 1977. – С. 9–90.
2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – С. 6–41.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958–370 с.
4. Леонтьев А.А. Предисловие // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Психолого-практические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста»: Тез. докл. – М., 1989. – С. 3–10.

5. Трошин А.Я. Психологические основы процесса чтения. – СПб., 1900. – С. 15–27
6. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М., 1991. – 80 с.
7. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982. – 156 с.

УДК 376.37

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Н.В. Еремина,**

студент 5 курса,

Анапский филиал МПГУ

N51180@rambler.ru

**Е.Р. Мустаева,**

канд. пед. наук, доцент кафедры ППО,

Анапский филиал МПГУ

lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** В данной статье описаны результаты экспериментальной диагностики навыков связного пересказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях знакомого текста, незнакомого текста и пересказывания незнакомого текста с элементами творчества.

**Ключевые слова:** дошкольники, общее недоразвитие речи (ОНР), навыки пересказывания, диагностика.

О важности развития умения пересказывать у детей дошкольного возраста писали М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Л.С. Выготский, В.П. Глухов, которые отмечали, что высокий уровень навыка пересказывания требует от детей соответственного уровня сформированности внимания, памяти, мыслительных операций, навыков планирования и лексико-грамматического оформления текста, точной передачи событий и фактов [1, 2, 5, 7].

Я.В. Валуева, В.К. Воробьева, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева и другие [3, 4, 8, 9, 12] указывали на необходимость разработки более эффективных методов коррекционно-логопедической работы с использованием современных коррекционных технологий.

Анализ специальной литературы показал, что связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. У детей без речевой патологии в онтогенезе развитие навыка связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, связано с развитием деятельности и общения [6, 10]. Однако связная речь дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется неумением планировать пересказ, отсутствием четкости, последовательности и полноты изложения факторов пересказанного [7, 8, 9, 12].

Наше исследование было организовано на базе МБДОУ Детский сад № 15 компенсирующего вида «Лесок» муниципального образования Канда-лакшский район. В исследовании приняли участие 10 детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент проводился согласно следующим этапам и направлениям: выявление возможностей детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст знакомой сказки по методике В.П. Глухова [7]; выявление возможностей детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст незнакомого рассказа по методике О.С. Ушаковой [11]; выявление возможностей детей в составлении творческого пересказа по методике О.С. Ушаковой [11].

Результаты исследования позволили сделать вывод, что у четверых детей экспериментальной группы навык сформированности пересказа соответствует уровню выше среднего: дети составляли пересказы и передавали содержание текста с некоторой помощью взрослого в виде стимулирующих вопросов. В некоторых случаях отмечались отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов и единичные нарушения структуры предложений. Состояние навыка пересказа одного ребенка соответствовало среднему уровню сформированности и характеризовалось использованием дополнительных наводящих вопросов со стороны взрослого при пропусках ребенком отдельных моментов действия или фрагментов текста. Также отмечались нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия. И у пяти детей экспериментальной группы был выявлен уровень сформированности навыка пересказа, соответствующий ниже среднему. Пересказы составлялись детьми только при помощи наводящих вопросов взрослого, значительно нарушалась общая связность рассказывания, отмечались нарушения последовательности, пропуски частей текста, смысловые ошибки изложения, бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

Таким образом, наиболее успешно дети группы справились с заданием на составление пересказа знакомой сказки, средний результат по группе составил 3,5 балла, что соответствует выше среднему уровню сформированности данного навыка. Самые низкие результаты дети группы показали в ходе выполнения задания с элементами творческого рассказывания, средний результат по группе составил 2,5 балла, что соответствует ниже среднему уровню сформированности данного навыка.

Во всех пересказах у всех участников исследования также были выявлены нарушения грамматического оформления высказывания: дети путали окончания некоторых слов, нарушали последовательность слов в предложениях, что, в целом, искажало его смысл, пропускали или не точно использовали предлоги и союзы.

Кроме этого, в пересказах всех детей экспериментальной группы с ОНР III уровня, отмечались дополнительные, не несущие смысловую нагрузку вокализации типа «а», «э», «и» активно сопровождающиеся жестами.

Нами предполагается, что повышение требований к содержанию пересказа способствует более выраженным нарушениям и структуры предложения, и используемых языковых средств.

Таким образом, исследование показало, что пересказ с элементами творческого рассказывания дошкольникам с ОНР III уровня практически недоступен. Половина детей экспериментальной группы не только не смогли составить пересказ, привнеся в него что-то новое, но и не смогли четко осознать само задание, несмотря на то, что оно было разъяснено им два раза.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что у дошкольников с ОНР III уровня выявляются следующие особенности формирования навыков пересказывания: недостаточная способность самостоятельного воспроизведения текста; пропуск логических звеньев рассказа; нарушение передачи последовательности действий; использование простых, не распространенных предложений; наличие аграмматизмов (несогласованность членов предложения, не точное употребление сложных предлогов); бедность употребления словаря прилагательных и наречий; длительные паузы при рассказывании (сложность подбора слов из-за бедности активного словаря).

Таким образом, проведенное исследование показало необходимость проведения специально организованной логопедической работы по развитию навыков пересказывания у дошкольников с ОНР.

### **Литература:**

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2020. – 400 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М. : Просвещение, 2011. – 384 с.
3. Валуева Я.В. Развитие связной речи дошкольников с ОНР и использованием методических приемов // Логопед, 2014. – № 1. – С. 102–112.
4. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М. : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2016. – 158 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст]. – М. : Аст, 2008. – 640 с.
6. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка // Вопросы изучения детской речи. – М. : Просвещение, 2018. – 331 с.
7. Глухов В.П. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. – М. : Олма-пресс, 2017. – 320 с.
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст]. – М. : Владос, 2004. – 303 с.
9. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2018. – 256 с.
10. Рубинштейн С.Л. Развитие речи у детей. Речь и общение. Функции речи // Основы общей психологии: монография. – СПб. : Питер, 2019. – 720 с.
11. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 288 с.
12. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М. : Изд-во ГНОМ и Д, 2017. – 238 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Ю.Ю. Жук,**

студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ

**Н.В. Микитюк,**

канд. психол. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
[uo.mikinali@mail.ru](mailto:uo.mikinali@mail.ru)

---

**Аннотация.** В статье проведен анализ особенностей фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи на основе анализа научно-методической литературы. Рассмотрены особенности всех составляющих фонематических процессов: фонематического слуха, фонематического восприятия, фонематических представлений, а также фонематического анализа и синтеза.

**Ключевые слова:** фонематические процессы, фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, общее недоразвитие речи.

Своевременное овладение ребенком правильной и связной устной речью является обязательной составляющей всего его дальнейшего как интеллектуального, так и психического развития. Это важно и для детей с различными речевыми дефектами.

К моменту поступления в школу многие дети почти полностью усваивают звукопроизношение, но усвоение речевых навыков происходит по-разному. Дети, имеющие речевые дефекты, не могут полноценно взаимодействовать с окружающими. Внимание у таких детей неустойчиво, они рассеяны, плохо запоминают учебный материал, не могут в полной мере контролировать свою речевую деятельность. Сама речь развивается медленно, наблюдаются нарушения звукопроизношения, лексики и грамматики, фонематических процессов. Основой всех перечисленных дефектов является нарушение процесса различения смысловых признаков звуков – фонем, что развитие таких функций, как фонематический анализ, синтез и фонематические представления. В свою очередь, это является причиной недоразвития словарного запаса, лексико-грамматического строя.

Дети, имеющие нарушения фонематических процессов в период школьного обучения будут иметь проблемы с чтением и письмом, поскольку у них оказываются несформированными представления о звуковом составе слова, которые у детей с нормально развивающейся речью формируются намного раньше начала школьного обучения.

Т.А. Ткаченко при исследовании особенностей фонематических функций у детей с общим недоразвитием речи, выявила три основные степени нарушений – легкую, среднюю и тяжелую:

- недостаточное дифференцирование и нарушение анализа только звуков, которые ребенку сложно произносить (относится к наиболее легкой степени недоразвития);

- нарушение дифференциации достаточно большого числа фонетически различных звуков при их сохранной артикуляции в устной речи (средняя степень);

- неразличение звуков в составе слова, неумение определить их последовательность и место в слове, выделить на фоне других звуков (самая тяжелая степень) [6].

Перечисленные нарушения по-разному влияют на речевую деятельность ребенка: более легкие формы влияют только на отдельные звуки, при этом смысл высказывания остается сохранным. Более тяжелые формы приводят к искажению и неразличению звуков, как следствие – существенно затрудняют понимание высказывания.

Дети с общим недоразвитием речи, в соответствии с исследованиями Р.Е. Левиной, плохо различают шипящие, свистящие и сонорные группы звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. То есть, у детей с ОНР фонематическое недоразвитие проявляется в виде несформированности навыка дифференциации звуков [5].

Г.В. Бабина совместно с Н.А. Грассе выявили закономерность целого ряда стойких специфических нарушений, которые выражаются:

- в пропусках гласных звуков в словах с различным слоговым составом;
- в пропусках одной или нескольких безударных гласных в начале или в середине многосложных слов;

- в пропуске безударной гласной в позиции после фрикативных согласных и аффрикат;

- пропуске согласных звуков при стечениях;

- пропуске целых слогов;

- включении в состав слова лишних звуков;

- перестановке звуков (контактные, дистантные);

- в перестановке слогов;

- сочетание двух видов нарушений: пропуска и одновременно добавления лишних звуков;

- одновременно перестановки либо пропуски отдельных фонем и слогов и добавление лишних звуков (или слогов) [1].

Р.И. Лалаева отметила, что у таких детей могут возникнуть сложности с чтением, поскольку у детей не сформированы представления о звукобуквенном составе слова. Поэтому ученый отдельно рассматривает фонематическую дислексию, связанную именно с недоразвитием фонематических процессов. В процессе чтения у ребенка возникает определенный звуковой образ слова и отдельно слога и звука, но он в силу речевого дефекта не может данный образ распознать и потому читает по наитию, заменяя слова и искажая в них звуки.



Данными факторами Р.И. Лалаева объясняет и такие ошибки при чтении, как застревание, повторение одного и того же слога, пропуски, искажения и замены звуков, что сильно искажает прочитанный текст и является причиной медленного темпа чтения [5].

А.Н. Гвоздев отмечает скованность артикуляции и монотонную, невнятную речь, которые при фонематическом недоразвитии только усиливаются, причина чего – характерная двигательная несформированность артикуляционного аппарата. [2].

В случае замедления у ребенка звукового развития, даже если при этом нет видимых артикуляционных нарушений, всегда констатируется первичное недоразвитие фонематического восприятия. При этом возможности эффективного освоения процессов звукового анализа при первичном нарушении значительно ниже, чем при вторичном.

Выраженность нарушений фонематического слуха у детей с ОНР сказывается на качестве звукового анализа. Фонематическое восприятие при этом у каждого ребенка развивается индивидуально. Также регистрируются как первичная, так и вторичная степень недоразвития.

Г.Г. Голубева отмечает, что из всей совокупности патологических факторов, влияющих на появление дефектов звукопроизношения, основными являются произвольное нарушение слуховой дифференциации фонем при нормальном физическом слухе, спорадические нарушения слухового контроля речи и речедвигательных функций, а также дискоординация взаимодействия анализаторов. Дошкольникам с ОНР, у которых выявляются совокупность нарушений в виде нарушения в восприятии фонем и произношения, свойственны незаконченность процессов формирования восприятия и артикулирования различных по звучанию фонем [3].

Таким образом, недоразвитие фонематических функций у дошкольников с ОНР проявляется в недифференцированности фонематического восприятия, несформированности фонематических представлений, а также в неумении осуществлять операции фонематического анализа и синтеза. Нарушения фонематических функций могут иметь первичный или производный (вторичный) характер, негативно влиять на лексический и грамматический строй речи. Если процесс звукового развития затормаживается, даже если не наблюдается каких-либо артикуляционных затруднений, следует констатировать первичное нарушение фонематического восприятия. Предпосылки к освоению процессов звукового анализа при этом несколько ниже, чем при вторичном нарушении. Поэтому вовремя начатая коррекция данных функций имеет большое значение для дальнейшего обучения дошкольников с ОНР грамоте.

### **Литература:**

1. Бабина Г.В., Грассе Н.А. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – С. 174–192.

2. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб., 2012. – 224 с.

3. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 270 с.
4. Лалаева Р.И. Формирование правильной речи у дошкольников. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 224 с.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 117 с.
6. Ткаченко Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап. Пособие для логопеда. – Владос, 2015. – 122 с.

УДК 376.3

## **ВЛИЯНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА УСПЕШНОЕ ОВЛАДЕНИЕ РЕБЕНКОМ НАВЫКАМИ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ**

**Ю.В. Зырянова,**  
учитель-логопед,  
МБДОУ д/с № 16 «Пчелка»  
zyranovaulia29@gmail.com

**Н.П. Ткаченко,**  
учитель-логопед,  
МБДОУ д/с № 16 «Пчелка»  
Kalina0107@mail.ru

---

**Аннотация.** В статье раскрыта значимость влияния фонематических процессов на успешное овладение ребенком устной и письменной речью. Опираясь на исследования педагогов-лингвистов, сделаны выводы о невозможности правильного произношения и правописания без отсутствия полноценного восприятия фонем родного языка, предложена система логопедической работы по развитию у детей способности дифференцирования фонем.

**Ключевые слова:** фонема, графема, фонематический слух, фонематическая осведомленность, факторы, влияющие на фонематическое восприятие.

Есть много навыков, которые ребенок должен развить для успешного обучения навыкам чтения и письма. Дети должны знать, как звучат фонемы, и как они соотносятся с буквами, прежде чем они смогут полностью развить эти навыки.

Учитывая, что в нашем языке около пятисот тысяч слов, научиться читать и произносить каждое слово наизусть, было бы невыполнимой задачей. Именно здесь становятся важными умения узнавать и различать связывание написанной буквы (графемы) с ее звуком (фонемой) и распознавание того, как они объединяются в слова. Если дети не могут различать слова, им будет трудно бегло читать и понимать то, что они читают, а также слышать и определять звуки в словах, которые они хотят написать. Это подчеркивает важность фонематического восприятия.

Фонематическое восприятие развивается в дошкольном возрасте и является хорошим подспорьем будущих способностей к чтению и правописанию. Детям необходимо развивать фонематический слух, прежде чем они смогут

научиться читать и писать побуквенно. Фонологическое осознание – это процесс проработки звуков в разговорной речи, который включает в себя подбор рифмующихся слов, распознавание повторений и подсчет слогов в слове.

Признание того, что слова состоят из отдельных звуков, что эти звуки можно изменить, необходимо для успеха в обучении чтению и правописанию. Точно так же понимание связи того, что слова состоят из фонем, что фонемы представлены графемами, является жизненно важным навыком для понимания письма. Умение разбирать слова, соединять их снова и превращать в новое слово – это фундаментальный навык.

В практике учителей-логопедов детского сада большое внимание уделяется обучению детей умению слышать звуки, объединять их в слова. Ведется работа по осуществлению операций различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова.

По данным исследований ряда педагогов, лингвистов (Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Г.А. Тумаковой, Д.Н. Богоявленского, Ф.А. Сохина, А.Г. Тамбовцевой и др.) отсутствие полноценного восприятия фонем родного языка делает невозможным правильное произношение и правописание.

Не будет большой пользы в обучении детей новым соответствиям графем и фонем, если они не будут знать, как они объединяются в слово. Чтение с ребенком будет включать в себя прослушивание того, как он выстраивает отдельные буквы без какого-либо смысла; а письмо с ребенком в конечном итоге приведет к тому, что ему нужно будет сказать, какие буквы ему нужно написать. Это будет стрессовая и неприятная ситуация для всех.

Конечно, нам не обойтись без заучивания слов наизусть, например, «хитрых слов» или «обычных слов-исключений», но стратегии их заучивания не будут эффективны для обучения чтению и написанию каждого отдельного слова.

Нарушение у детей фонематической осведомленности влечет за собой нарушение других умений и навыков, не дает возможности детям в полной мере овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем и, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом.

Система логопедической работы по развитию у детей способности дифференцирования фонем родного языка условно делится на несколько этапов:

- 1 этап – узнавание неречевых звуков;
- 2 этап – различение высоты, силы и тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз;
- 3 этап – различение слов, близких по своему звуковому составу;
- 4 этап – дифференциация слогов;
- 5 этап – дифференциация фонем (вначале – гласных звуков, а затем - согласных звуков);
- 6 этап – развитие навыков элементарного звукового анализа [1].

Становление фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений возможно при практической деятельности учителя-логопеда с использованием игровых и дидактических упражнений, направленных на умение дифференцировать близкие по слухо-произносительным признакам звуки изолированно и на фоне слова, различать грамматические

формы, формировать фонематический анализ и синтез, способствовать развитию речевых навыков и функции, необходимых для овладения грамотой.

При формировании фонематического слуха нужно учесть существование нескольких типов различения восприятия фонем. Первые три обычно развиваются первыми, а для освоения последних трех требуется немного больше времени:

1. Выделение фонемы: какой первый/последний звук в слове «кот».
2. Смешивание фонемы: смешайте фонемы вместе, чтобы получилось слово, например, «ток».
3. Сегментация фонемы: разделить фонемы в слове, например, «вилка».
4. Удаление фонемы: скажите «крот», теперь скажите без буквы «к» (рот).
5. Добавление фонемы: скажите «лён», теперь поставьте «к» в начале (клён).
6. Замена фонемы: замените букву «г» в слове «шаг» на «р» (шар).

Устное смешение и сегментация речи являются основными аспектами фонематического восприятия и очень важными навыками, которые необходимо развивать при обучении чтению и правописанию.

Фонематический слух фокусируется на звуках, которые мы слышим, а не на словах, которые мы видим. Это когда вы смешиваете фонемы вместе, чтобы составить слово.

Некоторые дети развивают фонематическую осведомленность случайно, приобретая ее с помощью фонетических и других игр и занятий на слух, в то время как другим может потребоваться специальное обучение.

Часто дети находят концепцию устного смешивания и устного сегментирования более значимой и интересной, если в деятельности задействована марионетка, например, инопланетянин или робот, для общения с которой необходимо использовать «звуковой разговор» или «разговор робота».

При обучении фонематическому слуху следует помнить следующее:

- для детей важно услышать много примеров моделирования этих навыков, прежде чем их попросят сделать это самостоятельно;
- большинство детей учатся устно смешивать звуки до того, как они смогут устно сегментировать их, и когда они учатся сегментировать, они могут не слышать и не произносить все фонемы в слове. Например, для слова кот они могут сказать «от»;
- в идеале они должны усвоить концепцию фонематического восприятия или, по крайней мере, продемонстрировать некоторое ее понимание, прежде чем изучать графемо-фонемные соответствия;
- важно постоянно работать над фонематической осведомленностью и другими фонологическими действиями наряду с обучением фонетике. Данная деятельность должна быть приятной и увлекательной; дети должны захотеть снова заняться этим делом. Помните, что создание положительного отношения к чтению и письму необходимо для развития этих навыков;
- фонематическая осведомленность может быть развита без письменного слова. Важно сделать занятия мультисенсорными и практичными, особенно с детьми младшего возраста или детьми с ОВЗ.

Если ребенок, с которым вы работаете, имеет проблемы с фонематическим восприятием, возможно, он еще не готов к развитию. Если это так, то стоит уделить некоторое время играм на слушание и другим фонематическим играм и занятиям, таким как:

- Использование инструментов для сохранения ритма и сравнения высоты и тона.

- Прогулки и прослушивание звуков окружающей среды.

- Имитационные звуки голоса.

Другие мероприятия по фонематической осведомленности:

- Восприятие слов.

- Аллитерация.

- Рифмование.

Факторы, которые могут повлиять на фонематическое восприятие ребенка:

- Нарушение слуха.

- Речевые и языковые трудности.

- Дислексия.

- Аутизм.

- Нарушение памяти.

Подводя итог, следует отметить, что работа над совершенствованием фонематического восприятия должна начинаться как можно раньше и строиться по принципу от простого к сложному.

#### **Литература:**

1. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

УДК 376.3

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ХОДЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ДИСЛАЛИИ И ДИЗАРТРИИ**

**С.Е. Задорожная,**

студент 5 курса,

Анапский филиал МПГУ

ms.sveti8383@mail.ru

**С.Б. Селезнев,**

д-р. мед. наук, профессор,

Анапский филиал МПГУ

selsb2@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования на основе реализации дифференцированного подхода логопедической работы с детьми, имеющими нарушения звукопроизношения при дислалии и дизартрии.

**Ключевые слова:** дифференцированный подход, речевые нарушения, дислалия, дизартрия, нарушения звукопроизношения, коррекция речевых нарушений.

Навык звукопроизношения развивается у ребенка постепенно, в несколько этапов, первый из которых начинается сразу после рождения. К особенностям звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста при нормированном развитии речи относятся: корректное воспроизведение всех звуков, наличие навыков звукового анализа, отсутствие замен шипящих и свистящих звуков. Развитие артикуляционного аппарата в данном возрасте продолжается, что необходимо для правильного и четкого воспроизведения сонорных и шипящих звуков [2].

При наличии различного рода речевых нарушений, меняются и звукопроизносительные качества. Дислалия и дизартрия – наиболее распространенные речевые нарушения у дошкольников.

Дислалия – нарушение звукопроизношения при сохраненном слухе и иннервации артикуляционного аппарата. Дизартрия – тяжелое нарушение речи, произношения, сформировавшееся по причине поражения центрального отдела речедвигательного анализатора, нарушения мышечной иннервации артикуляционной системы [3].

Согласно данным исследований А.В. Бедриной, одной из наиболее эффективных форм коррекционно-логопедического воздействия, применимых, в том числе, в ходе преодоления нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста, является дифференцированный подход [1].

Практическая реализация дифференцированного подхода осуществляется посредством различных методик, каждая из которых может быть использована в ходе коррекции речевых нарушений, например, нарушений звукопроизношения дошкольников с дислалией и дизартрией [3].

Практическое исследование эффективности применения дифференцированного подхода в ходе преодоления нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией и дизартрией было реализовано на базе учреждения – МБДОУ Д/с № 30 «Березка», а именно – логопедической группы компенсирующей направленности в количестве 18 человек: 9 детей с логопедическим диагнозом «функциональная дислалия», 9 – «стертая дизартрия».

На подготовительном этапе было выявлено, что у всех испытуемых дошкольников с дислалией и дизартрией слух, зрение и интеллект находятся в состоянии нормы, благодаря чему мы смогли использовать общие диагностические методики.

На констатирующем этапе исследования, в целях определения уровня исходного состояния звукопроизношения, использована методика профессора, логопеда, педагога Е.Ф. Архиповой. В ходе первичной диагностики было выявлено, что испытуемые с дизартрией и дислалией имеют ряд нарушений звукопроизношения, что выражается в пропусках, искажениях звуков, взаимных заменах, например, шипящих и свистящих. Дошкольники с дизартрией наибольшие трудности испытывали при воспроизведении звуков, находящихся в различных частях предлагаемых слов, предложений, а также изолированных звуков. Дошкольники с дислалией испытывали трудности звукопроизношения при самостоятельной речи.

В рамках формирующего этапа работы была составлена коррекционно-логопедическая программа, в которую вошли упражнения, игры и задания, подобранные, в первую очередь, исходя из соответствия их содержания психофизиологическим и индивидуальным особенностям старших дошкольников, речевым способностям, а также необходимым требованиям к развитию звукопроиз-

ношения. Все занятия включали в себя этапы: подготовительный (логопедический массаж, пальчиковая, дыхательная, артикуляционная гимнастика), основной (развитие навыков звукопроизношения и фонематических процессов посредством специальных заданий и упражнений), заключительный этап (релаксация и рефлексия, отметка достижений).

Формирующий этап работы также включил в себя работу с родителями испытуемых дошкольников. Посредством классных часов, групповых и индивидуальных бесед донесена важность принятия комплексных, своевременных и эффективных мер для речевого развития детей с дислалией и дизартрией. Родителям передан раздаточный материал, содержащий рекомендованные сведения (развивающие игры и задания) для домашнего выполнения.

Исследование показало, что в результате применения программы количество результатов, соответствующих среднему уровню развития звукопроизношения у детей с дислалией и дизартрией увеличилось на 34 %, а количество ответов, соответствующих уровням «низкий» и «ниже среднего» сократилось на 36 %, что свидетельствует об эффективности произведенной работы. На основании данных результатов можем считать, что дальнейшее применение программы будет способствовать повышению качества звукопроизношения у выделенной группы детей с дислалией и дизартрией.

#### **Литература:**

1. Бедрина А.В. Применение коррекционно-педагогических технологий в процессе формирования произносительной стороны речи в условиях дошкольного логопункта // Молодой ученый. – 2017. – № 17 (151). – С. 243–245.

2. Чиркова С.В. Особенности формирования правильного звукопроизношения в старшем дошкольном возрасте // Образовательная социальная сеть [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.maam.ru/> (дата обращения: 02.10.2022).

3. Шугурова М.И. Особенности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией и дизартрией: дис. канд. логопед. наук: 44.03.03. – Белгород, 2017. – 189 с.

УДК 376.37

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

**И.А. Искра,**

студент 5 курса,

Анапский филиал МПГУ

[ira.lapot@bk.ru](mailto:ira.lapot@bk.ru)

**Е.Р. Мустаева,**

канд. пед. наук, доцент,

Анапский филиал МПГУ

[lenabspu@mail.ru](mailto:lenabspu@mail.ru)

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению особенностей произносительной стороны речи дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН). В отечественной специальной литературе рассмотрен онтогенез

произносительной стороны речи нормотипичных дошкольников и специфика ее развития при ФФН. В статье описаны оптимальные направления исследования данного речевого компонента, представлен анализ данных экспериментального исследования уровня развития звукопроизношения и просодических компонентов речи дошкольников с ФФН, сформулированы выводы.

**Ключевые слова:** произносительная сторона речи, звукопроизношение, просодическая сторона речи, онтогенез, фонетико-фонематическое недоразвитие.

Изучением произносительной стороны речи дошкольников с ФФН занимались как отечественные, так и зарубежные ученые, среди которых следует отметить Л.С. Волкова, Г.В. Гуровец, Н.В. Дурова, Н.С. Жукова, Е. Левина, Е.М. Мاستюкова, Л.Г. Парамонова, О.А. Реуцкая, Е.Ф. Собонович, S. Strömbergsson, A.E. Cummings, D. Thomas, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева Р. и др. [6].

В этой связи целью нашего исследования являлось изучение особенностей развития произносительной стороны речи дошкольников с ФФН, разработка и апробация программы формирования произносительной стороны речи у данной категории детей.

Наше исследование было организовано на базе МАДОУ детский сад № 63 г. Новороссийск. В исследовании приняли участие 10 старших дошкольников с заключением ПМПК о наличии ФФН.

Анализ данных ряда авторов показал, что правильно развитое звукопроизношение развивается благодаря согласованной работе двух анализаторов – речедвигательного и речеслухового. Произношение взрослым слов как реакции на лепет помогает формировать звуковую систему языка ребенка к 4 годам. Развитие просодической стороны речи начинается с рождения и к 1,5 годам ребенок начинает овладевать интонационным оформлением речи, используя ударение, мелодику. К 4-м годам формируется тип мелодического оформления речи, сходный с взрослым типом [1, 2].

В основу диагностического блока легли методики обследования произносительной стороны речи Е.Ф. Архиповой, О.И. Лазаренко [1, 3].

Для изучения состояния произносительной стороны речи у детей экспериментальной группы нами были отобраны диагностические методики, направленные на изучение следующих компонентов речи: произнесения звуков в изолированном положении, в слогах разной конструкции, в словах в разных позициях и разной слоговой структуры, произнесения звуков в предложениях; умение регулировать темп речи, изменять высоту и силу голоса, выделять ударный слог, и пользоваться логическим ударением, передавать интонационная выразительность.

Проанализировав данные констатирующего эксперимента, мы выявили, что у дошкольников с ФФН наблюдается недостаточный уровень развития произносительной стороны речи, характеризующийся нарушениями произношения звуков во всех позициях: в изолированном произнесении, в слогах разной конструкции, в словах в разных позициях и разной слоговой наполняемости, в предложениях.

Результаты исследования просодической стороны показали, что наиболее трудными для дошкольников с ФФН оказались задания, предполагающие изменение высоты голоса, недостаточно развита регуляция темпа речи и силы голоса, низкая интонационная выразительность.



В рамках формирующего этапа исследования нами была реализована работа по коррекции звукопроизношения и просодической стороны речи у старших дошкольников с учетом возрастных особенностей и особенностей речевого дефекта (ФФН).

Различные аспекты коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с ФФН рассматривали Е.Ф. Архипова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева. Проблему коррекции просодической стороны речи у старших дошкольников с ФФН разрабатывали такие специалисты как Т.В. Волосовец, О.И. Лазаренко [4, 5].

На основе результатов, полученных в ходе диагностики, на констатирующем этапе исследования для каждого ребенка, нами был составлен индивидуальный план занятий, который включал задания, направленные на нормализацию мышечного тонуса, формирование артикуляционных укладов нарушенных звуков, их постановку.

Этапы логопедической работы в нашем случае предполагали:

1. Подготовительный – планирование занятий, подбор упражнений для развития артикуляционной подвижности и постановке отсутствующих звуков речи, отбор демонстрационного материала к занятиям.

2. Основной – проведение занятий по коррекции звукопроизношения, развитие просодических характеристик речи.

Постановка и автоматизация звуков осуществлялась способом по подражанию с учетом возрастной нормы и индивидуальных особенностей произношения каждого ребенка экспериментальной группы.

Коррекция просодической стороны речи осуществлялась согласно следующим этапам: первый этап (формирование представлений о предназначении средств выразительности речи) и второй этап (формирование выразительности в экспрессивной речи).

Таким образом, в рамках формирующего этапа исследования нами была реализована работа по коррекции звукопроизношения и просодической стороны речи у старших дошкольников с ФФН по индивидуальным планам, содержащим задания по нормализации мышечного тонуса, формированию артикуляционных укладов нарушенных звуков, их постановку, развитию просодической стороны речи.

### **Литература:**

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. – М. : АСТ: Астрель, 2016. – 222 с.

2. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. – М. : КомКнига, 2015. – 320 с.

3. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. – М. : Сфера, 2019. – 64 с.

4. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / Т.В. Волосовец [и др.]; под ред. Т.В. Волосовец. – М. : Академия, 2020.

5. Туманова Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников. – М. : Гном и Д, 2021. – 47 с.

6. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М. : Айрис-пресс, 2018. – 224 с.

**КОМПЛЕКСНОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**К.В. Клешина,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
k21596453@gmail.ru

**Н.В. Микитюк,**  
канд. психол. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
uo.mikinatali@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению комплексного психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения, как важного этапа в осуществлении коррекционно-педагогической работы.

**Ключевые слова:** дошкольники, нарушение речи, дошкольное образование, дети с нарушениями речи, дошкольный возраст, комплексный подход.

Одной из актуальных задач логопедии является раннее выявление нарушений в развитии у детей и коррекция речевых дефектов. Причин возникновения данных дефектов множество: влияние экологии, наследственности, нездорового образа жизни родителей, педагогической запущенности. Ребенок с речевой патологией независимо от уровня развития речи в первую очередь сталкивается с нарушением всех компонентов речи – это звуковая культура речи, грамматический строй речи, пассивный и активный словарь и связная речь.

В связи с этим для устранения нарушений речи у дошкольников необходим комплексный подход: соответствующая организация обучения; координация воспитательных и обучающих действий педагогов, решение вопросов методического обеспечения, включающего учебно-тематический и перспективный планы; разработка и систематизация практического материала, которым могли бы воспользоваться педагоги разных направлений в осуществлении коррекционно-педагогической работы. Важным этапом работы в данном направлении является комплексное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями речи.

Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования – это система профессиональной деятельности специалистов, ориентированная на создание эффективных психолого-педагогических условий для инклюзии детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в социум нормально развивающихся сверстников [1].

Дошкольный возраст – чувствительный период, характеризующийся быстрыми изменениями в когнитивных способностях, физическом, языковом, социальном и эмоциональном развитии ребенка. Заложенные в раннем возрасте положительный опыт и база для успешного развития и обучения создает прочную основу будущего развития ребенка [4].

В отличие от образования на других возрастных этапах развития, дошкольное образование рассматривается как система, в которой центральное место занимают не содержание и формы, а процесс взаимодействия педагога с детьми. Поскольку педагог для ребенка – значимая фигура, на него ложится ответственность за качество взаимодействия с детьми. Следовательно, рядом с дошкольниками должны находиться высокопрофессиональные педагоги. Исследуя профессиональную компетентность педагога, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.Н. Тулькибаева, А.И. Щербаков и другие указывают на ее составляющие: специальные знания, умения, навыки, значимые личностные свойства и ценностные ориентации.

Конкретизируя понимание сущности профессионализма применительно к профессионально-педагогической деятельности, А.К. Маркова, Л.Г. Семушина, О.М. Краснорядцева и др. определяют профессионала-педагога как человека, хорошо понимающего общие тенденции развития образовательного процесса, своего места в нем и обладающего особым видением человека в процессе развития, понимающего направленность и результативность психологических действий и воздействий; превращающего любую учебную ситуацию в пространство для развития ребенка и способного к проектированию развивающей педагогической среды и самого себя.

Необходимо повышение эффективности психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, их профессиональной компетентности. Существует много подходов к толкованию понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Все авторы сходятся в том, что психолого-педагогическое сопровождение – это определенная система деятельности педагогов и психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в образовательной ситуации.

Анализ научной литературы показал, что психолого-педагогическое сопровождение имеет большое разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (с нарушениями речи, одаренного, гиперактивного, в критической ситуации и т.д.); сопровождение педагога в процессе учебно-воспитательной деятельности; сопровождение детско-родительских отношений и т.д.

Основными принципами сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в условиях детского сада являются: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого, «на стороне ребенка», непрерывность сопровождения, комплексный подход, стремление к автономизации.

Известно, что дошкольный возраст – это период для расширения и обогащения детских представлений о разнообразии окружающего мира, для формирования фонематического восприятия детей, для развития всех сторон речи.

У детей с нарушением речи отмечается недоразвитие всей познавательной деятельности (восприятие, память, мышление, речь), особенно на уровне произвольности и осознанности [2].

Поэтому задача детского сада – обогатить представления дошкольника об окружающем мире, научить его видеть в нем закономерности, зависимости, взаимовлияния, научить свободно и грамотно строить свои высказывания, подкреплять их доводами и фактами из различных областей знаний, доступных воспитаннику, пробуждать познавательный интерес.

Таким образом, комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей заявлено большим арсеналом средств и методов, применение которых должно быть согласовано с возрастными и индивидуальными особенностями детей, характером имеющегося нарушения речи.

### **Литература:**

1. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОО: учеб. пос. / М.М. Панасенкова [и др.]. – Ставрополь : СКIRO ПК и ПРО, 2019. – 182 с.

2. Архипова Е.Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста. Учебное пособие. – М. : Мозаика-Синтез, 2015. – 256 с.

УДК 376.37

## **ВОПРОСЫ РАННЕЙ ПРОФИЛАКТИКИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Т.С. Князева,**

бакалавр СДФО кафедры ППО,  
Анапский филиал МПГУ  
tanya\_srajakina@mail.ru

**Е.Р. Мустаева,**

канд. пед. наук, доцент кафедры ППО,  
Анапский филиал МПГУ  
lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** В статье обоснована необходимость ранней профилактики возможных специфических нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Раскрываются основные причины и предпосылки возникновения специфических ошибок на письме. Определены методы исследования необходимых функций устной речи и моторного компонента письма. Рассмотрены основные направления предупреждения нарушений письменной речи у детей.

**Ключевые слова:** специфические нарушения письменной речи, предупреждение и профилактика, общее недоразвитие речи, моторный компонент письма, устная речь.

Опираясь на работы А.Р. Лурия и Л.С.Цветковой письменная речь имеет ряд звеньев, охватывающих интеллектуальные и речемыслительные действия, посредством которых реализуется письменная речь [5].

В основе нарушения процессов письма лежит ряд причин недоразвития устной речи, таких как: нарушение звукопроизношения, недифференцированность слухового восприятия, несформированность навыков звукового анализа и синтеза, недостаточность развития лексико-грамматического строя языка, а также особенности формирования моторных функций [3].

Особенности устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи являются неблагоприятными предпосылками к последующим специфическим нарушениям письменной речи, что определяет необходимость ранней диагностики предрасположенности и организации своевременной коррекционной помощи данной категории дошкольников.

Целью исследования являлось выявление предрасположенности детей с общим недоразвитием речи к последующим специфическим нарушениям письменной речи.

На этапе констатирующего исследования нами были реализованы следующие направления: обследование фонетико-фонематической системы языка (звукопроизношения, фонематических процессов, слоговой структуры слова, навыков звукового анализа и синтеза) по методике Г.А. Волковой [1]. Обследование лексико-грамматического строя речи по рекомендациям Н.В. Нищевой и обследование словаря синонимов по рекомендациям Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [2, 4]. Обследование моторных функций кистей рук по методике Г.А. Волковой [1].

В ходе обследования состояния звукопроизношения у всех детей старшего дошкольного возраста (экспериментальная группа в количестве 10 человек с заключением ПМПК ОНР (2 и 3 уровень речевого развития) выявился полиморфный характер нарушения, проявляющийся в межзубном произношении свистящих звуков или их отсутствии, несформированности произношения шипящих звуков и сонорных звуков у всех детей экспериментальной группы.

При выполнении заданий на исследование фонематического слуха и восприятия, звукового анализа и синтеза дети с ОНР (3 уровень речевого развития) смогли повторить заданные слоги с оппозиционными звуками, в произношении их на уровне слов испытывали затруднения в виде нестабильных замен; навыки звукового анализа и синтеза у них не сформированы. У детей с ОНР (2 уровень речевого развития) навык повторения заданных слогов сформирован, на уровне слов дети не смогли различить оппозиционные звуки и соответственно допускали нарушения в виде их пропусков; навыки звукового анализа и синтеза также не сформированы.

При обследовании слоговой структуры слов дети экспериментальной группы испытывали сложности в их воспроизведении на уровне предложений. В ходе анализа результатов заданий по исследованию лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР (3 уровень речевого развития) словарный состав приближен к возрастной норме, но не сформированы навыки подбора синонимов и антонимов; префиксальные и суффиксальные навыки словообразования. У

остальных детей с ОНР (2 уровень речевого развития) словарный состав ниже возрастной нормы, не сформированы навыки подбора синонимов и антонимов, слов обобщающего значения; навыки словообразования и словоизменения, сложности понимания предлогов пространственного значения и точного употребления предложно-падежных конструкций.

По результатам исследования тонкой моторики, можно сделать вывод, что у дошкольников с ОНР нарушена точность движений, снижена скорость их выполнения и переключаемость с одной позы на другую, что создает предпосылки к задержке готовности руки к письму.

Анализ эмпирического исследования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показал, что группа дошкольников с общим недоразвитием речи имеет полиморфные нарушения звукопроизношения, которые в свою очередь приводят к нарушениям фонематического слуха и восприятия, нарушениям точного воспроизведения слоговой структуры слов, отсутствию готовности к полноценному овладению навыками фонематического анализа и синтеза. Ограниченность словарного запаса и наличие аграмматизмов в устной речи, не сформированность морфологических и синтаксических обобщений, языковых операций приводит к задержке формирования самостоятельной связной речи, передающей все грамматические нормы языка.

Кроме этого у всех детей экспериментальной группы выявлена недостаточность моторной сферы, а именно не дифференцированные движения кистей и пальцев рук, отсутствие точности и согласованности движений пальцев рук, что сказывается на готовности руки к письму и сложностях формирования моторного компонента письменной деятельности.

Учитывая выявленные особенности устной речи и моторики, в целях ранней профилактики и соответственно предупреждения нарушений письма у дошкольников с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте необходима специальная коррекционно-развивающая помощь данной категории детей.

Согласно данным Л.Г. Парамоновой о ранней профилактике нарушений развития, предупредительные мероприятия необходимо применять не только в раннем возрасте, но и в среднем, и старшем дошкольном возрасте. В раннем возрасте необходимо в полной мере реализовывать профилактические меры медико-психолого-педагогической направленности, обеспечивающей благополучное формирование всех психических функций ребенка, в том числе и устной речи. В среднем и старшем дошкольном возрасте основное содержание предупредительных мер должно быть направлено на устранение у детей нарушений устной речи и предупреждение возможных предпосылок к специфическим ошибкам на письме [6].

### **Литература:**

1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи // Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие. – СПб. : ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2005. – 144 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

3. Логопедия. Теория и практика / Под ред. д.п.н. профессора Т.Б. Филичевой. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Эксмо, 2020. – 608 с.

4. Нищева Н.В. Картинный материал к речевой карте ребенка с ОНР (с 4 до 7 лет). – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

5. Сербиновская Н.В. Психолингвистика. Исследование и психологическая коррекция письменной речи: учебное пособие // Южный федеральный университет; Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса. – Ростов н/Д. : ЮФУ; ЮРГУЭС, 2011. – 107 с.

6. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб. : Союз, 2001. – 240 с.

УДК 376.3

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ**

**Т.В. Комарова,**

студент 5 курса,

Анапский филиал МПГУ

t.ostroumowa2011@yandex.ru

**О.А. Васильева,**

старший преподаватель,

Анапский филиал МПГУ

oa.vasileva@mpgu.su

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования изучения особенности развития лексического компонента у детей с различными речевыми нарушениями в условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида.

**Ключевые слова:** моторная алалия, сенсорная алалия, сенсомоторная алалия, общее недоразвитие речи, лексический компонент, сравнительный анализ, особенности развития, исследование.

Лексическое развитие детей, особенно детей дошкольного возраста, является одной из ключевых задач образовательных учреждений [1].

Наше исследование было организовано на базе исследования МБДОУ детский сад № 10 «Светлячок» муниципального образования город-курорт Анапа, в эксперименте принимали участие восемь детей старшего дошкольного возраста с разными формами алалии. В основе исследования лежали положения общей и специальной психологии о закономерностях развития аномальных детей Л.С. Выготского, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, А.А. Леонтьева, О.И. Соловьевой, С.Л. Рубинштейна, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.Е. Левиной, С.Н.

Шаховской и других. Анализ литературы показал, что развитие лексической стороны речи у детей в норме происходит несколько этапов и оказывается сформированной к 4–5 годам жизни [2].

Однако на сегодняшний день в дошкольных учреждениях встречаются дети с разными уровнями речевого недоразвития при алалии, у которых не сформирован в достаточной степени лексический компонент речи. Соответственно при выявлении нарушений лексического компонента необходимо применять дифференцированный подход, ориентированный на структуру дефекта, его первичные и вторичные проявления. Ниже представлены основные результаты экспериментального изучения и обучения детей дошкольного возраста с моторной, сенсорной и сенсомоторной алалий.

Констатирующий эксперимент состоял из 3 разделов: проведения диагностического исследования с целью анализа лексического компонента у детей дошкольного возраста с различными формами алалией; сравнения результатов диагностики испытуемых. В таблице 1 представлены результаты исследования детей.

**Таблица 1** – Уровень развития лексического компонента испытуемых

Группа	Воспитанник	Логопедический диагноз	Всего набрано баллов	Уровень развития лексики
Сенсорная	Арина	Сенсорная алалия	8	Низкий
	Митя	Сенсорная алалия	9	Низкий
Моторная	Гоша	Моторная алалия	14	Низкий
	Саша	Моторная алалия	16	Средний
	Настя	Моторная алалия	11	Низкий
	Гриша	Моторная алалия	18	Средний
Сенсомоторная	Степа	Сенсомоторная алалия	2	Низкий

В результате изученных параметров сенсорных, моторных, сенсомоторных функций при помощи диагностических методик номинативного, предикативного, атрибутивного словаря авторов Т.Б. Филичевой, Г.А. Волковой, Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломахи, можем сделать вывод о том, что около 71 % ответов детей экспериментальной группы с логопедическим диагнозом алалии различных форм соответствуют низкому уровню развития лексического компонента речи. Самые низкие результаты в разрезе количества набранных баллов продемонстрировали дети с сенсомоторной алалией. Наиболее высокие результаты в рамках данной группы продемонстрировали воспитанники с моторной алалией, что может свидетельствовать о меньшей степени тяжести речевого поражения и большей степени общей речевой подготовленности.

К особенностям выполнения заданий по исследованию предикативного словаря, группой испытуемых с моторной алалией можем отнести одновременное понимание и поиск, часто затруднительный, слова, характеризующего правильный ответ. Двое из четырех детей при выполнении заданий активно пользовались жестами, показывали руками действия, предметы до того, как назвать



их словесно. Дети с моторной алалией испытывали трудности при выполнении задания – называние способов передвижения животных, а именно: «лошадка – скачет», «ласточка – летает», «кузнечик – прыгает», и других. Испытуемый с сенсомоторной алалией при исследовании предикативного словаря продемонстрировал самые низкие результаты и испытывал трудности при выполнении всех заданий раздела. Отмечена затрудненность понимания требований, правил выполнения заданий, их наполненности. Испытуемые экспериментальной группы с сенсорной алалией, испытывали трудности в понимании инструкций, а также проявляли особый интерес ко второму заданию, предполагающему называние наименований голосовых реакций животных, однако на начальных этапах стремились скорее продемонстрировать звуки, нежели произнести их наименование – потребовалась направляющая помощь логопеда. С третьим заданием, предполагающим называние действий передвижения животных, испытуемые не справились даже при наличии логопедической поддержки в виде наводящих вопросов.

Самые низкие результаты в исследовании номинативного словаря продемонстрированы испытуемым с сенсомоторной алалией. Трудности вызвали все виды заданий. Состояние номинативного словаря детей с моторной алалией находится на достаточном уровне. Испытуемый с сенсорной алалией выполнял задания с использованием помощи логопеда.

На основании данных исследования атрибутивного словаря можем сделать вывод о том, что состояние атрибутивного словаря испытуемых дошкольников с различными формами алалии значительно ниже, чем состояние номинативного и предикативного словарей – как правило, дети давали неверные ответы, даже с помощью наводящих вопросов, или вовсе отказывались от выполнения заданий.

В результате сравнительного исследования особенностей развития лексического компонента у детей экспериментальной группы удалось определить, что самые низкие результаты продемонстрировал ребенок с сенсомоторной алалией, что указывает на тяжесть речевого нарушения, сложность коррекционной работы, объемы трудовых и временных затрат, необходимых для снижения тяжести нарушения. При наличии своевременно реализованных направленных коррекционных мероприятий показатели уровня развития лексического компонента у детей с различными формами алалии могут быть значительно улучшены.

### **Литература:**

1. Сальникова Ю.П. Развитие лексики в онтогенезе // Образовательная социальная сеть [Электронный ресурс]. – URL : <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2016/06/27/razvitie-leksiki-v-ontogeneze> (дата обращения: 10.10.2022).

2. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб. метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. – 288 с.

## ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**К.В. Костенко,**

студент 5 курса,

Анапский филиал МПГУ

borodylja363@gmail.com

**Н.В. Микитюк,**

канд. психол. наук, доцент,

Анапский филиал МПГУ

uo.mikinatali@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена диагностике нарушений просодической стороны у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены результаты диагностики просодической стороны детей с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, произносительная сторона речи, диагностика, коррекция.

Исследования ряда ученых в области особенностей просодической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи показало, что наряду с нарушениями произносительной стороны у этих детей также выявляются некоторые особенности качественных характеристик, в частности: недостаточное восприятие и воспроизведение интонационных структур и логического ударения; ограниченные возможности силы и высоты голоса, а также некоторые изменения темпо-ритмической организации речи в сторону ее убыстрения или замедления, что не может не сказаться на понимании смысла воспринимаемой речи [2, 3, 4].

В этой связи, целью нашего исследования являлось изучение и выявление особенностей просодической стороны у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В основе нашего исследования лежали основные положения А.Н. Гвоздева, А.Н. Леонтьева, П.К. Анохина, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, В.А. Артемова, Р.В. Тонковой-Янпольской, Н.В. Черемисиной и других [1, 2, 5].

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается общая смазанность речи. Они не владеют навыками изменения голоса в диапазоне по высоте и по силе. У детей возникают затруднения в понимании и передачи интонации. В целом отмечается интонационно-монотонная и лексически невыразительная речь, что не может не сказаться на понимании смысла воспринимаемой речи [4, 5].

Исследование было организовано на базе МБДОУ «Детский сад № 11 компенсирующего вида «Теремок» муниципального образования г. Темрюк. В исследовании приняли участие старшие дошкольники с ОНР (10 детей) в возрасте 5–6 лет.

На первом этапе изучались анамнестические данные испытуемых, на втором был проведен констатирующий эксперимент по изучению состояния компонентов просодики на основе методик, предложенных Е.Е. Швецовой, Л.В. Забродиной [5].

На данном этапе нами были выделены следующие направления исследования:

1. Обследование ритмического чувства.
2. Обследование голосообразующей функции как базы для реализации просодических компонентов:
  - умение изменять силу голоса;
  - умение изменять высоту голоса;
  - умение управлять темпом речи.
3. Обследование восприятия и воспроизведения интонационных структур
4. Обследование возможности передачи ритмоинтонационных рисунков слов, фраз, предложений.

На первом этапе констатирующего эксперимента выяснилось, что практически все дети экспериментальной группы испытывают трудности при усвоении программы подготовительной группы, вследствие недостаточной сформированности речевых функций и психологических предпосылок к овладению полноценной учебной деятельностью.

На втором этапе исследования нами были получены следующие данные, которые позволили сделать следующие выводы:

- детьми с общим недоразвитием речи не соблюдаются паузы, темп, заданные акцентуации по причине нарушения ритмического чувства;
- голосообразующие функции у детей экспериментальной группы характеризуются слабой дифференцированностью передачи «тихой» и «нормальной речи», а также «нормальной речи» и «громкой» на автоматизированных слоговых рядах и при изменении силы голоса при чтении стихотворения;
- допускают ошибки при изменении высоты голоса;
- не могут управлять темпом звучания речи;
- испытывают трудности в определении ритмоинтонационных рисунков фраз, у них не до конца сформировано восприятие интонационных структур;
- дети с общим недоразвитием речи не в полном объеме справляются с интонацией удивления и недовольства;
- отмечают своеобразные ошибки при смене логических ударений;
- дети с общим недоразвитием речи могут произносить фразу-вопрос как фразу-восклицание и, наоборот, фразу-восклицание как фразу-вопрос.
- дети не справляются в полном объеме с передачей голосом одной и той же фразы особенностями произнесения героев сказки «Три медведя».

Данные особенности требуют коррекции, которая должна быть направлена на формирование выразительных средств речи с учетом выявленных сторон несформированности ее просодических компонентов.

### **Литература:**

1. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка // Вопросы изучения детской речи. – М. : Просвещение, 2018. – 331 с.

2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М. : Просвещение, 2018. – 221 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 2019. – 214 с.
4. Формирование речи при ее недоразвитии / Л.С. Волковой [и др.]. – М. : Просвещение, 2015. – 356 с.
5. Швецова Е.Е., Забродна Л.В. Технологии исследования интонационной стороны речи. – М. : АСТ: АСТРЕЛЬ, 2009. – 222 (2) с. – (Высшая школа).

УДК 376.3

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**О.В. Котова,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ

**О.А. Васильева,**  
старший преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
[oa.vasileva@mpgu.su](mailto:oa.vasileva@mpgu.su)

---

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования развития связной речи детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития, специфика сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями речевого развития.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, игровая деятельность, диалогическая речь, диалог, дети дошкольного возраста, связная речь, развитие связной речи.

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью в формировании личности. Большое значение для развития связной речи дошкольника имеют сюжетно-ролевые игры. Приблизительно с трех лет сюжетно-ролевая игра занимает в жизни ребенка основное место, так как в этой сфере развивается личность малыша, активизируется развитие его познавательных процессов, закладываются основы для овладения новыми, более сложными видами деятельности.

Сравнительные результаты исследования диалогической речи детей с опорой на серии сюжетных картинок показали, что дети с нарушениями речевого развития выполнили задание хуже, чем дети с нормативным речевым развитием. Так, у 40 % обследуемых дошкольников выявлен недостаточный уровень развития диалогической речи: их ответы соответствовали ситуации, но давались одним словосочетанием (на окошке; птенчик был; он упал и т.п.). Как представляется, весьма серьезное влияние в данном процессе играл ограниченный словарный запас. Дети не имели достаточных представлений об окружаю-

щем мире, чтобы выстроить фразу с использованием более, чем двух-трех слов, сделать фразы разнообразными и распространенными, отразив эмоциональную суть изображенного сюжета.

У большинства дошкольников, у 55 %, выявлен низкий уровень развития диалогической речи: их ответы соответствовали ситуации, но давались одним словом (окошко, птенчик, упал и пр.). У одного из детей с нарушениями речевого развития выявлен очень низкий уровень: его ответы не соответствовали ситуации, давались формой слова (сбоку, сидя, шел и пр.).

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

Формирование связности речи, развитие умений содержательно и логично строить высказывание является одной из главных задач речевого воспитания дошкольника. В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью.

По сравнению с диалогической речью монологическая речь (монолог) – это связная речь одного лица. А.А. Леонтьев к основным свойствам монологической речи относит: литературную лексику; развернутость высказывания, законченность, логическую завершенность; связность монолога обеспечивается одним говорящим; непрерывный характер высказывания, произвольность, логическую последовательность изложения, ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации [2].

Связные высказывания детей можно охарактеризовать с разных точек зрения: по функции (назначению); источнику высказывания; ведущему психическому процессу, на который опирается ребенок.

В зависимости от ведущего психического процесса, на который опирается детское рассказывание, принято выделять рассказы по восприятию, по памяти, по воображению.

Развитие связной речи ребенка происходит в тесной взаимосвязи с освоением звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя языка. Важной составной частью работы по развитию речи является развитие образной речи. Воспитание интереса к художественному слову, умение использовать средства художественной выразительности в самостоятельном высказывании приводит к развитию у детей поэтического слуха, и на этой основе развивается его способность к словесному творчеству. Связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, т.к. она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля за этими знаниями.

Сюжетно-ролевая игра начинает формироваться как самостоятельная деятельность детей. Однако свое развитие она получает при постоянном, целенаправленном влиянии взрослых. Для детей с нарушениями речи, у которых нередко наблюдается и значительная задержка интеллектуального развития, содержание многих сюжетно-ролевых игр и их правила долгое время остаются недоступными [1].

Игровая деятельность детей с нарушениями речи складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательном повседневном руководстве ею. На первых порах игровые действия протекают при очень ограниченном речевом общении, что порождает сокращение объема игр и их сюжетно-ролевою ограниченность. Основные свои знания и впечатления такие дети получают в целенаправленной игровой деятельности, когда у них возникает потребность в словесном общении, закрепляются речевые навыки, полученные на логопедических занятиях.

### **Литература:**

1. Арсентьева В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве. Учебное пособие. – М. : ФОРУМ, 2009. – 144 с.
2. Белянин В.П. Психолингвистика: учебник. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2004. – 232 с.

УДК 376.3

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗАННОГО ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

**О.В. Кутанина,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
mbdou37@inbox.ru

**Н.В. Микитюк,**  
канд. психол. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
uo.mikinatali@mail.ru

---

**Аннотация.** В работе представлены результаты экспериментального исследования связи сюжетно-ролевой игры и развития связанного творческого рассказывания у дошкольников с нарушением речи.

**Ключевые слова:** речевое развитие, сюжетно-ролевая игра, связанное творческое рассказывание, монолог, нарушение речи, онтогенез

Актуальность проблемы изучения и выявления развития связанного творческого рассказывания у дошкольников с нарушением речи средствами сюжетно-ролевой игры заключается в том, что в нынешнее время увеличилось число детей с нарушениями в развитии речи. Даже дети, которые не имеют нарушений речи, не могут связно рассказать, речь детей скудна, эмоционально не окрашена.

Между речью и сюжетно-ролевой игрой существует непрерывная связь: речь развивается и активизируется в игре, в свою очередь сама игра развивается под влиянием развития речи. Поэтому развитие связанного творческого рассказывания у детей с речевыми нарушениями легче и быстрее преодолевается в дошкольном возрасте посредством игры.

Теоретико-методологической основой исследования являются современные научные представления Г.В. Гуровец, С.И. Маевской, О.В. Правдиной, Е.Ф. Собонович, М.Ф. Фомичевой, М.И. Жинкиным, А.А. Леонтьева, И.Р. Гальперина. В своих исследованиях они рассматривают особенности состояния и развития речи у детей, поднимают вопросы о современном состоянии проблемы недоразвития речи, в том числе и проблеме развития связного творческого рассказывания у детей с нарушениями речи.

По мнению ученых, связное творческое рассказывание реализуется за счет составляющих компонентов речи, таких как предложения, семантика, содержание.

И.Р. Гальперин считал, что смысл – результат механического сложения значений отдельных компонентов предложений [4].

Монологическая речь, по мнению В.П. Глухова, В.А. Ковшикова, И.А. Зимней определяется как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. По мнению этих ученых, монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, предназначенную для целенаправленной передачи информации [2].

По М.И. Жинкину процессы оперативной речевой памяти и опережающего синтеза служат теми общефункциональными механизмами, с помощью которых и действует основной операционный механизм речи, состоящий из единства двух звеньев: составление слов из элементов; составление фраз из слов [3].

Исследования А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева, А.М. Шахнаровича определяют основную последовательность формирования детской речи: от стадии лепета до семи–девяти лет.

Основываясь на этом, целесообразно проводить логопедическую коррекционную работу по развитию связного творческого рассказывания у дошкольников с нарушениями речи средствами сюжетно-ролевой игры в возрасте 5–6 лет [1].

Наше исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 20 станицы Варениковской. Исследование направлено на выявление у детей сформированности грамматического строя речи, словарного запаса и звукопроизношения. С целью исследования особенностей развития связного творческого рассказывания у детей с нарушениями речи были использованы: система обследования лексики (пассивного, активного словаря, семантической структуры слова и лексической системности, словообразование), фонематического слуха, предложенная Е.Ф. Архиповой; система обследования слоговой структуры слова, звукопроизношения и грамматического строя предложенная Т.А. Фотековой.

Одним из видов сюжетно-ролевых игр, по мнению Е.А. Харитоновой, являются игры со строительным материалом. Эти игры содействуют развитию пространственных представлений, понятий о форме, размере, количестве, качестве материала и сооружаемых построек; развивают усидчивость, целенаправленность действий, сосредоточенность [4].

В играх-драматизациях (или игры-представления) дети воспроизводят содержание любимых сказок, поведение знакомых персонажей, с увлечением изображают действующих лиц сказок, их характерные движения, ведут диалоги. Игра приобретает особо яркую эмоциональную окраску, если заранее подготовлены соответствующие декорации, маски, костюмы или хотя бы детали их. Игра-драматизация может проводиться и с куклами из детского театра. Такие игры развивают интерес ребенка к книге, его творческие способности, способствуют развитию выразительности речи и движений, развитию связного творческого высказывания.

Если в играх-постановках ребенок с нарушениями речи учится правильно говорить и держаться, пользуясь готовыми образцами, то уже в сюжетно-ролевых играх степень его самостоятельности значительно возрастает. В этих играх дети обобщают свой опыт и впечатления и, опираясь на них, учатся пользоваться правильной речью в самых разнообразных и близких их повседневной жизни условиях.

В ходе исследования нами установлено, что неправильная речь детей и особенности их поведения, вольно или невольно отражаются и на их участии в сюжетно-ролевых играх. Осознание своего недостатка, возможный страх перед речью затрудняет включение таких детей в игру. По наблюдениям, дети, имеющие отклонения в речевом развитии, робки, не умеют поставить перед собой цель в игре. Связное творческое рассказывание у таких детей отсутствует, монологическая речь скудна, эмоционально не окрашена. Они чаще выступают в играх зрителями или берут на себя подчиненные роли. В случаях тяжелых речевых нарушений дети просто отказываются от игр со сверстниками. Иногда наблюдаются случаи, когда такие дошкольники в играх отличаются, наоборот, неоправданно повышенной фантазией, резонаторством, не критичностью к своему поведению.

Чувство собственной неполноценности может порождать неправильное отношение ребенка к коллективу сверстников (чувство обиды, приниженности или даже озлобленности), лишает его радостного настроения, угнетает.

Сюжетно-ролевые игры и инсценировки способствуют устранению нарушений речи у детей и способствуют развитию связного творческого рассказывания.

### **Литература:**

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 471 с.
2. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М. : АСТ, 2007.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М. : Издательство Апостроф, 1958. – 370 с.
4. Харитонова Е.А. Развитие фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1997. – 21 с.



## ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Т.А. Лозко,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
ivchenkotatyana98@yandex.ru

**Н.В. Микитюк,**  
канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
uo.mikinali@mail.ru

---

**Аннотация.** В статье рассматриваются причины нарушений голоса и профилактика профессиональных нарушений и расстройств речевой деятельности и педагогов дошкольного образования. Представлены рекомендации по профилактике нарушений голоса.

**Ключевые слова:** голос, голосообразование, нарушение голоса, профилактика речевых нарушений, органические нарушения, функциональные нарушения.

Несмотря на развитие современных технологий в последнее время увеличивается количество голосоречевых профессий, где голосовой аппарат является одним из главных инструментов трудовой деятельности. Постоянные нагрузки вызывают чрезмерное напряжение всей голосообразующей системы и в последствии влияют на состояние эмоционально-волевой сферы человека.

Теоретико-методологической основой исследования является труды П.К. Анохина, В.И. Бельтюкова, А.А. Леонтьева, Е.Н. Малютина, Ф.Ф. Заседателя, Л.Д. Работнова И.И. Левидова, М.И. Фомичева, В.Г. Ермолаева, Р.Е. Левиной, Е.В. Лавровой, О.С. Орловой.

Нарушение голоса – это отсутствие или расстройство фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата. По степени выраженности нарушений голоса выделяют дисфонию (частичное нарушение силы, высоты и тембра голоса) и афонию (отсутствие голоса) [1].

По причинам и механизмам фонационных (голосовых) расстройств различают функциональные нарушения голоса и органические нарушения голоса. Функциональные нарушения делятся на: центральные (психогенную афонию) и периферические (фонастению, гипертонусную афонию, патологическую мутацию и др.). Органические нарушения голоса связаны с параличами и парезами голосовых связок, врожденными, воспалительными и онкологическими заболеваниями голосового аппарата, травмами гортани после интубации или химических ожогов, а также с развитием «певческих узелков» – профессиональным заболеванием лиц, работа которых сопряжена с постоянной и длительной голосовой нагрузкой [2].

Наше исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 15 муниципального образования Темрюкский район. В исследовании приняли участие педагогические работники МБДОУДСКВ № 15, стаж работы которых не менее 5 лет.

Опираясь на исследования Т.В. Гудковой, А.И. Крюкова, О.С. Орловой нами была определена программа исследования.

Первым этапом нашего исследования было организовано анкетирование воспитателей, целью которого было выявление представлений о значении голоса для их профессиональной деятельности, выявление знаний о голосовой функции, оценка состояния своего голоса.

Второй этап нашего исследования – наблюдение, целью которого было выявление состояния голоса у педагогов дошкольного образования по определенным качествам голоса.

Выделены следующие качества голоса, которые были исследованы у педагогов: тембр; темп; выносливость; громкость; подвижность; полётность; благозвучие. К данным качествам были подобраны соответствующие характеристики, которые отражали суть каждого выделенного качества голоса. Например, громкость – высокая, средняя, низкая.

Сравнивая результаты исследования качеств голоса испытуемых можно выделить некоторые особенности: у воспитателей с малым стажем работы отмечаются недостатки в тембре голоса (гнусавость и хриплость), в полётности и подвижности голоса, чаще всего темп оптимальный, есть и ускоренный, низкая выносливость, средняя громкость.

У воспитателей, имеющих большой стаж работы нет недостатков в тембре, выносливость высокая, громкость средняя или высокая, темп оптимальный, у всех отмечается наличие подвижности, благозвучия и полётности голоса. Так, можно сделать выводы о том, что у воспитателей с большим стажем работы голос наиболее адаптирован к нагрузкам в школе, они умеют управлять своим голосом, у воспитателей с небольшим стажем работы отмечаются некоторые трудности в контроле своего голоса, они не всегда могут правильно выбрать темп или громкость, но дефекты речи отсутствовали.

Также можно отметить, что у воспитателей, имеющих подготовку (учитель музыки) отмечается более высокая приспособленность голоса к большим нагрузкам, они умело владеют своим голосом, достаточная высокая подготовка техники речи.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что воспитатели отмечают важность голосовой функции для их профессиональной деятельности, они оценили состояние своего голоса, так воспитатели с небольшим стажем оценили его в 7 баллов, с большим стажем работы – в 9–10 баллов.

После анализа специальной литературы по проблеме исследования и, исходя из полученных данных на констатирующем этапе, мы предлагаем методические рекомендации для лиц речевых профессий по профилактике голосовых нарушений:

- тем, кто работает с детьми, нужно 2 раза в год посещать отоларинголога;
- необходим полноценный отдых;
- лучше молчать больше (минимум 2 часа в день);

- не злоупотреблять лекарственными средствами при лечении верхних дыхательных путей;
- в эпидемиологический сезон смазывать нос мазью «Виферон»;
- принимать «Имммунал»;
- чаще пить: чай с мёдом, кипячёную воду, морс не сладкий, компот из сухофруктов;
- исключить употребление газированных напитков (агрессивно влияют на гортань и слизистые оболочки);
- сахар заменить на мёд (сахар для гортани вреден!);
- соблюдать масочный режим при болезни;
- употребляйте минеральную воду, разбавляя кипячёной водой (1:1);
- не перенапрягать голос избегать громкого разговора, крика и визга;
- отрицательно влияют на голос вредные привычки, особенно курение, злоупотребление спиртными напитками;
- помещения, в котором вы длительное время находитесь, должны отвечать санитарно-гигиеническим требованиям: хорошо проветриваться, подвергаться влажной уборке, обладать определёнными акустическими возможностями;
- в рабочих помещениях и дома должны быть различные увлажнители, аквариумы, комнатные растения.

Таким образом, при своевременном обращении к специалисту и при постоянном следовании его советам, касающихся профилактики, тяжелой степени запущенности профессиональных нарушений голоса можно избежать.

#### **Литература:**

1. Аникеева З.И., Плешков И.В. Российская отоларингология. – 2019. – № 5 (42). – С. 9–16.
2. Орлова О.С. Нарушения голоса: учеб. пособие. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – С. 220.

УДК 376.3

## **ВЫЯВЛЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**А.А. Мангутова,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
angelinalogvinenko@mail.ru

**Н.В. Микитюк,**  
канд. психол. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
uo.mikinatali@mail.ru

**Аннотация.** Данная статья посвящена диагностике специфических нарушений письма – дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи. Представлены результаты экспериментальной диагностики дисграфических оши-

бок при письме у детей с общим недоразвитием речи были выявлены наиболее часто встречающиеся формы и зависимость количества ошибок от вида письменной деятельности: письма под диктовку и списывания с печатного текста.

**Ключевые слова:** специфические нарушения письменной речи, дисграфия, общее недоразвитие речи, диагностика, списывание, письмо под диктовку.

Учащиеся с дисграфией – особая категория младших школьников, у которых отмечается дефицит в формировании необходимых психоречевых предпосылок для успешного усвоения письменной речи и учебного курса русского языка в целом.

В основе нашего исследования лежали основные положения Б.Г. Ананьева, Р.Я. Абрамович-Лехтмана о письменной деятельности, как сложном процессе совместной работы ряда мозговых зон; исследования О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной и др. о механизмах нарушения письма; исследования Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной и др., раскрывающие клинико-физиологические и психолого-педагогические особенности детей с нарушениями письменной речи. Анализ литературных данных, показал, что формирование письма процесс сложный и длительный. Сложность заключается как в структуре самого акта письма, так и в структуре формирования навыка, связанной с определенными психофизиологическими механизмами [2, 3, 4].

Точно диагностировать дисграфию у детей можно только в школьном возрасте, когда ребенок овладел всеми навыками письма, поэтому наше исследование было организовано среди учащихся второго класса с общим недоразвитием речи IV уровня (по Т.Б. Филичевой) [2].

Экспериментальное исследование было разработано на основе методических рекомендаций нейропсихологического обследования и диагностики письма младших школьников, разработанных под редакцией Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой [1, 3].

Для оценки письма и выявления характерных дисграфических ошибок у участников эксперимента было выбрано два диагностических инструмента: слуховой диктант и списывание с печатного текста. Для анализа результатов исследования применялась бальная система согласно методике Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой: за каждую допущенную ошибку участнику эксперимента был начислен 1 штрафной балл, за каждую самостоятельно исправленную ошибку – 0,5 балла.

Анализ результатов проведенного нами диагностического эксперимента по изучению списывания с печатного текста у учащихся 2 класса дал основание разделить участников эксперимента на четыре условные группы.

При детальном анализе группы дисграфических ошибок, допущенных участниками эксперимента и анализируя их типологию в ходе списывания с печатного текста, необходимо отметить следующее:

- на первом месте по количеству общих ошибок, ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза: всего 7 ошибок (данный вид ошибок допустили все дети экспериментальной группы);

- дисграфические ошибки зрительно-пространственного характера, обусловленные зеркальностью букв в количестве 4, что свидетельствует о наличии оптической формы дисграфии у обучающихся;

– число моторных ошибок исправления составило в общей сложности – 2, которые выражались ошибками двигательного запуска и персеверацией с повтором предыдущей буквы;

– дисграфические ошибки, имеющие природу несформированности грамматического строя речи и характеризующиеся аграмматической дисграфией у одного ребенка.

По результатам общей оценки результатов проведенного нами обследования письма на слух под диктовку, можно провести разделение участников эксперимента на три условные группы:

– 1 группа с хорошим уровнем письма и отсутствием нарушений в виде дополнительных ошибок: один ученик, которые получили 2 штрафных балла, допустив две дисграфические ошибки;

– 2 группа со средним уровнем письма нарушений и наличием небольшого количества дополнительных ошибок: три участника с баллами от 4 до 5, допустивших три дисграфические ошибки, по одной ошибки исправления и одну дисорфографическую ошибку, выявленную у одного ребенка данной подгруппы;

– 3 группа с низким уровнем письма под диктовку: 3 учащихся, получивших от 6 до 9 баллов за допущенные дисграфические ошибки (от четырех до пяти), за ошибки исправления (от одной до двух) и двух дисорфографических ошибок.

Анализируя допущенные участниками эксперимента дисграфические ошибки, можно отметить следующее:

– наибольшее число допущенных дисграфических ошибок у участников эксперимента обусловлено нарушениями языкового анализа и синтеза, их количество составило 9, и они представлены в виде пропуска букв, вставками лишних букв и пропусками «ь» знака при письме;

– 6 дисграфических ошибок, связанных с особенностями зрительно-пространственного характера и с зеркальным написанием букв;

– отмечено 4 ошибки моторного характера, выраженных персеверацией, ошибками двигательного запуска и лишними элементами при воспроизведении букв;

– дисграфические ошибки, имеющие природу несформированности грамматического строя речи и характеризующиеся аграмматической дисграфией у одного ребенка.

Таким образом, в ходе письма на слух под диктовку, учащиеся допускали большее количество ошибок, чем при списывании с образца. Это объясняется тем, что при записи с опорой только на слух дети изначально проговаривают слова и фразы неправильно, соответственно переносят дефекты устной речи на письмо в большей степени. В основе лежат трудности языкового анализа речевой информации, сложности различения на слух акустически близких звуков и соответствующих букв, а также неумение правильно применять на письме некоторые грамматические правила.

При списывании текста у учащихся уже есть визуальная модель слов, которую им необходимо декодировать с помощью письменных знаков, вследствие этого значительно снижается число, допущенных ошибок по сравнению с пись-

мом на слух под диктовку. Среднее число штрафных баллов за допущенные ошибки при обследовании списывания с печатного текста составило 2,57 балла, что на 1,44 балла меньше, чем при обследовании письма на слух под диктовку – результаты среднего балла равны 3,71. При этом снижение числа ошибок произошло неравномерно и нарушило баланс дисграфических и других ошибок: 12 – дисграфических ошибок, что на 12 меньше, чем при диктанте, где допущено общее количество ошибок, равное 24; по 4 ошибки дисорфографического типа, и при списывании с печатного текста и при письме под диктовку, количество которых не увеличилось, что в свою очередь свидетельствует об их устойчивости и независимости от варианта подачи текста; 2 ошибки исправления при списывании текста и 8 аналогичных ошибок в письме под диктовку, что свидетельствует о больших сложностях восприятия текста при аудиальной его подачи.

Можно сделать вывод о том, что посредством зрительного диктанта можно выявить такие виды дисграфических ошибок, как ошибки, обусловленные несформированностью зрительного узнавания, анализа и синтеза, пространственного восприятия, а посредством слухового диктанта – ошибки, обусловленные несформированностью фонематических процессов и слухового восприятия.

#### **Литература:**

1. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. – М. : В. Секачев, 2018. – 128 с.
2. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. – М. : Учпедгиз, 2020. – 230 с.
3. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М. : В. Секачев, 2008. – 128 с.
4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников: методическое пособие для логопедов. – М. : ВЛАДОС, 2017. – 276 с.

УДК 376.3

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Е.О. Михайлиди,**  
студент 5 курса  
Анапский филиал МПГУ

**О.А. Васильева,**  
старший преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
[oa.vasileva@mpgy.su](mailto:oa.vasileva@mpgy.su)

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению эффективности применения дидактических игр для развития речи детей младшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения. Представлена программа коррекционно-логопедическая программа с использованием дидактических игр.

**Ключевые слова:** дидактическая игра, развитие речи, дошкольный возраст, игровые технологии, развитие речи дошкольников, игровая деятельность, речевые игры, организация дидактической игры

Речь – форма устного взаимодействия людей, реализованная посредством звуков, слов. От уровня развития речи в дошкольный период зависит успешность дальнейшего школьного, а после – профессионального обучения, адаптации, социализации.

Направленная работа над развитием речи детей младшего дошкольного возраста осуществляется посредством формирования навыков применения двух основных форм речи – монологической и диалогической, основы которой закладываются в раннем детстве. В дальнейшем выделенные речевые формы развиваются одновременно, параллельно, дополняя друг друга.

Дидактическая игра – специально организованная форма игровой деятельности, целью которой является обучение, воспитание, развитие, помощь в усвоении знаний, умений и навыков, решение определенных учебно-воспитательных задач. Дидактическая игра способствует речевому развитию – с ее помощью ребенок учится выражать и отстаивать свою точку зрения, излагать мысли, что способствует развитию связности речи, существенному расширению и активизации словаря, формированию корректного произношения, навыков владения голосовыми модуляциями. Использование дидактических игр на занятиях в ДООУ позволяет создать оптимальные условия для игрового и речевого взаимодействия воспитанников, совершенствования их разговорной речи, пополнения словарного запаса [1].

Практическое исследование эффективности применения дидактической игры как средства речевого развития детей младшего дошкольного возраста реализовано в рамках МБДОУ Д/с № 62 «Кубики» в условиях группы в количестве 10 человек в возрасте 3–4 лет. В основу исследования легли три этапа: констатирующий, экспериментальный и контрольный.

Для диагностики исходного уровня речевого развития использована методика авторов О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной, состоящая из 6 тематических разделов и позволяющая определить состояние предикативного, номинативного, атрибутивного словарей, связность речи, наличие способностей употреблять обобщающие слова, формировать развернутые высказывания, пересказывать содержание знакомых сказок, использовать вежливые формы обращения и другие особенности речи [2].

В ходе констатирующей диагностики удалось выявить, что из 10 испытуемых результаты шестерых соответствуют среднему уровню речевого развития, одного – высокому, троих – низкому; уровень развития словаря, фонетического развития и связности речи в разрезе результатов группы – средний; уровень фонетического развития – низкий (показателю соответствуют результаты 100 % испытуемых младших дошкольников).

В рамках экспериментальной части исследования, на основе полученных в ходе диагностики сведений, составлена и апробирована коррекционно-логопедическая программа, в которую вошли дидактические игры, игровые задания и игровые элементы, реализованные как в условиях выделенных занятий по речевому развитию, так и в ходе режимных моментов: «Лови и называй», «Какой, какая, какое?», «Фрукты-овощи», «В гости к Незнайке», «Играем в сказку», «Составь рассказ про...», и так далее. Часть дидактических игр была включена в состав проекта «Путешествие в страну Сказок», реализованного с помощью интерактивных технологий. Интерактивный проект – увлекательная для детей форма работы, сочетающая в себе современные технологии и дидактическую игровую деятельность, что способствует, помимо развития речи, формированию учебной мотивации, развитию памяти, внимания, мышления, коммуникативных навыков.

Для повышения эффективности реализуемых мероприятий и вовлечения родителей испытуемых в процесс речевого развития, практически реализовано тематическое родительское собрание, на котором была освещена значимость мер, применяемых для развития речи детей в условиях ДООУ и дома, важность комплексного, всестороннего воздействия. После собрания всем участникам выданы раздаточные материалы с перечнем и описанием комплекса словесных дидактических игр, обязательных для реализации вне условий ДООУ – дома, на прогулке, по пути из детского сада домой, в магазине.

После реализации программы установлено, что показатель высокого уровня развития речи испытуемых увеличился на 10 %, среднего уровня – на 20 %, а показатель низкого уровня, напротив, был полностью исключен. Кроме того, отмечено, что в результате реализации программы по развитию речи на основе дидактических игр дети стали активнее и быстрее включаться в работу на занятиях, даже те, которые ранее не проявляли интереса к образовательно-воспитательному процессу.

Таким образом, игровые технологии, а именно – дидактические игры, являются эффективным средством развития речи младших дошкольников. Считаем, что дальнейшее применение составленной и апробированной программы на основе дидактических игр будет способствовать дальнейшему развитию речи детей, формированию познавательного интереса и общей заинтересованности в образовательном процессе, как в условиях выделенного МБДОУ, так и любого другого образовательного учреждения.

### **Литература:**

1. Кудрина Л.В., Кислинская Н.П., Панфиленко Г.И. Дидактическая игра как основной метод обучения в группах // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – М. : Буки-Веди, 2017. – С. 137–139.

2. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2017. – 288 с.



## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ

**Е.Р. Мустаева,**

канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена специальному изучению и особенностям формирования навыков точного употребления предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе диагностики навыков точного конструирования и употребления предложно-падежных конструкций детьми с общим недоразвитием речи были выявлены нарушения оптико-пространственной ориентировки и недостаточное понимание пространственных предлогов, сложности соотнесения предлогов с требуемой падежной формой существительного. Это в свою очередь позволило определить эффективные методы и приемы коррекционной логопедической работы с использованием моделирования.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, предложно-падежные конструкции, оптико-пространственная ориентировка, моделирование.

Формирование грамматического строя языка – это одна из важнейших сторон речевого развития ребенка, привлекающая внимание многих известных психологов и лингвистов, в частности Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн и др. [1, 5, 6]. Наиболее трудными грамматическими категориями для освоения детьми являются предложно-падежные конструкции, в тоже время, умение оперировать предложно-падежными конструкциями является одним из предпосылок нормального речевого развития дошкольника [7].

Стойкие нарушения усвоения грамматического строя языка являются одним из проявлений общего недоразвития речи (ОНР). Данные нарушения у детей проявляются в неверном употреблении синтаксических конструкций, недостаточной сформированностью операций словообразования и словоизменения. Н.С. Жукова, Т.Б. Ковшиков, В.А. Филичева, С.Н. Шаховская и др. в своих исследованиях определяют неправильное употребление предложно-падежных конструкций как одно из нарушений морфологической системы языка [3, 4].

В этой связи, целью нашего исследования являлось изучение и выявление особенностей употребления предложно-падежных конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи и развитие данного компонента грамматики средствами моделирования.

Наше исследование было организовано на базе МАДОУ «Детский сад № 212 комбинированного вида» г. Уфы, в эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Обследованием навыков употребления предложно-падежных конструкций занимались многие авторы, благодаря этому наше обследование содержало задания из диагностических методик О.Е. Грибовой и Т.Н. Бессоновой [2], Н.П. Рудаковой [7] и состояло из пяти блоков:

Первый блок включал в себя задания, направленные на исследование пространственной и оптико-пространственной ориентировки детей, выполнение действий по подражанию и с помощью словесной инструкции. Второй блок включал задания, направленные на исследование понимания и отражения в устной речи простых и сложных предлогов (в, на, за, под, из, с, со, из-за и др.). Третий блок включал в себя задания, позволяющие определить способности правильного употребления падежных окончаний и предлогов, соответствующих заданной грамматической конструкции; выявлению способности употребления существительных в различных падежах единственного и множественного числа. Четвертый блок включал задания, позволяющие определить способности правильного употребления предложно-падежных конструкций; самостоятельно изменять окончания существительного, при составлении предложения. Пятый блок включал задания на исследование умений употреблять предложно-падежные конструкции в тексте. Оценка заданий предполагала качественный и количественный анализ.

Анализируя полученные данные по первому блоку можно сделать вывод о том, что у детей экспериментальной группы сформированность пространственной ориентировки относительно своего тела находится на достаточном уровне. В ходе выполнения заданий, некоторые дошкольники путали правую и левую руки. Задание по воспроизведению рисунка с помощью геометрических фигур не вызвало затруднений. Следовательно, пространственное целостное восприятие, и умения следовать по подражанию у детей развиты достаточно хорошо. Задание на выявление оптико-пространственной ориентировки вызвало гораздо больше трудностей, чем первые два. При выполнении задания у дошкольников с ОНР отмечались затруднения при понимании таких пространственных значений, как: снаружи, около, перед, под, между.

Анализ результатов по второму блоку наличие у детей затруднений при ориентировке с предлогами: перед, из-за, из-под, над. Результаты дошкольников по третьему блоку показали, что употребления падежных окончаний существительных с простыми предлогами не вызывают у детей сложностей, а употребление существительных в различных падежах единственного и множественного числа в комбинации со сложными предлогами характеризуется множественными ошибками согласования.

В четвертом блоке заданий на правильное употребление предложно-падежных конструкций при самостоятельном составлении предложения были отмечены замены сложных предлогов простыми, использование неправильных окончаний существительных, нарушения грамматических связей между словами в предложениях с предлогами.

Анализ пятого блока показал, что большинство детей с ОНР испытывают выраженные затруднения в употреблении предложно-падежных конструкций в текстах. Выполнение данного задания оказалось наиболее сложным для детей экспериментальной группы.

Таким образом, по результатам проведенного исследования, можно сделать вывод, что у детей с ОНР недостаточно сформированы навыки употребления предложно-падежных конструкций, обусловленные нарушениями оптико-пространственной ориентировки и недостаточным пониманием пространственного значения предлогов.

Перспективным направлением формирования навыков употребления предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР является применение метода моделирования. Данный метод предполагает создание моделей в коррекционно-развивающей работе, которые используются для развития у детей представлений о структуре объектов, их взаимосвязи между собой.

Методическим обеспечением в этом случае могут быть современные подходы к проблеме формирования грамматического строя речи у дошкольников с ОНР Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой и развитие навыков предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Н.П. Рудаковой [7], направленные на: развитие оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, как предпосылки к пониманию детьми предлогов пространственного значения; формирование лексического и грамматического значения пространственных предлогов; закрепление пространственных предлогов в речевой практике детей.

В процессе логопедической работы формирование предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи можно разделить на два этапа: подготовительный (формирование у дошкольников зрительно-пространственного гнозиса) и основной (формирование лексического и грамматического значения пространственных предлогов).

В рамках данного этапа выделяются следующие направления работы над предлогами:

- формирование лексического значения предлога на материале словосочетаний, предложений и связных высказываний;
- ознакомление с синтаксической ролью предлогов в словосочетании (предложении) с целью формирования синтаксического значения предлога и падежного окончания как средства выражения связи слов в словосочетании и предложении;



- закрепление пространственных предлогов с целью введения в речевую практику детей предложно-падежных конструкций и употребление их в связном монологическом высказывании.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наиболее перспективным методом в коррекционно-развивающей работе является использование средств

моделирования, который оказывает значительное влияние на развитие навыков употребления предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи. Игры по развитию данного речевого компонента должны быть построены таким образом, чтобы весь смысловой центр высказывания приходился на предлог. Исходя из этого, ребенок должен усвоить, что предлог – хоть и маленькое слово, но имеющее самостоятельное значение и его замена другим может изменить смысл сказанного.

### **Литература:**

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
2. Грибова О.Е., Бессонова Т.П. Обследование грамматического строя речи. – М. : Владос, 2012.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: Основы теории и практики. – М. : Эскимо, 2011. – 288 с.
4. Ковшиков В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. – СПб. : КАРО, 2006. – 80 с.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 2019. – 214 с.
6. Рубинштейн С.Л. О восприятии времени и пространства // Мир психологии. – СПб. : Питер, 1999. – 230 с.
7. Рудакова Н.П. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М., 2004. – 280 с.

УДК 376.37

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКОЙ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ**

**Н.Е. Мордел,**

студент 5 курса,

Анапский филиал МПГУ

mordelnatasha@mail.ru

**Е.Р. Мустаева,**

канд. пед. наук, доцент,

Анапский филиал МПГУ

lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена дифференциальной диагностике и коррекции нарушений произносительной стороны речи у дошкольников с различными клиническими проявлениями речевых расстройств.

В ходе диагностики просодической стороны детей с общим недоразвитием речи были выявлены две категории: дошкольники с дислалией и дети со

стертой формой дизартрии, что в свою очередь позволило определить эффективные методы и приемы коррекционной логопедической работы с учетом дифференцированного подхода, учитывающего клиническую симптоматику нарушения речи.

**Ключевые слова:** дислалия, стертая форма дизартрии, произносительная сторона речи, дифференцированный подход.

Дошкольный возраст считается одним из важных периодов развития ребенка. В работах М.М. Алексеевой, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой и др. [1, 10] указывается, что общее развитие дошкольника во многом определяется уровнем речевого развития.

В исследованиях таких авторов, как Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, и т.д. [5, 8, 9] подчеркивается, что у ряда дошкольников имеются в различной степени выраженности нарушения произносительной стороны речи, характеризующиеся различной клинической картиной.

В этой связи, целью нашего исследования являлось изучение и выявление особенностей произносительной стороны у дошкольников с различными нарушениями речи.

Анализ специальной литературы показал, что развитие произносительной стороны речи у детей в норме проходит, несколько этапов и оказывается полностью сформированной к 4–5 годам жизни [3, 4, 6].

Одно дети с нарушениями речи представляют собой не однородную группу, обусловленную различной клинической симптоматикой в виде сложной полиморфной дислалии, дизартрии, ринолалии и алалии. Соответственно при выявлении нарушений произносительной стороны необходимо применять дифференцированный подход, ориентированный на структуру дефекта, его первичные и вторичные проявления [2, 9].

Наше исследование было организовано на базе МБДОУ «Детский сад № 14 комбинированного вида» г. Анапа, в эксперименте принимали участие десять детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент проводился согласно следующим этапам и направлениям: изучение медицинской и педагогической документации на детей экспериментальной группы; исследование произносительной стороны речи дошкольников по следующим направлениям: изучение строения и подвижности органов артикуляционного аппарата; изучение состояния фонематического слуха; изучение состояния звукопроизношения.

Обследование дошкольников экспериментальной группы осуществлялось по методике Чиркиной Г.В. [7].

Проанализировав данные медико-педагогической документации, мы выявили, что у семерых детей экспериментальной группы не выявлено особенностей развития в ранний период жизни, а у троих дошкольников раннее физическое и речевое развитие характеризовалось незначительной задержкой относительно возрастной нормы.

Анализ результатов обследования моторной сферы двоих детей экспериментальной группы показал наличие нарушений тонуса мышц речевого аппара-

та, в частности: асимметрию носогубных складок, при статических движениях отклоняющийся от средней линии в сторону язык, сложности удержания заданных артикуляционных поз для губ и языка (движения характеризовались не достаточной силой и продолжительностью), при динамических движениях недостаточная координация и ограниченный объем, постепенное снижение силы и быстрая истощаемость амплитуды движений. Остальные дети экспериментальной группы достаточно хорошо справилась со всеми предъявленными заданиями, выполнив их точно и в полном объеме, в некоторых случаях отмечался замедленный темп и недостаточная амплитуда движений.

В ходе оценки сформированности фонематического слуха и восприятия было отмечено, что большинство детей данной группы инструкции к заданиям понимали с первого раза, выполняли их самостоятельно или при незначительной стимулирующей помощи взрослого в виде уточняющих вопросов. Так, например, при показе предметных картинок «мышка», «мишка» дополнительно внимание детей привлекалось при помощи утрированного произношения гласных И и Ы в словах. При выполнении заданий на выделение изолированных звуков на слух, в ситуации их смешения с гласными трудностей не возникло, однако, при предъявлении звукового и слогового ряда с согласными – оппозиционными, возникали значительные сложности в выборе правильного заданного звука или слога. Также отмечались трудности выполнения заданий на самостоятельное воспроизведение слоговых рядов: дети не всегда удерживали слоговые цепочки и не точно их воспроизводили по заданному образцу. У одного ребенка экспериментальной группы сформированность данных процессов характеризовалась низким уровнем: задания выполнялись с большим количеством ошибок выбора, которые частично исправлялись при стимулирующей помощи взрослого в виде многократного повтора образца выполнения.

Исследование звукопроизношения детей экспериментальной группы показало, что у всех детей экспериментальной группы отмечаются различные дефекты звукопроизношения в группе свистящих, шипящих и соноров, обусловленные недостаточной подвижностью органов артикуляционного аппарата и не четкой дифференциацией оппозиционных звуков на слух. Однако особенности звуковой стороны речи, характеризующиеся наличием межзубного и бокового искажения свистящих и шипящих, выявленные особенности моторной сферы у двоих детей позволили сделать вывод о наличии органической симптоматики, обусловленной нарушениями тонуса мышц языка по типу паретичности и характеризующейся стертой формой дизартрии. Кроме этого у этих детей, в процессе произношения речевого материала, дополнительно был отмечен общий замедленный темп речи и недостаточная сила голоса.

В результате анализа экспериментальных данных нами были выделены две подгруппы детей: дети с общим недоразвитием речи не осложненного варианта по типу дислалии; дети с общим недоразвитием органического генеза по типу стертой дизартрии.

Таким образом, проведя констатирующий эксперимент, мы можем сделать вывод о том, что для успешной работы по формированию произносительной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвити-

ем речи (III уровень) необходима целенаправленная диагностика, позволяющая выявить не только степень выраженности речевого нарушения, но и определить наличие клинической симптоматики.

### **Литература:**

1. Алексеева М.М., Яшина В.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2020. – 400 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие для студентов вузов. – М. : АСТ Астрель, 2008.
3. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка // Вопросы изучения детской речи. – М. : Просвещение, 2018. – 331 с.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М. : Просвещение, 2018. – 221 с.
5. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. – М. : Просвещение, 2011. – 235 с.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 2019. – 214 с.
7. Методы обследования речи у детей / Под ред. Г.В. Чиркиной, И.Г. Влащенко. – М. : Академия, 2016. – 231 с.
8. Формирование речи при ее недоразвитии / Л.С. Волковой [и др.]. – М. : Просвещение, 2015. – 356 с.
9. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2018. – 256 с.
10. Рубинштейн С.Л. Развитие речи у детей. Речь и общение. Функции речи // Основы общей психологии: монография. – СПб. : Питер, 2019. – 720 с

УДК 376.3

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Т.А. Мороз,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ

**О.А. Васильева,**  
старший преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
oa.vasileva@mpgu.su

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению особенностей формирования произносительной стороны речи у детей с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** речевые нарушения, произносительная сторона речи, общее недоразвитие речи, дошкольники, звукопроизношение, коррекционная работа, логопедическое обследование.

Уровень речевого развития предопределяется степенью сформированности таких компонентов речевой системы как звукопроизношение, фонематические процессы, лексика и грамматика.

Проблемы ребенка, связанные с произносительной стороной его речи, проявляются в том, что ребенок не может выполнить большинство заданий с уклоном на эту сферу, посильных другим детям его возраста. Дошкольники с нарушениями в произносительной стороне речи испытывают большие сложности в поиске слов на заданный звук, не могут соотнести картинки из заданий на подбор одинаковых звуков и т.п. Все эти сложности предопределяют важность и срочность организации целенаправленной логопедической работы с полноценной диагностикой и коррекцией.

Речевое развитие детей с ОНР характеризуется некоторыми особенностями, свойственными только таким детям. Как правило, детям до пяти лет свойственно допускать ошибки при звукопроизношении, так как их слух, равно, как и артикуляционный аппарат пребывают в процессе активного формирования в этом возрасте. Но если ошибки продолжают звучать в речи ребенка и после пяти лет, это означает, что развитие ребенка отклоняется от общепринятой нормы, а это в свою очередь грозит перейти в патологию и требует немедленного обращения к методам коррекции [1].

К шести годам у ребенка с нормальным речевым развитием окончательно сформировываются все группы звуков, в том числе и сонорные. У ребенка с общим недоразвитием речи без соответствующей коррекции этого не происходит и после шести лет.

Советский педагог Р.Е. Левина подразделила речевое развитие детей на три уровня, каждый из которых отличался различной силой проявления: от самого низкого уровня говорения (а то и вовсе отсутствия речи) до состояния небольшой отклоняемости от нормы. Т.Б. Филичевой также был выделен четвертый уровень речевого развития, который приближен к норме, но характеризуется наличием фонетических и фонематических дефектов, трудностями в воспроизведение слоговой и звуковой структуры слова.

Подведя итоги изучения, выяснилось, что самым частым явлением оказалось отсутствие сонорного звука у обследуемых дошкольников, а именно это отклонение вызывает большие сложности в процессе коррекции. Помимо полного отсутствия могут также наблюдаться деформации сонорного звука, но они исправляются в разы легче. Причём, среди шипящих звуков прослеживается некая последовательность, проявляющаяся в том, что в независимости от тяжести нарушения более лёгкой корректировки подлежат именно те звуки, которые меньше всего подвержены нарушению. Замена шипящих – это самая часто встречающаяся форма нарушений среди шипящих. В то время как в группе свистящих чаще отмечается наличие межзубных изъянов у детей, всех звуков этой группы вдобавок.

Говоря об устранении проблем в группе свистящих звуков, отметим, что процессу коррекции поддается всего 1 звук из этой группы, но и тот в 50 % случаев. А если брать во внимание группу взрывных звуков, то в ней присутствуют лишь искажения, которые можно устранить практически в любой ситуации [4].



Неполадки в произносительной стороне речи ребенка автоматически влекут за собой проблемы со звукопроизношением и просодикой. Соответственно коррекции должны быть подвержены все указанные сферы речевой деятельности ребенка, как в отдельности, так и в комплексе. Если работать лишь над корректировкой просодики речи, то звукопроизношение не выйдет на должный уровень вслед за ней.

Согласно ряду исследований, по истечению года упорного логопедического воздействия, в норму приходят зачастую именно свистящие и взрывные группы звуков, а также вся просодика. Всего за один год планомерной логопедической работы можно сделать нарушенную речь дошкольника чётче и существенно понятней для окружающих. Это что касается полной коррекции [2].

Что же касается частичного исправления, то в эту категорию можно отнести шипящие и сонорные группы звуков. Бывает, что нарушения в этих группах исправляются и за год, но это скорее исключение, чем закономерное правило.

Ни для кого не секрет, что от своевременного выявления нарушений в речи ребенка и обращения к специалисту, зависит общее количество времени, затраченного на восстановление нарушенных речевых функций, и полученный результат после окончательной коррекции.

Обнаружив отклонения в речи, логопед подбирает индивидуально наиболее эффективные пути исправления речевых аномалий для каждого конкретного ребенка. В процессе своей работы логопед использует множество методик, существенно отличающихся друг от друга, чтобы достичь большего эффекта и устранить не только основную причину обращения, но и вторичные, третичные последствия, которые могли возникнуть на фоне основного речевого нарушения.

Столь выдающиеся исследователи затрагиваемой области, как Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова указывают на то, что несформированность психофизиологических предпосылок развития фонематической стороны речи на сенсорном уровне, равно как взаимообусловленность речевых и неречевых процессов, а также своеобразие структуры и механизмов фонематических нарушений у дошкольников, страдающих дизартрией, определяют главные направления коррекционного влияния:

I этап – подготовительный. Первый этап подразумевает активную деятельность, направленную на воспитание слухового внимания и памяти, развитие артикуляционной и тонкой моторики, а также формирование фонематического восприятия.

II этап – основной. На втором этапе идёт целенаправленная работа по формированию фонематического анализа структуры слова и по развитию сложных форм фонематического анализа [3].

Одной из особенностей формирования произносительной стороны речи у детей с ОНР является организация этого процесса посредством игровой деятельности. Игра – это ведущий вид деятельности дошкольников, в игре дети познают окружающий мир и легче усваивают аспекты педагогического и логопедического воздействия. Целенаправленная работа логопеда по формированию фонематического анализа первоначально организуется по пяти подготовительным этапам:

Первый этап заключается в том, что дошкольникам предлагают выполнить задание на различение неречевых звуков (или по-другому, звуков окружающей их

среды). Второй этап подразумевает выделение звукокомплексов по высоте, силе и тембру. Третий этап характеризуется формированием умения различать слова, близкие по звуковому составу. Четвертый этап подразумевает активную работу по дифференциации слогов. Пятым, самым последним этапом формирования фонематического восприятия является дифференциация фонем [3].

Таким образом, общее недоразвитие речи является речевой патологией у детей с нормальным слухом и изначально сохранным интеллектом. Выделяют четыре уровня речевого развития при ОНР, каждый из которых имеет свои специфические особенности. Успешная коррекция звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи может быть достигнута в нужной мере лишь в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольников. Причем коррекция должна вестись преимущественно через игровой вид деятельности и с учетом индивидуальных и личностных особенностей каждого отдельного ребенка.

### **Литература:**

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития // Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.

2. Иванова Н.В., Савина Я.А. Особенности звукопроизношения при общем недоразвитии речи. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobenostizvukoproiznosheniya-pri-obshchem-nedorazvitii-rechi>

3. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. – URL : <http://pedlib.ru/Books/5/0146/5-0146-2.shtml>.

4. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.

УДК 376.37

## **ВОПРОСЫ РАННЕЙ ДИАГНОСТИКИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**К.А. Пестова,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
[ksen7044@yandex.ru](mailto:ksen7044@yandex.ru)

**Е.Р. Мустаева,**  
канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
[lenabspu@mail.ru](mailto:lenabspu@mail.ru)

---

**Аннотация.** В данной статье обозначена актуальность и описаны результаты ранней диагностики нарушений речи у младших дошкольников, что определяет и подчеркивает необходимость оказания ранней коррекционной помощи

детям данного возраста. Представлены результаты экспериментального исследования детей с задержкой речевого развития.

**Ключевые слова:** задержка речевого развития, ранняя диагностика, младший дошкольный возраст.

Принцип раннего выявления и предупреждения системного недоразвития речи был обоснован Р.Е. Левиной [3], как основа профилактики речевых нарушений, которую необходимо начинать уже в раннем дошкольном периоде развития речи.

У всех детей при задержанном речевом развитии исследователи в этой области (А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают отставание в формировании речевой деятельности, деятельности общения, недостаточность речевой функциональной системы, выражающаяся как бедность словаря, что характеризуется недостаточной сформированностью понимания и употребления предметной, глагольной лексики, словаря признаков, обобщающей функции слова, навыков словообразования, словосочетаний и конструкции предложения [2, 4, 5].

В этой связи, целью нашего исследования являлась ранняя диагностика нарушений речи у детей младшего дошкольного возраста.

Наше исследование было организовано на базе МДОУ Д/С № 80 г. Новороссийска, в исследовании приняли участие дети младшей группы в количестве 10 человек.

Констатирующий эксперимент проводился согласно следующим этапам и направлениям: изучение медицинской и педагогической документации на детей экспериментальной группы; исследование речи по следующим направлениям: исследование понимания и называния существительных, прилагательных, глаголов; исследование понимания и называния слов обобщений; обследование навыков словообразования и словоизменения; обследование элементарных навыков построения предложения.

Обследование детей экспериментальной группы осуществлялось по методике Жуковой Н.С., Мастюковой Е.М., Филичевой Т.Б. [1].

Проанализировав данные медико-педагогической документации, мы выявили, что у всех детей анамнез отягощен либо особенностями периода беременности и родовой деятельности, либо частыми соматическими заболеваниями в раннем периоде детства. У матерей троих исследуемых детей во время беременности наблюдалась гипертония и хронические заболевания, гипоксия во время родовой деятельности. У других детей группы ярких признаков предрасполагающей органической симптоматики выявлено не было.

Анализ результатов обследования по первому блоку «Понимание и называние существительных, прилагательных, глаголов» показал, что в задании на обследование понимания названия действий семь детей младшего дошкольного возраста не допускали ошибок, что свидетельствует о достаточном уровне развития импрессивной стороны предикативного словаря. Остальные дети справились с заданием при организующей помощи взрослого в виде повторяющихся вопросов подсказывающего характера, что говорит о неустойчивости предика-

тивного словаря на импрессивном уровне. В экспрессивной речи все дети экспериментальной группы испытывали сложности при назывании слов-действий.

В задании, направленном на изучение понимания признаков предмета все дети экспериментальной группы хорошо соотносили предметы со всеми основными цветами, но семь из них испытывали сложности в назывании желтого цвета, отвечали на вопрос взрослого «я не знаю». Остальные дети допускали большее количество ошибок при назывании признаков цвета предметов: испытывали сложности называния синего и зеленого цвета, в некоторых случаях путали их названия.

Анализ результатов исследования по второму блоку, исследование понимания и называния обобщающих слов «семья, игрушки, овощи, фрукты, посуда, одежда», показал, что дети испытывали более выраженные затруднения, никто не смог справиться с заданием самостоятельно с первого раза, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности в пассивном и активном словаре обобщающих понятий, ограниченности пассивного и активного словаря по темам «овощи, фрукты, посуда». Только половина детей экспериментальной группы показали и назвали необходимые предметы по темам «семья, игрушки, одежда» после повторения вопроса и привлечения внимания, смогли назвать обобщающие понятия «игрушки, одежда». Остальные дети группы заменяли обобщающие слова словами, обозначающими действия с предметом или же словами, ассоциируемыми с обобщающим словом, например: обобщающее слово посуда заменяли словом действием – кушать, одежду – одеть и т.д.

Результаты исследования по третьему блоку, обследование навыков словоизменения и словообразования имен существительных, свидетельствуют о том, что все дети группы в равной степени испытывали следующие сложности понимания и точного употребления уменьшительно-ласкательной формы слова; навыков словоизменения.

Анализ результатов четвертого блока «Навыки построения предложений» показал, что все дети экспериментальной группы испытывают выраженные трудности в синтаксическом и грамматическом оформлении фразовой речи, с трудом подбирают слова и требуют дополнительной помощи со стороны взрослого в виде наводящих вопросов. Трое младших дошкольников самостоятельно конструировали предложения из двух–трех слов, остальные дети из трех–четырёх слов. В их речи присутствовало как правильное согласование слов во фразе, так и ошибки в их грамматическом оформлении. Распространение фразы дополнением даже при помощи дополнительных вопросов со стороны взрослого было не доступно. Самостоятельно составляли предложения по картинке только в первой, более простой части задания.

Таким образом, семь детей обследованной нами группы показали средний уровень развития речевых навыков, трое детей – низкий уровень. Оптимальный уровень состояния изучаемых нами компонентов речи не показал ни один ребенок из данной группы, что подтверждает наличие у детей экспериментальной группы задержки речевого развития различной степени выраженности.

### **Литература:**

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития. – М., 1994. – 296 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 2019. – 214 с.
3. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2018. – 256 с.
4. Рубинштейн С.Л. Развитие речи у детей. Речь и общение. Функции речи // Основы общей психологии: монография. – СПб. : Питер, 2019. – 720 с.
5. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М., 1958.

УДК 616.891

## **КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОТРУДНИКОВ МВД, УЧАСТВУЮЩИХ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ НА УКРАИНЕ**

**С.Б. Селезнев,**  
врач-психотерапевт,  
ФКУЗ «Санаторий «Юность»,  
д-р. мед. наук, профессор  
Анапский филиал МПГУ  
selsb2@mail.ru

**Е.Д. Кариофили,**  
начальник отделения,  
ФКУЗ «Санаторий «Юность»

**М.А. Медведев,**  
заместитель начальника,  
ФКУЗ «Санаторий «Юность»

---

**Аннотация.** В статье представлены сведения, отражающие напряжённые и опасные особенности службы сотрудников Министерства внутренних дел (МВД), в том числе участвующих в специальной военной операции (СВО) на территории Украины, что может способствовать накоплению хронического психоэмоционального напряжения с высоким риском развития пограничной психической и психосоматической патологии. Указывается на возможность проведения эффективной реабилитационной и психопрофилактической работы в условиях санатория с использованием дифференцированных психотехник в форме индивидуальных и групповых методов психологической коррекции и психотерапии.

**Ключевые слова:** сотрудники МВД, психическое здоровье, психическая адаптация, психоэмоциональное напряжение, боевая травма, психологический дебрифинг, индивидуальная и групповая психотерапия, миорелаксация, гипно-суггестия, аутогенная тренировка.

Опасные условия службы сотрудников МВД предъявляют повышенные требования к уровню их физического и психического здоровья. Постоянная потенциальная опасность, высокий риск для жизни и здоровья, жёсткая регламентация деятельности и высокая социальная ответственность позволяют приравнивать уровень сложности и опасности службы сотрудников МВД к специальным военизированным подразделениям.

Система МВД сегодня это не только участковые инспекторы, сотрудники районных, муниципальных и региональных отделов внутренних дел, управления и министерства, но и сотрудники уголовного розыска, федеральной службы исполнения наказания, многофункциональной военизированной структуры – внутренние войска России, а также военизированные подразделения быстрого реагирования (СОБР, ОМОН, спецназ МВД). Общий численный состав всей структуры МВД в настоящее время составляет более 1 млн человек.

Специфика службы в МВД сопряжена с напряжённой и опасной работой по обеспечению прав и свобод граждан, общественной безопасности, охране правопорядка и профилактике терроризма, которая имеет широкий диапазон рисков для здоровья и жизни. В последние десятилетия к этим традиционным рискам прибавилась плановая работа в служебных командировках (до 6 месяцев) в различных «горячих точках», преимущественно в республиках Северного Кавказа, а с 24 февраля текущего года – большинство военизированных структур МВД России активно участвуют в специальной военной операции (СВО) на Украине.

Безусловно, такая стрессогенная специфика службы, особенно в условиях выполнения СВО на Украине, связана не только с «потерями живой силы и техники», но и появлением глубоких «психологических ран», с которыми сотрудникам МВД – участникам боевых действий нужно продолжать жить, работать или даже нередко – служить дальше [1, 4].

В сегодняшней непростой военной ситуации не только к бойцам министерству обороны, но и к сотрудникам МВД предъявляются особые, а зачастую и сверхвысокие требования, ставятся сложные и ответственные задачи. В ходе проведения специальной военной операции, сотрудники МВД призваны пресекать различные провокации, диверсии, теракты и обеспечивать общественный порядок на уже освобождённых и новых российских территориях, а также в составе спецподразделений (Спецназ МВД) непосредственно участвовать в боевых действиях на самых сложных участках фронта (Мариуполь, Херсон и др.).

При этом, следует признать, что по мере развития боевых действий на Украине среди личного состава сотрудников МВД имеют место и боевые потери, что негативно сказывается на психическом состоянии сослуживцев погибших сотрудников, а также на членах их семей и всего близкого окружения. Ещё большее количество сотрудников, которые непосредственно сражались на передовой, получили различные боевые травмы и увечья, и далеко не каждый после соответствующего лечения и реабилитации сможет вернуться в строй, а некоторые из них, даже приобретут статус военных инвалидов.

На протяжении последних 6-ти месяцев в ведомственный санаторий системы МВД (ФКУЗ «Санаторий «Юность» МВД России, г-к. Анапа), который традиционно предоставляет сотрудникам МВД и членам их семей широкий спектр санаторно-курортных медицинских услуг реабилитационно-оздоров-

вительной направленности, с целью проведения комплексной медицинской реабилитации стали поступать бойцы из различных военизированных структурных подразделений МВД, которые принимали участие в СВО на Украине.

Основными направлениями лечебно-оздоровительных мероприятий, традиционно проводимых в санатории, являются: заболевания сердечно-сосудистой системы, заболевания опорно-двигательного аппарата, последствия черепно-мозговой травмы лёгкой и средней степени тяжести, неврозы и функциональные расстройства вегетативной нервной системы, а также терапевтическая стоматология, отоларингология, лазеротерапия, бальнеотерапия (ванны с минеральной водой), грязелечение, физиотерапия, лечебная физкультура, ингаляций, психотерапия и другие. Есть возможность дополнительных консультаций терапевта, невролога, кардиолога, окулиста, отоларинголога, психотерапевта, врачей функциональной диагностики.

Работа врача-психотерапевта строится на принципе добровольного обращения нуждающихся в данном виде помощи сотрудников МВД и членов их семей. Традиционно она включает в себя применение комплекса экспериментально-психологической и клинической диагностики с последующей целенаправленной психологической коррекцией и психотерапией диагностируемых у них психоэмоциональных и собственно невротических (неврозоподобных) или поведенческих нарушений, а также проведения плановых психопрофилактических и психотерапевтических мероприятий в отношении лиц длительно находящихся в служебных командировках или участвовавших в боевых действиях в «горячих точках», соответственно имеющимся у них медико-психологическим и клиническим показаниям при отсутствии известных ограничений и противопоказаний к их проведению. Алгоритм оказания психотерапевтической помощи складывался из донозологической (скрининговой) оценки уровня психического здоровья обратившихся, проведения психодиагностического исследования с целью уточнения степени выраженности психопатологических нарушений и их нозологической принадлежности, клинической диагностики заболевания и оказания комплексной лечебно-профилактической помощи, в которой основное значение отводится собственно психотерапевтической работе.

В определении предпочтительного выбора психотерапевтической методики важная роль отводится особенностям личности больных (тормозимые, возбудимые, демонстративные и др.), клиническим особенностям заболевания и его динамическим аспектам (начальная, развернутая, хроническая, конечная стадия заболевания), а также этиопатогенетическим особенностям пусковых механизмов пограничных психических и психосоматических нарушений, а также сопровождающих их сопутствующих заболеваний (коморбидная патология). Адекватный учет всех перечисленных факторов применительно к специфике указанного контингента способствовал правильному выбору психотерапевтической тактики, что в итоге обеспечивало высокую клиническую эффективность проводимого комплексного лечения [2, 3, 5].

Как и в любом другом санатории, среди традиционных и высоко востребованных психотерапевтических методик предпочтение отдаётся индивидуальным врачебным консультациям и групповым методам работы: универсальным миорелаксационным (с элементами аутоотренинга) и гипносуггестивным психотехникам.

Говоря о специфике психотерапевтической работы в отношении указанного выше контингента, следует подчеркнуть важность детального психологического обсуждения пережитых сотрудником стрессорирующих ситуаций, что проводится в рамках специальной психотерапевтической процедуры – психологического дебрифинга, который можно отнести к группе психоразгрузочных методик. В своём индивидуальном варианте она чаще проводится однократно в форме слабоструктурированной психологической беседы с человеком, пережившим экстремальную ситуацию или боевую психологическую травму. Целью дебрифинга является уменьшение нанесенного жертве психологического ущерба путём детального выслушивания его переживаний и связанных с ними событий, различных точек зрения на эти психотравмирующее событие, эмпатического присоединения и объяснения человеку, что с ним объективно произошло. В результате «отторжения воспоминаний путём их вербализации» наблюдается снижение тяжести психологических последствий пережитого стресса, а также риска развития затяжных депрессивных нарушений и, так называемого, отставленного посттравматического стрессового расстройства [1].

Дебрифинг может быть использован не только в индивидуальной работе, но и как метод работы с групповой психической травмой (Ромек и др., 2004). Общая цель группового обсуждения – минимизация психологических страданий. Это форма активной психологической кризисной интервенции, особо организованная и четко структурированная работа в группах с людьми, совместно пережившими катастрофу или трагическое событие. Она относится к мерам экстренной психологической помощи и проводится как можно раньше после события, иногда через несколько часов или дней после трагедии [3]. Но в нашем случае допустимым было её использование и в несколько отставленном варианте (спустя недели и даже до 1,5 месяца), что в итоге также позволяло получить хорошие результаты от этой психоразгрузочной процедуры, которые были подтверждены специальными контрольными экспериментально-диагностическими методами исследования.

Всего за полгода работы процедуру психологического дебрифинга прошли 12 сотрудников МВД, принимавших участие в СВО на Украине: 5 человек в индивидуальном её варианте (однократное проведение) и 7 человек в форме групповой психотерапевтической работы – 3 лечебных сеанса. При этом, первые 5 человек (индивидуальная работа) лично в активных боевых действиях не участвовали, а выполняли функции охраны правопорядка на уже освобождённых территориях. В их психическом состоянии нозологически оформленной психопатологии выявлено не было, и проведённый индивидуальный дебрифинг носил в большей степени профилактический характер. Тогда как, участники групповой работы (7 человек) во время исполнения своего воинского долга в рамках СВО находились на переднем крае боевых действий (Мариуполь, Красный Лиман, Херсон), где многие из них получили боевые травмы и были направлены в наш санаторий на реабилитацию после соответствующего консервативного или даже оперативного (включая нейрохирургические операции) лечения.

Помимо этого, в проводимой нами психотерапевтической работе были использованы и другие индивидуальные (психоразгрузочная психотерапия, внушение наяву, эмоционально-когнитивная психотерапия, директивная гипносуггестия



и недирективная гипносуггестия по М. Эриксону, методика символической проекции – психосинтез по Р. Ассаджиоли, личностно-ориентированная психотерапия по В.М. Мясищеву), а также коллективные методы лечения (аутогенная тренировка по И. Шульцу классическая, прогрессирующая миорелаксация по Э. Джейкобсону), которые имели достаточно высокий реабилитационный эффект [5].

По завершению указанного курса лечения с каждым сотрудником проводилась индивидуальная психотерапевтическая беседа, направленная на выяснение удовлетворенности проведенным лечением, определения субъективной (с точки зрения пациента – через анкету-опросник) и объективной (экспериментально-психологическое тестирование) оценки его эффективности, что в итоге позволило комплексно оценить общую эффективность проводимой психотерапевтической работы в условных показателях (%) в каждом конкретном случае.

### **Литература:**

1. Александров Е.О., Красильников Г.Т. Этапы клинической динамики посттравматического стрессового расстройства у участников боевых действий // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2000. – № 2. – С. 29–31.
2. Восстановительная медицина и медицинская реабилитация лиц опасных профессий. Руководство для врачей / С.Ф. Гончаров [и др.]. – Майкоп : ОАО «Полиграф-Юг», 2009. – Т. 1. – 464 с.
3. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В.Г. Ромек [и др.]. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.
4. Эмоциональный стресс: психологические механизмы, клинические проявления, терапия / Е.Д. Соколова [и др.] // «Materia Media». – 1999. – № 1 (9). – С. 5–25.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 752 с.

УДК 376.3

## **ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

**А.А. Степанченко,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
stepanchenko.nasty@list.ru

**О.А. Васильева,**  
старший преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
oa.vasileva@mpgu.su

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы практического применения дифференцированного подхода в ходе развития моторных функций у дошкольников с дизартрией. Приведены результаты исследования детей для последующей работы.

**Ключевые слова:** воспитание, дети с нарушениями речи, дизартрия, обследование, тестирование, речевые расстройства, дошкольный возраст, дисграфия, дискалькулия, дислексия.

В настоящее время одной из актуальных проблем среди детей дошкольного возраста является нарушение речи и, в частности, проблема дизартрии, которая имеет тенденцию к значительному росту. Неразборчивая речь при дизартрии обусловлена расстройством артикуляции, нарушением речевого дыхания, голосообразования. Так же страдает просодическая сторона речи, то есть, сила голоса, темп, ритм, интонация и др. [1, 2, 3]

Дизартрия – это тяжелое расстройство речи, при котором она становится нечленораздельной и невнятной. Состояние обычно связано с поражением нервной системы и требует полноценного обследования с последующей комплексной коррекцией, которая включает как медикаментозные и физиотерапевтические методики, так и занятия с логопедом.

В зависимости от степени поражения и выраженности основных симптомов выделяют следующие формы дизартрии:

- стертая: характеризуется минимальными расстройствами произношения;
- средней степени: выраженные дефекты артикуляции, невнятная речь, тихий голос;
- анартрия: полное отсутствие речи или отдельные звуки.

Патогенетические механизмы развития дизартрии многоплановы и связаны с неполноценной иннервацией органов, участвующих в формировании речи. Это дыхательные мышцы, мышцы губ, языка и мягкого неба, гортань и голосовые складки. Как результат – речь становится невнятной и нечеткой. Сопутствующие признаки дизартрии у детей связаны с нарушением иннервации мускулатуры, отвечающей за произношение звуков. В зависимости от типа нарушения, симптомы несколько различаются.

При дизартрии нарушается произношение практически всех звуков – как согласных, так и гласных. Ребенок смягчает твердые согласные. При произношении шипящих и свистящих звуков язык отодвигается не вперед, а в бок, задеваются межзубные промежутки. Из-за нечленораздельности речи ребенок не может четко дифференцировать звуки на слух. Это приводит к несформированности словарного запаса и невозможности грамматически правильно построить предложение. Поэтому так важно не упустить время и как можно раньше начать коррекцию речевых расстройств.

Кроме врождённых форм, дизартрия может развиваться в раннем детстве у изначально здорового ребенка. В этом случае причины кроются в тяжелых нейроинфекциях и интоксикациях, например, угарным газом, отравлением алкоголем и т.д., а также опухолях и травмах головного мозга.

Главное последствие дизартрии – это задержка психического развития детей, а также снижение их умственных способностей, затруднение обучения в школе. Нередко после начала учебы проявляются и другие дефекты со сходными механизмами развития: дисграфия, дискалькулия, дислексия. В связи с этим у ребенка может развиваться комплекс неполноценности.

Дизартрия у детей – это такое нарушение, которое нередко сопровождается другими неврологическими симптомами и расстройствами, так что ребенка должны в обязательном порядке обследовать не только логопеды, но и неврологи [4].

Логопедическое тестирование направлено на оценку речевых и неречевых нарушений. Неречевые параметры:

- развитие мимической и речевой мускулатуры;
- объем движений в височно-нижнечелюстном суставе;
- характер дыхания и др.

Речевые параметры оценки:

- произносительная речь;
- синхронность работы органов, участвующих в формировании речи;
- правильность произношения звуков, построения предложений и т.д.

Нами было проведено обследования детей старшей группы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад общеразвивающего вида № 26 муниципального образования Темрюкский район с использованием методики Е.Ф. Архиповой.

У детей с дизартрией отмечаются потеря равновесия, отклонения в стороны, движения медленные, неточные. У двух детей с нормой отмечаются небольшие отклонения в стороны, замедленность движений, остальные выполняют инструкции верно без каких-либо нарушений.

У детей со стертой дизартрией отмечаются затруднения при выполнении 1 задания, выполняют только с помощью взрослого, движения медленные, неуверенные. У детей с нормой отмечаются небольшие затруднения при выполнении 1 задания, но выполняют самостоятельно; 1 ребенок путает движения при выполнении 2 задания. У детей со стертой дизартрией отмечаются гиперкинезы, дрожание, тремор языка, вялость губ, язык не удерживает артикуляционную позу, движения медленные. Детей с нормой задания выполняют правильно, движения четкие, точные. У детей с дизартрией гипотония мышц лица, движения неточные. Дети с нормой задания выполняют правильно, движения четкие, точные.

Итак, дизартрия дифференцируется от нормы по следующим критериям:

- неловкие, неточные и недифференцированные движения как общей, так и мелкой моторики рук;
- замедленный темп движений;
- возможно наличие синкинезий;
- быстрое утомление;
- недостаточная иннервация мимической мускулатуры;
- спастичность артикуляционных мышц;
- мелодико-интонационные расстройства;
- неречевое дыхание поверхностное, неустойчивый ритм.

### **Литература:**

1. Большакова С.Е. Речевые нарушения и их преодоления // Сборник упражнений. – М. : ТЦ Сфера, 2020. – 128 с.
2. Крупенчук О.И., Воробьева Т.А. Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика. – СПб. : ЛИТЕРА, 2021. – 54 с.

3. Лопатина Л.В., Серебрякова, Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии). – СПб. : Питер, 2021. – 190 с.

4. Пятница Т.В. Развивающая среда дошкольного учреждения: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. – Мозырь : ООО ИД «Белый ветер», 2018. – 291 с.

УДК 376.3

## **ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**М.А. Тихоненкова,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
rostmars@yandex.ru

**С.Б. Селезнев,**  
д-р. мед. наук, профессор,  
Анапский филиал МПГУ  
selsb2@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению особенностей логопедической работы по развитию звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях дошкольного образовательного учреждения. От результатов работы логопеда над развитием звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР зависит успешность дальнейшего школьного обучения, овладения грамотой, скорость адаптации при поступлении в первый класс, социализации, развития личностных качеств, необходимых для самореализации во взрослой жизни.

**Ключевые слова:** развитие речи, звуковая сторона речи, общее недоразвитие речи третьего уровня, старший дошкольный возраст, логопедическая работа, речевое расстройство

Общее недоразвитие речи (ОНР) – форма речевого нарушения, образовавшаяся на основе других, смежных речевых расстройств (алалии, дизартрии и других), при которой наблюдаются отклонения в формировании всех сторон речи (лексико-грамматической, фонетической, звуковой) при сохраненных слухе и интеллекте. Тяжесть поражения зависит от структуры и механизма дефекта речи, состояния компонентов речевой системы – от наличия связной, понятной речи с остаточными элементами недоразвития до ее полного отсутствия. В зависимости от выделенных факторов, определяется уровень ОНР, один из четырех, каждый из которых имеет свои особенности [2].

Дети старшего дошкольного возраста с исследуемым нами третьим уровнем ОНР обладают развернутой фразовой речью с недоразвитием ее звуковой и смысловой сторон, в приоритете используют простые предложения, корректное построение сложных предложений вызывает трудности. Объем словарного запаса приближен к норме, в речи используются все части речи, но чаще всего –

глаголы и существительные, реже – прилагательные и наречия. Характерными являются ошибки в расстановке ударений, согласовании частей речи, склонении по падежам, употреблении наименований предметов и действий. Понимание речи приближено к норме, однако отмечаются трудности в усвоении сложных грамматических форм и логических, причинно-следственных связей [5].

Формами нарушений фонетико-фонематической стороны речи у детей с ОНР третьего уровня являются: неспособность различать, выделять, производить анализ заданных звуков в слове, особенно тех, произношение которых затруднено (мягких-твердых, звонких-глухих, звуков «с», «ш», «з», «ж», «ч», «т'», «л», «л'», «р», «р'»), в сложных случаях – определять последовательность их воспроизведения, различать комплексы звуков разных фонетических групп и т.д. [1].

Связная речь характеризуется отсутствием четкости, отрывочностью суждений, трудностью передачи причинно-следственных связей изложения, особенностями отношений описываемых героев. Чувство рифмы и ритма отсутствует, что мешает заучиванию и воспроизведению стихотворений [4].

Уровень ОНР, тяжесть речевого поражения определяются посредством комплекса мер медицинского и логопедического обследования. Одной из наиболее трудных и значимых задач развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР является развитие навыка звукопроизношения [3].

Практическая часть исследования, направленная на определение содержания логопедической работы по развитию звуковой стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, а также выявление эффективности применяемых мер, реализована на базе МБДОУ Д/с № 66 комбинированного вида г. Новороссийск, а именно – группы детей в количестве 10 человек в возрасте от 5 до 7 лет с ОНР III уровня.

Диагностика состояния фонематических функций и речеслухового восприятия реализована посредством методики Е.Ф. Архиповой, исследование состояния звукопроизношения реализовано на основе диагностической методики, описанной в работах Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, Е.М. Мастюковой и др.

В результате констатирующей диагностики удалось определить, что нарушения фонематических функций и речеслухового восприятия отмечаются у всех испытуемых, но проявляются в разной степени выраженности. Это касается как дифференциации звуков, имеющих тонкие акустико-артикуляционные признаки, так и различения контрастных звуков. Из 10 испытуемых только двое (20 %) продемонстрировали уровень развития звукопроизношения выше среднего, что может указывать на дополнительные применяемые меры коррекционного воздействия, реализуемые вне условий ДОУ. У остальных дошкольников с ОНР III уровня (80 %) уровень развития звукопроизношения – ниже среднего, что проявляется в смешении свистящих, шипящих звуков, межзубном произношении свистящих, заменах звуков «р» и «л», «л» и «в», «ж» и «з», «ш» и «с», отсутствии звуков.

Основой коррекционно-логопедической работы выступили игровые технологии, так как именно игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. В структуру логопедической работы, нацеленной на развитие звуковой стороны речи у испытуемых старших дошкольников с ОНР III уровня, вошли комплексы игр, игровых заданий, упражнений, подобранных с

учетом общих и специфических психических и речевых особенностей детей, способствующих реализации дифференцированной и интегрированной форм обучения и воспитания. Основными направлениями работы выступили: развитие фонематических процессов, автоматизация навыков анализа и синтеза, развитие звукопроизношения, навыков рассказывания, применения грамматических форм русского языка.

В ходе контрольной диагностики удалось выявить, что в результате работы показатель уровня развития звукопроизношения выше среднего вырос вдвое – с 20 % до 40 %, появился показатель среднего уровня развития звукопроизношения – ему соответствуют результаты 60 % испытуемых, показатель уровня ниже среднего в ходе работы был полностью исключен. Также отмечено значительное улучшение состояния фонематических процессов – задания на различение, выделение и определение положения заданных звуков выполняются всеми испытуемыми, что указывает на эффективность реализованной коррекционно-логопедической работы.

### **Литература:**

1. Архипова Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2018. – № 4. – С. 25–30.
2. Гильманова Е.О. Проблема коррекции речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня средствами логопедических технологий // Молодой ученый. – 2017. – № 9 (143). – С. 314–316.
3. Демяшова А.А. Развитие связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на основе сказок) : дис. ... канд. логопед. наук: 44.03.03. – Белгород, 2017. – 198 с.
4. Сергеева О.А., Шульга Л.П. Анализ современного состояния проблемы общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2019. – № 6 (86). – С. 682–684.
5. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2018. – 240 с.

УДК 376.3

## **ПРОБЛЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Е.М. Тыщенко,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
julia\_707\_7@mail.ru

**Н.В. Микитюк,**  
канд. психол. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** Рассматривается сущность и содержание понятия «речевое нарушение» в рамках психолого-педагогической классификации. Приводится

психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** нарушение речи, структура речевого дефекта, фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН), общее недоразвитие речи (ОНР), логопедическая работа.

В настоящее время наблюдается закономерность к ухудшению здоровья детей, которая проявляется общей соматической слабостью, наличием органических симптомов, связанных с различными дефектами развития. Конечно, всё это оказывает воздействие на развитие высших психических функций ребёнка, в том числе речи.

Основные методические рекомендации развития речи детей определены в работах Агранович З.Е., Бабиной Г.В., Беляковой Л.И., Волковой Л.С., Глухова В.П., Жуковой Н.С., Лалаевой Р.Л., Левиной Р.Е., Тумановой Т.В., Филатовой Ю.А., Филичевой Т.Б., Фименковой Н.Е., Чевелевой Н.А., Чиркиной Г.В., Шаховской Н.С. и другие [1, 4, 7].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что понятие «нарушение речи» – является собирательным термином для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека. Как правило, они обусловлены отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме, не могут быть преодолены самостоятельно, могут отражаться на психическом развитии [5].

Категория детей с нарушениями речи полиморфна и очень многочисленна. Речевые расстройства имеют разную этиологию и патогенез, в структуре дефекта могут выступать как первичные и как вторичные нарушения. К детям с речевыми нарушениями относятся дети с психофизическими расстройствами разной степени выраженности, вызывающими нарушения коммуникативной и обобщающей (познавательной) функций речи.

При коррекции речевых нарушений учитываются общие и специфические закономерности развития аномальных детей. Логопедическое воздействие представляет собой целенаправленный, сложноорганизованный процесс, в котором выделяют разные этапы. Каждый из них характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции. Последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому. Такие авторы, как Зернова Л.П., Зимина И.А., Шашкина Г.Р., считают, что именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития и формирования речи ребёнка и от того насколько эффективно проводит свою работу логопед будет зависеть дальнейшее обучение ребенка в школе [2].

Психолого-педагогическая типология речевых нарушений основана на подходе от частного к общему; отмечает, какие компоненты речи нарушены и в какой степени. Данная классификация дифференцирует общие признаки симптоматики нарушения речи при различных конфигурациях аномалий речевого развития у детей. В этой классификации, нарушения речи делятся на: фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) и общее недоразвитие речи (ОНР).

При фонетико-фонематическом недоразвитии (ФФН) у детей наблюдаются нарушения произносительной стороны речи и фонематических процессов.

Слух и интеллект у детей с ФФН сохранены. Структура дефекта при ФФН обладает несформированностью звуковой стороны речи, нарушением дифференциации звуков, сходных по артикуляционным и акустическим признакам, нарушением слоговой структуры слова, не резко выраженными лексическими и грамматическими нарушениями.

Наравне с нарушениями речевого характера для детей с ФФН характерны определенные особенности течения высших психических функций, а именно неустойчивость произвольного внимания, трудности переключения, сужение объема памяти (особенно на речевой материал), трудности в понимании абстрактных понятий, медленные мыслительные процессы и т.д. Все это препятствует успешной учебной деятельности и обуславливает нестойкую успеваемость.

Общее недоразвитие речи (ОНР) характеризуется нарушением сформированности всех элементов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, словарного запаса, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных формах речевой патологии: моторной, сенсорной алалии, детской афазии, дизартрии, в том числе при стертой форме дизартрии.

Признаки, лежащие в основе психолого-педагогической классификации, позволяют организовать групповые формы коррекционно-воспитательного процесса и логопедической работы при различных формах аномалий, но при общности проявлений речевого дефекта.

Логопедическую работу при фонетико-фонематическом недоразвитии речи следует проводить систематически, последовательно, целенаправленно, методы и приемы формирования звуковой культуры речи и фонематического восприятия должны зависеть от уровня речевого развития ребенка – от степени выраженности проявления недостатков звукопроизношения и степени снижения фонематических процессов [6].

С самого начала обучения необходимо опираться на осознанный анализ и синтез звукового состава слова. Умение выделять звуки из состава слова играет большую роль в восполнении пробелов фонематического развития.

В системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа. Навыки речезвукового анализа и синтеза совершенствуются в процессе дальнейшего изучения звуков и обучения грамоте.

Логопедическая работа при общем недоразвитии речи осуществляется по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи. Они включают в себя: формирование словарного запаса, грамматической правильности речи и развитие связной речи [3].

Особое внимание обращается на умение различать грамматические формы единственного и множественного числа существительных и глаголов; обращения-повеления к одному или нескольким лицам (сядь – сядьте); глаголы, близкие по звучанию (везут – несут); действия, близкие по сходству ситуации (шьет, вяжет, вышивает), а также противоположные по значению (включи – выключи) и т.д. Формирование пассивной речи способствует преодолению конкретности и недифференцированности словесных понятий. Точное понимание речевых инструкций контролируется ответным действием ребенка. Важно



правильно организовать предметную ситуацию, подобрать соответствующий дидактический и игровой материал. При этом необходимо использовать музыкальные занятия, изобразительную деятельность, экскурсии, прогулки и пр. Упражнения проводятся при хорошем эмоциональном контакте с ребенком, устойчивости его произвольного внимания.

Таким образом, проблема логопедической работы по развитию речи детей с различными речевыми нарушениями является актуальным вопросом исследования в современном обществе.

### **Литература:**

1. Бабина Г.В. Практикум по дисциплине «Логопедия» (раздел «Дизартрия»): учебно-методическое пособие. – М., 2012. – URL : <http://www.biblioclub.ru/>.
2. Волкова Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. – С. 513–524.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд, испр. и доп.. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.
5. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – М. : Эксмо-пресс, 2017. – 96 с.
6. Трубникова Н.М. Логопедические технологии обследования речи: Метод. рекомендации. Учебно-метод. пособие. – Екатеринбург, 2005. – 51 с.
7. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. – М. : Гном и Д, 2010. – 144 с.

УДК 376.3

## **ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ДИСЛАЛИИ И ДИЗАРТРИИ**

**Е.С. Урюмцева,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
[katerinaejik@mail.ru](mailto:katerinaejik@mail.ru)

**О.А. Васильева,**  
старший преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
[oa.vasileva@mpgu.su](mailto:oa.vasileva@mpgu.su)

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению специфики диагностики нарушений звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста при дислалии и дизартрии. В статье описаны основные параметры, позволяющие четко различить данные нарушения речевого развития.

**Ключевые слова:** дизартрия, дислалия, звукопроизношение, дошкольники, речевое дыхание, артикуляционный аппарат, мелкая моторика, диагностика, звуковая сторона речи.

Речевая деятельность представляет собой сложную психическую функцию, состоящую из совокупности нервных импульсов, происходящих в результате согласованной деятельности различных участков головного мозга. И, конечно, становление и развитие звукопроизношения – это особый процесс, индивидуально протекающий у каждого ребёнка. Свойство звукопроизношения, его качество зависит от особенностей развития органов артикуляции и их подвижности. Среди нарушений речи, встречающихся у детей дошкольного возраста в коррекционных группах, часто фигурируют стертая дизартрия и дислалия, которые по анализу логопедической практики нередко путают.

Дислалия характеризуется неправильным произношением отдельных звуков при отсутствии проблем со слухом и иннервацией артикуляционного аппарата. Как было отмечено Б.Г. Мещеряковой, нарушение звукопроизношения выражается в основном в искажениях и заменах, смешиваниях и пропусках определённых звуков [2].

Дизартрия, в свою очередь, как отмечает Е.Ф. Архипова – это как сложное речевое расстройство, которому сопутствуют нарушения речи различного характера: звукопроизношения, речевого дыхания, артикуляции, просодических компонентов, а также мимики и дикции. Е.В. Жулина указывает, что так же, как и при дислалии, при стёртой дизартрии происходят замена звуков, их искажение либо вовсе пропуски, однако, основной причиной этому служит непосредственно недостаточная иннервация артикуляционного аппарата, т.е. дыхательных мышц, головных и артикуляционных. При дислалии же эти нарушения отсутствуют [1].

По мнению П.Н. Селезнёвой, дети с дислалией не могут свободно удерживать положение языка, губ, т.е. артикуляционные позы, причиной чему служит несформированность артикуляционных или акустических образов некоторых звуков. Автор отмечает, что неувоенным остаётся какой-то один параметр данного звука. К замене или искажению ребёнком звука приводит не различие им фонемы, в следствие чего остаётся неразвитой артикуляторная база, так как для полноценной речевой деятельности сформированы не все звуки. Замены звуков будут различаться в зависимости от фонематических характеристик, которые оказались несформированными – артикуляционные либо акустические [3].

Поскольку дизартрия обусловлена недостаточной иннервацией речевого аппарата, её возможно обнаружить визуально, по лицу, без специального обследования: асимметрия лица, черепа, рта, глазных щелей как наиболее очевидные условия дизартрии, а также амимичность, т.е. маловыразительная мимика, сглаженность носогубных складок, рот часто приоткрыт из-за пареза круговой мышцы.

В своих работах над исследованием дизартрии О.Ю. Феодосова отмечает, что у детей выявляются сложные, диффузные нарушения звукопроизношения при значительно осложнённом функционировании произносительной стороны речи.

Содержание логопедической помощи детям, а главное – её эффективность во многом зависят от итогов дифференциальной диагностики и логопедического заключения, которые подразумевают анализ медико-педагогической документации и изучение анамнестических данных, то есть комплексное медико-педагогическое исследование. Именно оно поможет различить стертые формы дизартрии от сложной дислалии.

Для отделения дизартрии от дислалии будет недостаточным обследовать только особенности звукопроизношения. Необходимо полное системное обследо-

дование детей с данными нарушениями речевого развития, что поможет выявить особенности состояния общей, ручной, артикуляционной и мимической моторики, дыхательной и голосовой функций, просодических компонентов речи, звукопроизношения, а также психологических особенностей детей.

Вышеуказанное обследование должно проводиться комплексно и с помощью таких методов исследования как:

1) теоретические. То есть изучение и анализ психолингвистической, психолого-педагогической и специальной литературы по данной теме;

2) эмпирические методы: анализ документации на ребёнка медицинского и психолого-лингвистического характера; наблюдения за его деятельностью в различных условиях; ведение бесед с родителями; заполнение родителями анкет; констатирующий эксперимент; а также подведение итогов эксперимента и интерпретация результатов.

Экспериментальное исследование подразумевает изучение следующих показателей: особенности ребёнка с точки зрения психологии; функционирование слухового аппарата; слуховое внимание; восприятие речи; состояние зрительного восприятия, пространственного праксиса; состояние общей и ручной моторики; работа артикуляционной моторики и мышц лицевой мускулатуры; анатомическое строение периферического отдела артикуляционного аппарата; состояние звукопроизношения; состояние дыхательной и голосовой функций; состояние просодических компонентов речи; состояние фонематических функций.

Возможен более углублённый подход к комплексному обследованию, в ходе которого применяется тестовая работа. Е.Ф. Архиповой разработаны следующие критерии оценки показателей: общее состояние моторики и ручной моторики, в частности; состояние артикуляционной моторики; тип физиологического дыхания и сила воздушной струи, особенности фонационного дыхания, модуляции голоса по высоте и силе, то есть оценка работы дыхательной и голосовой функций; способность воспроизводить ритм и интонации, определять темп речи ребёнка, то есть состояние просодических компонентов речи.

Безусловно, не стоит упускать из вида важность индивидуальных особенностей личности ребёнка и обстановки в его семье при различении дизартрии и дислалии. Это важные составляющие не только на этапе дифференциальной диагностики, но и последующем процессе логопедической коррекции дизартрии и дислалии. Учёт этих составляющих – фундамент для создания максимально подходящих условий для раскрытия и реализации заложенных в ребёнке способностей.

Таким образом, всесторонне направленное обследование, учет анамнестических сведений, принятие во внимание условий раннего развития ребёнка, индивидуальных особенностей личности ребёнка и обстановки в его семье, обследование особенностей фонационного дыхания и просодических компонентов в процессе спонтанной организованной или неорганизованной речи, а также комплексный подход к оценке параметров дифференциальной диагностики – надёжная основа для грамотного логопедического заключения, а следовательно, и основа для разработки наиболее эффективной программы логопедической коррекции стертой дизартрии и дислалии, которая для каждого ребёнка будет индивидуальной.

### **Литература:**

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
2. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М., 2002. – 637 с.
3. Селезнева П.Н. Значимость дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 7 (24). – С. 28–30.

УДК 376.3

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

**А.А. Хлебова,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
khlebova1997@bk.ru

**Е.Р. Мустаева,**  
канд. пед. наук, доцент,  
Анапский филиал МПГУ  
lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена диагностике и коррекции нарушений звуковой стороны речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Представлены результаты диагностики звуковой стороны речи детей с ФФН и особенности развития звукопроизношения и фонематических процессов у них.

**Ключевые слова:** фонетико-фонематическое недоразвитие речи, звуковая сторона речи, онтогенез, диагностика, коррекция.

Одним из видов речевых нарушений является фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), при котором отмечается несформированность звуковой стороны речи, характеризующаяся фонетическими и фонематическими дефектами. Основным определяющим признаком ФФНР является незавершенность формирования процессов произношения и восприятия фонем, близких по акустико-артикуляционным характеристикам. Данное нарушение является риск-фактором развития дисграфии и дислексии у детей школьного возраста.

В этой связи целью нашего исследования явилось изучение особенностей звуковой стороны речи у детей с ФФНР.

В основу нашего исследования легли труды А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, современные научные знания о закономерностях развития фонетической и фонематической сторон речи; системный подход к анализу речевых нарушений Р.Е. Левиной, учение О.В. Правдиной о расстройствах произносительной стороны речи; исследования Б.М. Гриншпун о моторной недостаточности движений языка [1, 4].

Анализ специальной литературы показал, что при несформированности фонематического слуха отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, что влияет на овладение звукопроизношением и звуковым анализом слов.

Этой проблемой занимались многие ученые-психологи и логопеды (Г.А.Каше, Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова и др.), которые отмечали, что наибольшую актуальность данный вопрос имеет для процесса подготовки дошкольников к обучению в школе. Исследования ряда авторов также указывают на важнейшее значение фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 4 «Волшебная страна» муниципального образования город-курорт Анапа. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (6–7 лет), с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Диагностическая программа выстраивалась в соответствии с материалами учебно-методических пособий для обследования детей с нарушениями речи Н.М. Трубниковой [3] и альбомом для логопеда О.Б. Иншаковой, методикой экспресс-обследования звукопроизношения по В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко [2].

В результате обследования звукопроизношения у двоих детей отмечены значительные нарушения произношения свистящих звуков в виде межзубного произношения и замен твердых свистящих на их мягкие варианты. У всех детей экспериментальной группы отмечены нарушения произношения шипящих звуков в виде замен звонких их вариантов глухими, в некоторых случаях замены на звуки группы свистящих. У четырех обследуемых детей отмечались нарушения соноров в виде их отсутствия или замен внутри группы.

Таким образом, нами было выявлено, что у данной категории детей преобладает фонологический дефект, проявляющийся в заменах и смешении звуков.

В результате обследования фонематических процессов было выявлено, что при выполнении задания «Выделение звука на фоне слова» у некоторых детей отмечались сложности определения его позиции и сложности дифференциации с оппозиционными звуками как в словах, так и на уровне слогов и изолированного произношения.

Полученные экспериментальные данные позволили определить основные направления и содержание логопедической работы по формированию фонетико-фонематической стороны речи у детей экспериментальной группы:

1) коррекция нарушений звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация фонем);

2) формирование фонематических процессов: работа по развитию фонематического слуха и восприятия, особенно над дифференциацией фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам.

Система логопедической работы по формированию навыков фонематического восприятия должна строиться в определенной последовательности, с учетом принципа речевого онтогенеза.

### **Литература:**

1. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2009. – С. 302.
2. Коноваленко В.В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста: пособие для логопедов. – М. : Гном-Пресс, 2000. – 16 с.
3. Трубникова Н.М. Логопедические технологии обследования речи: учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург : Детство-Пресс, 2005. – 98 с.
4. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2009. – С. 312.

УДК 376.3

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ**

**В.В. Цховребова,**

студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
viktoria.vinogradova98@mail.ru

**О.А. Васильева,**

старший преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
oa.vasileva@mpgu.ru

---

**Аннотация.** В статье представлено описание и результаты изучения произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. Представлены результаты исследования уровня сформированности артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, слоговой структуры в экспериментальной группе детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** стертая форма дизартрии, дети дошкольного возраста, произносительная сторона речи, просодическая сторона речи, речевое дыхание чаще всего верхнеключичное, невнятная невыразительная речь, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре слова, симптоматика стертой дизартрии.

Стертая дизартрия встречается очень часто в логопедической практике. Основные жалобы при стертой дизартрии: невнятная невыразительная речь, плохая дикция, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре слова и др.

Исследования детей в массовых садах показали, что в старших и подготовительных к школе группах от 40 до 60 % детей имеют отклонения в речевом развитии. Среди наиболее распространенных нарушений: дислалия, ринофония, фонетико-фонематическое недоразвитие, стертая дизартрия.

В этой проблеме посвящены работы Собонович Е.Ф., Карелиной И.Б., Токаревой О.А., Винарской Е.Н., Пулатова А.М., Мастюковой Е.М., Ипполитовой М.В.

Проблема выявления и коррекции стертой дизартрии продолжает оставаться актуальной до настоящего времени. В литературе имеются многочисленные указания на то, что в логопедической практике у детей наблюдаются недостатки произношения, которые по симптоматике напоминают дислалию, но имеют более длительную и сложную динамику устранения.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной периферической нервной систем.

Термин «стертая» дизартрия впервые был предложен О.А. Токаревой, которая характеризует проявления «стертой дизартрии» как легкие (стертые) проявления «псевдобульбарной дизартрии», которые отличаются особой трудностью преодоления [2].

В 6 лет ребенок начинает овладевать интонацией вопросительного предложения, что способствует развитости речевого слуха. Но его развитие идет неравномерно. Дети начинают различать звуки по высоте, силе, темпу, тембру и по эмоциональной окраске.

Нами изучены особенности развития произносительной стороны речи дошкольников со стертой формой дизартрии, представленные в трудах таких авторов как: В.А. Киселева, Р.Е. Левина, Л.В., Архипова Е.Ф. [1].

В ходе экспериментальной работы было организовано исследование на базе МБДОУ «Детский сад» № 14 «Тополек» г-к Анапа, в эксперименте принимали участие десять детей дошкольного возраста с дислалией и стертой формой дизартрии.

Констатирующий эксперимент проводился следующим этапом и направлением изучения медицинской и педагогической документации на детей экспериментальной группы, исследование произносительной стороны речи дошкольников по следующим направлениям:

1. Обследование подвижности органов артикуляционного аппарата.
2. Обследование звукопроизношение.
3. Обследование фонематического процесса.
4. Обследование слоговой структуры.

При проведении эксперимента большое внимание уделялось созданию непринужденной обстановки, положительного эмоционального взаимоотношения между испытуемыми и экспериментатором.

Обследование дошкольников экспериментальной группы осуществлялось по методике Чиркиной Г.В. [3]

Проанализировав данные медико-педагогической документации, мы выявили, что у восьмерых детей экспериментальной группы не выявлены особенностей развития в ранней период жизни. А у двоих дошкольников раннее физическое и речевое развитие характеризовалось незначительной задержкой относительно возрастной норме.

Обследование звукопроизношения детей экспериментальной группы показало с помощью данных заданий, что у всех детей экспериментальной группы отмечаются различные дефекты звукопроизношения в группе свистящих, шипящих, и сонорных звуков обусловленные недостаточной подвижностью органов артикуляционного аппарата и не четкой дифференциацией оппозиционных звуков на слух.

В результате анализа экспериментальных данных нами были выделены две подгруппы детей:

1) дети с общим недоразвитием речи не осложненного варианта по типу дислалии;

2) дети с общим недоразвитием органического генеза по типу стертой дизартрии.

Следовательно, проведя констатирующий эксперимент, мы можем сделать вывод о том, что для успешной работы по формированию произносительной стороны речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) необходима целенаправленная диагностика, учитывающая особенности клинического диагноза. С помощью конкретной диагностики мы можем подобрать нужный материал для дошкольников, с целью коррекционной работы с особенностями произносительной стороны речи детей со стертой формой дизартрией.

#### **Литература:**

1. Архипова Е.Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой формой дизартрии. – М. : Астрель, 1997. – 242 с.
2. Токарева О.А. Дизартрия. – М., 1963. – 220 с.
3. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений. – М. : Владос, 2003. – 44 с.

УДК 376.3

## **СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ**

**К.А. Чебыкина,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ  
kristina2k62@gmail.com

**С.Б. Селезнев,**  
д-р мед. наук, профессор,  
Анапский филиал МПГУ  
selsb2@mail.ru

---

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию особенностей применения методов и приемов подготовки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня к овладению грамотой. Представлены ре-



зультаты экспериментальной логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи к овладению грамотой.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, логопедическая диагностика и логопедическая коррекция, гнездо однокоренных слов русского языка, фрейм, пропозиция, производное, заимствованный формат.

Общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой сложное речевое нарушение, для которого свойственно отклонение формирования всех компонентов речевой системы – семантической, звуковой, лексико-грамматической, при сохраненных слухе и интеллекте.

Общее недоразвитие речи формируется на фоне другого, первичного речевого нарушения, например, алалии, афазии, дизартрии, ринолалии. В зависимости от тяжести поражения и состояния компонентов речевой системы, диагностируемых посредством комплексного медицинского и логопедического обследования, определяется уровень ОНР, один из четырех, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется состоянием речи – от легкого недоразвития до полного ее отсутствия, что является основой развития дисграфии и дислексии. На основании уровня ОНР и индивидуальных психофизических и речевых особенностей ребенка, осуществляется выбор форм и методов коррекционно-логопедического, развивающего воздействия, способствующих овладению устной речью, навыками письма и чтения.

Речь дошкольников с общим недоразвитием речи, согласно данным исследователей А.В. Шульга и О.А. Сергеевой, имеет ряд особенностей, указывающих на тяжелое системное поражение [3].

Особенностями речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня являются: умеренная степень речевого нарушения, при которой присутствует развернутая фразовая речь с элементами аграмматизма, недостатком дифференциации звукопроизношения, низким уровнем развития фонематических процессов. Характерными являются ошибки в корректности употребления наименований предметов, предлогов, ударений, согласовании частей речи, склонении по падежам и т.д. [4].

Психолого-педагогическими особенностями детей с ОНР, которые также необходимо учитывать при подготовке к овладению грамотой, являются: недостаточность учебной мотивации, нестойкость интересов, пониженный уровень самооценки, раздражительность, иногда – агрессия, недостаток коммуникативных навыков, негативизм, обидчивость, трудности саморегуляции и самоконтроля, своевременного включения в игровую деятельность [2].

Практическая часть исследования, направленного на составление, апробирование и определение эффективности логопедической программы по подготовке детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня к овладению грамотой, была реализована нами на базе МАДОУ Д/с № 20 «Жемчужинка» муниципального образования город-курорт Анапа, а именно – группы детей в возрасте от 5 до 7 лет с ОНР 3 уровня. Работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Целью констатирующей части исследования стало определение исходного уровня готовности к овладению грамотой испытуемых старших дошкольников посредством изучения состояния речевых (звукопроизношение, фонематические функции, грамматический, лексический строй речи, навыки звукового анализа и синтеза) и неречевых функций (графические навыки, пространственные представления, состояние мелкой моторики). В основу диагностической методики легли задания и упражнения, описанные в работах исследователей: Н.С. Жуковой, Г.А. Волковой, Т.Б. Филичевой, Р.И. Лалаевой, Е.М. Мастюковой, включающие в себя работу с предметными и тематическими картинками, предполагающие определение положения звука в слове, подбор слов по заданным признакам, составление предложений, преобразование слов по числам, падежам, образование уменьшительно-ласкательных слов, составление картинок из частей, определение положения предметов по отношению друг к другу, копирование букв, выполнение графического диктанта [1].

В ходе анализа результатов констатирующей части исследования удалось выявить, что у старших дошкольников с ОНР 3 уровня нарушено развитие устной речи – звукопроизношения, грамматического строя речи, фонематических функций, навыков языкового анализа и синтеза; недостаточно сформированы пространственные представления, отмечается недостаточность развития мелкой моторики, что свидетельствует об общей неготовности испытуемых к овладению грамотой. Из десяти дошкольников в ходе выполнения диагностических заданий двое продемонстрировали результаты, соответствующие среднему уровню готовности к овладению навыками чтения и письма (20 %), остальные 8 детей (80 %) – результаты, соответствующие низкому уровню, что предполагает необходимость проведения комплексной работы по развитию необходимых навыков.

Основой формирующей части исследования стала коррекционно-логопедическая работа по подготовке старших дошкольников с ОНР 3 уровня к овладению грамотой. В ее структуру вошли комплексно примененные приемы и методы, принятые и широко используемые в логопедической практике, подобранные и адаптированные в соответствии с выявленными в ходе первичной диагностики речевыми и неречевыми недостатками, учетом ведущей, игровой деятельности дошкольников. Занятия по подготовке к обучению грамоте проводились с помощью действующего логопеда группы и были реализованы как в индивидуальном, так и в групповом формате. В них вошли упражнения на развитие фонематической системы – «Услышь слово», «Шутки-минутки», «Что это?», «Лишнее слово», «Одинаковые или разные»; упражнения на развитие чувства ритма – «Дождик», «Покажи ритм», «Подбери рифму»; упражнения на развитие моторики – «Дерево», «Аист»; на формирование пространственных представлений – «Художники», «Право и лево», «Что где находится» и другие; сюжетные упражнения на развитие звукопроизношения и связности речи, в том числе, реализованные в формате игры-путешествия с помощью современных интерактивных технологий – ПК, презентации, интерактивной доски.

В целях определения эффективности реализованной коррекционно-логопедической работы, в рамках контрольной части исследования была проведе-

на повторная диагностика посредством тех же методик, что были использованы в ходе констатирующей диагностики. Удалось определить, что в результате работы средний уровень готовности к овладению грамотой у группы испытуемых с ОНР 3 уровня значительно вырос: доля результатов, соответствующих низкому уровню готовности к овладению навыками чтения и письма, снизилась и составила всего 20 %, в сравнении с исходным показателем 80 %. Количество ответов, соответствующих среднему уровню готовности, выросло и составило 60 % от числа испытуемых. Кроме того, отмечено появление результатов, соответствующих высокому уровню готовности к овладению грамотой – 20 %, что свидетельствует об эффективности реализованной коррекционно-логопедической работы.

### **Литература:**

1. Курбанова О.М. Коррекционно-педагогическая работа по формированию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. канд. логопед. наук: 44.03.03. – Белгород, 2019. – 199 с.
2. Лахмоткина В.И., Ястребова, Л.А. Психолого-педагогические аспекты характеристики детей с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 9. – С. 16–21.
3. Сергеева О.А., Шульга А.В. Анализ современного состояния проблемы общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2019. – № 6 (86). – С. 682–684.
4. Чекунова Н.Ю. Клинические проявления общего недоразвития речи // Инфоурок – ведущий образовательный портал России [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/klinicheskie-proyavleniya-obshego-nedorazvitiya-rechi-5195064.html> (дата обращения: 31.10.2022).

УДК 376.3

## **ПРИЧИНЫ И СИМПТОМАТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

**Н.В. Черненко,**  
студент 5 курса,  
Анапский филиал МПГУ

**О.А. Васильева,**  
старший преподаватель,  
Анапский филиал МПГУ  
[oa.vasileva@mpgu.su](mailto:oa.vasileva@mpgu.su)

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ причин дисграфии. Затрагиваются вопросы расстройства механизмов речевой деятельности, приводящие к нарушению письменной речи. Рассматривается симптоматика различных нарушений письма у учащихся младших классов и характерные особенности специфических ошибок на письме.

**Ключевые слова:** письменная речь, нарушения письменной речи, стойкие повторяющиеся ошибки, дисграфия, расстройство общефункциональных механизмов речевой деятельности, специфические ошибки.

Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися [1].

В первые школьные годы нарушения письменной речи могут оставаться незамеченными, так как письменные способности ребенка еще продолжают развиваться. И до среднего школьного возраста дисграфия может оставаться невыявленной.

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [2].

Риск развития дисграфии очень высок, если уже при формировании головного мозга имели место такие нарушения, как:

- поражение корковых отделов слухового анализатора (задне-верхних отделов левой височной области) – нарушается письмо слов под диктовку и самостоятельное письмо, так как поражения коркового ядра звукового (слухоречевого) анализатора препятствует выделению из звукового потока четких фонем;

- поражение корковых отделов кинестетического (кинестетико-речевого) анализатора – нарушение дифференциации близких артикулов, на основании этого пациент смешивает близкие по произношению звуки, проговаривание подлежащего написанию слова становится неполноценным. Таким образом, в письме образуются замены;

- поражение корковых отделов зрительного и зрительно-пространственного анализатора (затылочно-теменных отделов левого полушария) – значительные нарушения графем, элементы букв (как при списывании текста, так и при самостоятельном письме) не имеют здесь четкой пространственной ориентированности, а в некоторых случаях нужные образы букв не могут воспроизводиться с должной легкостью, вызывая характерную картину оптической аграфии;

- при поражении нижних отделов премоторной области (зоны Брока) могут возникать кардинальные нарушения письма, которые вызывают картину эфферентной (кинетической) моторной афазии.

Стоит отметить, что дисграфию не избежать детям с разными функциональными нарушениями органов слуха и зрения, которые вызывают отклонения анализа и синтеза информации.

При дисграфии нарушаются специфические операции продуцирования письма:

- анализ предложений на слова;

- слоговой анализ и синтез;
- фонематический анализ;
- перевод фонемы на уровень зрительной символики;
- зрительно-моторная координация;
- моторная реализация букв;
- дифференциация фонем.

Дисграфия обусловлена расстройством общефункциональных механизмов речевой деятельности: мышления, восприятия, памяти, внимания.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме [3].

При дисграфии ученики пишут медленно, их почерк, как правило, непросто разобрать и прочесть. Могут иметь место колебания высоты и наклона букв, соскальзывания со строки, замены прописных букв строчными и наоборот.

О наличии дисграфии возможно сказать лишь только впоследствии такого, как ученик овладевает техникой письма, приблизительно 8–8,5 лет. В отличие от сверстников, у которых не возникает проблем с письмом, дети данной группы характеризуются особенностью протекания процесса операций словесно-логического мышления, внимания и памяти. Определено значительное уменьшение познавательной активности.

Присущей особенностью для таких ребят является слабая целенаправленность учебно-практической деятельности, что отражается в повышенной импульсивности и отвлекаемости. В изложениях и сочинениях школьников с дисграфией отмечаются нарушения как языкового оформления, так и смысловой стороны текста. Они неправильно определяют ключевую идею, не выделяют ведущее и не главное, не запоминают смысловые звенья повествования, неверно передают очередность. Школьники с дисграфией в собственных сочинениях ограничиваются перечислением мероприятий и персонажей. Используют в сочинениях нераспространенные и малораспространенные предложения.

Дисграфические ошибки являются многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценной способностью детей дифференцировать фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез.

По мнению А.Н. Корнева, трудности в овладении письменной речью возникают, в основном, как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям [4]. А.Н. Корневым отмечается, что в подавляющем большинстве случаев в анамне-

зе детей с нарушениями письма встречаются экзогенные вредности. Именно они чаще всего приводят к поражению мозговых структур.

Большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у детей обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением рече-слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности.

Таким образом, нарушения письменной речи являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез. У детей младшего школьного возраста дисграфия проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм.

### **Литература:**

1. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д. : «Феникс ; СПб. : «Союз», 2004. – 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»);

2. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.

3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

4. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

УДК 376.37

## **РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

**О.А. Чепига,**

студент 5 курса,

Анапский филиал МПГУ

Buliginaolga8@gmail.com

**Е.Р. Мустаева,**

канд. пед. наук, доцент,

Анапский филиал МПГУ

lenabspu@mail.ru

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению особенностей развития речевой готовности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к обучению в школе.

Основой практической части исследования стала разработка коррекционно-логопедической программы, направленной на выявление и преодоление речевых расстройств у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, реализованной в условиях дошкольного образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, речевая готовность, готовность к школьному обучению, дисграфия, дислексия.

Согласно данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, доля детей с трудностями в овладении навыками чтения и письма (дисграфией и дислексией), в сравнении с данными 2000–2010 годов, выросла в 5–6 раз [4]. Это обусловлено большим количеством обучающихся с общим недоразвитием речи (ОНР) [3].

Особенностями речевого развития детей с ОНР, указывающими на системность поражения, являются: позднее начало речевой деятельности (от 3 до 7 лет); наличие всех видов дефектов звукопроизношения, большого числаagramматизмов, что проявляется в смешении падежных форм, ошибках в согласовании частей речи, пропусках или некорректном употреблении предлогов; ограниченность словарного запаса; нарушение ритмико-слоговой структуры слова, связности речи [2, 5, 6].

Практическая часть исследования, предполагающая изучение особенностей и определение эффективности мер, направленных на развитие речевой готовности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня к обучению в школе, реализована на базе учреждения – МАДОУ ЦРР Д/с № 49 «Березка» г. Новороссийск, а именно – группы детей в возрасте от 5 до 7 лет в количестве 10 человек.

Целью констатирующего этапа практической части исследования стало обследование особенностей исходного состояния всех компонентов речевой системы испытуемых дошкольников с ОНР 3 уровня: звуковой стороны речи, лексики, грамматики, связности речи. Для ее достижения был подобран, адаптирован и практически реализован комплекс диагностических методик авторов: Е.Ф. Архиповой; Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой; В.П. Глухова [1].

В ходе констатирующего исследования удалось определить, что у всех испытуемых дошкольников с ОНР 3 уровня нарушено состояние всех компонентов речевой системы: в ходе выполнения заданий чаще всего допускались ошибки в словообразовании, словоизменении, употреблении предлогов, согласовании частей речи, изложении логической последовательности событий, подборе синонимов и антонимов. На основании полученных результатов удалось определить, что среднему уровню готовности к овладению грамотой соответствуют результаты ответов 10 % детей (1 дошкольника из 10 диагностируемых), низкому уровню – 90 % (остальных 9 испытуемых), что является очень низким показателем. Результаты, соответствующие высокому уровню готовности к школьному обучению, выявлены не были, что определило необходимость реализации мер, направленных на преодоление речевого нарушения и развитие речевой готовности к овладению навыками чтения и письма выделенной группы старших дошкольников.

В рамках формирующего этапа исследования была составлена и апробирована коррекционно-логопедическая программа, включившая в себя ряд эффективных и широко используемых в логопедической практике игр, заданий и упражнений, описанных в работах Е.А. Алябьевой, Н.А. Аммосовой, Л.С. Волковой, Н.Ю. Горбачевской, Н.К. Ермолаевой, О.В. Елецкой, Р.И. Лалаевой и других.

В ходе реализации коррекционно-логопедической программы, в целях определения ее эффективности, проведена повторная диагностика речевой готовности старших дошкольников с ОНР 3 уровня к обучению в школе. Удалось определить, что количество ответов, соответствующих среднему уровню готовности к школьному обучению, увеличилось в три раза и составило 30 % от числа испытуемых; количество ответов, соответствующих низкому уровню готовности, снизилось и составило 40 %, тогда как на констатирующем этапе данный показатель составлял 90 %; появились результаты, соответствующие высокому уровню готовности к овладению грамотой – 30 %, тогда как на констатирующем этапе показатели высокого уровня выявлены не были.

Считаем, что последующее применение составленной коррекционно-логопедической программы будет способствовать дальнейшему речевому и неречевому развитию дошкольников с ОНР, а также повышению их общей готовности к школьному обучению.

### **Литература:**

1. Гольская О.Г. Методическая копилка. Диагностические методики по обследованию речевого развития детей дошкольного возраста // Образовательная социальная сеть. – URL : <https://nsportal.ru/user/664283/page/diagnosticheskie-metodiki-rechevogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 03.11.2022).

2. Григорьева Е.Л. Формирование интеллектуальной готовности к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2019. – № 8 (112). – С. 920–922.

3. Куликова С.В. Подготовка детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к овладению грамотой : дис. ... канд. логопед. наук: 44.03.03. – Екатеринбург, 2018. – 205 с.

4. Министерство здравоохранения Российской Федерации (Минздрав РФ) // Официальный сайт. – URL : <https://minzdrav.gov.ru/> (дата обращения: 01.11.2022).

5. Сухина А.С. Формирование готовности к овладению грамотой старших дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. логопед. наук: 44.03.03. – Белгород, 2020. – 187 с.

6. Филиппова О.Н., Мищенко, Е.Н. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2022. – № 3. – С. 17–22.





*Научное издание*

# **ВЕКТОРЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ**

**МАТЕРИАЛЫ IX ВСЕРОССИЙСКОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**(16 ноября 2022 года)**

Статьи публикуются в авторской редакции

Технический редактор – И.И. Фоменко  
Компьютерная верстка – М.Н. Гусева  
Дизайн обложки – О.Я. Фоменко

Подписано в печать 09.12.2021  
Бумага «Снегурочка»  
Печ. л. 11,6  
Усл. печ. л. 10,8  
Уч.-изд. л. 9,7

Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Печать трафаретная  
Изд. № 1280  
Тираж 90 экз.  
Заказ № 2413

ООО «Издательский Дом – Юг»  
350010, г. Краснодар, ул. Зиповская, 9, литер «Г», оф. 41/3  
тел. +7(918) 41-50-571

e-mail: [id.yug2016@gmail.com](mailto:id.yug2016@gmail.com)

Сайт: [www.id-yug.com](http://www.id-yug.com)