

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФГБОУ ВО «МАГНИТОГОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Г.И. НОСОВА»
ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФГБОУ ВО «ТУЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Л.Н.ТОЛСТОГО»
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

МАГНИТОГОРСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ЭКОЛОГИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Сборник научных трудов
по результатам международной
научно-практической конференции**

20-21 ноября 2019 г.

Магнитогорск
2019

УДК 37.0

ББК У 43

Рецензенты:

Профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»,
доцент, доктор философских наук, кандидат педагогических наук

М.В. Мусийчук

Старший методист МУ ДПО «Центр повышения квалификации и информационно-методической работы» г. Магнитогорска, кандидат педагогических наук

Ю.А. Мичурина

Редколлегия:

Л.Н. Санникова, И.А. Кувшинова, С.В. Петров,
С.Г. Лещенко, Н.А. Степанова, Н.С. Цырулик, В.А. Чернобровкин,
Т.Г. Неретина, Е.Л. Мицан, Е.А. Овсянникова, Л.А. Яковлева

Научные редакторы:

И.А. Кувшинова, В.А. Чернобровкин, Т.Г. Неретина,
Е.Л. Мицан, Е.А. Овсянникова, Л.А. Яковлева

Отв. и техн. редактор - И.А. Кувшинова

Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. 339 с.

ISBN 978-5-9967-1823-8

Статьи входят в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве», проведенной на базе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова. Участниками конференции были научные сотрудники и практические работники, преподаватели вузов, докторанты, магистранты, студенты старших курсов. Среди них представители из стран дальнего и ближнего зарубежья: Германии, Австрии, Бразилии, республики Беларусь, а также из Москвы, Санкт-Петербурга, Челябинска, Тулы, Магнитогорска и других городов России. В конференции обсуждались проблемы здоровьесбережения, специального и инклюзивного образования детей с нарушениями в развитии.

Материалы сборника представляют интерес для специалистов в области педагогики, психологии, дефектологии, преподавателей, магистрантов, студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, а также широкого круга читателей, интересующихся вопросами коррекционной педагогики, обеспечения здоровья и безопасности в современном образовательном пространстве.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

ISBN 978-5-9967-1823-8

© Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г.И. Носова, 2019

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ:

Санникова Лилия Наилевна – заведующий кафедрой дошкольного и специального образования (ДиСО) института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И.Носова, кандидат педагогических наук, доцент.

ЧЛЕНЫ ОРГКОМИТЕТА И РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Кувшинова Ирина Александровна – зам. председателя редколлегии, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И.Носова, помощник по научно-исследовательской работе зав. кафедрой ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Чернобровкин Владимир Александрович – заведующий кафедрой технологий образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И.Носова, кандидат философских наук, доцент.

Неретина Татьяна Геннадьевна – заместитель директора по методической работе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И.Носова, доцент кафедры педагогического образования и документоведения, кандидат педагогических наук, доцент.

Мицан Елена Леонидовна – доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И.Носова, помощник по методической работе зав. кафедрой ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Яковлева Лариса Анатольевна – заместитель директора по учебной работе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И.Носова, доцент кафедры ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Овсянникова Елена Александровна – доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И.Носова, кандидат педагогических наук, доцент.

Голикова Ольга Викторовна - технический секретарь конференции, лаборант кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И.Носова.

ПРИГЛАШЕННЫЕ ЭКСПЕРТЫ,

ЧЛЕНЫ ОРГКОМИТЕТА И РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Петров Сергей Викторович – эксперт Федерального учебно-методического объединения по направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», академик (вице-президент МАНЭБ), кандидат юридических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета.

Степанова Наталия Анатольевна – декан факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидат психологических наук, доцент.

Лещенко Светлана Геннадьевна – заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидат психологических наук.

Цырулик Надежда Степановна – доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина Республики Беларусь кандидат педагогических наук, доцент.

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
МАГНИТОГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Г.И.НОСОВА БЛАГОДАРИТ ВАС ЗА ОТКЛИК
НА ПРИГЛАШЕНИЕ К УЧАСТИЮ В КОНФЕРЕНЦИИ И ВЫРАЖАЕТ
ИСКРЕННЮЮ НАДЕЖДУ НА ДАЛЬНЕЙШЕЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!

Публикация представляемого сборника статей является подведением итогов Международная научно-практическая конференция **"Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве"**. Уже третий год конференция проходит под эгидой **Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ)**. Конференция традиционно организуется на базе института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова.

Содержание материалов сборника излагается в соответствии с проведенными секциями, интегрируя данные, психологии, педагогики, дефектологии, безопасности жизнедеятельности а также освещают широкий спектр проблем и вопросов, отражающих актуальность современной педагогической науки и инклюзивного образования.

В сборнике представлены материалы исследований различного уровня (теоретических и экспериментальных) руководителей, работников управления образования, учителей, воспитателей, преподавателей, докторантов, магистрантов и студентов образовательных учреждений.

Особую благодарность оргкомитет конференции выражает приглашенному эксперту оргкомитета и члену редколлегии - зам. главного редактора журнала ОБЖ (МПГУ) профессору кафедры Медицины и БЖД МПГУ, академику МАНЭБ **Сергею Викторовичу Петрову** и зав.кафедрой специальной психологии факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого **Светлане Геннадьевне Лещенко!**

Материалы сборника представляют интерес для специалистов в области гуманитарных наук, преподавателей, аспирантов, педагогов детских учреждений, работников социокультурных направлений, студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, а также широкого круга читателей, интересующихся вопросами инклюзивного образования, коррекционной педагогики, психолого-педагогического сопровождения и социализации детей, обеспечения здоровья и безопасности в современном образовательном пространстве.

Успех конференции обеспечен благодаря слаженной работе оргкомитета во главе с председателем - зав. кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И.Носова **Лилии Наилевны Санниковой.**

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Л.Н. Санникова

*заведующий кафедрой дошкольного и специального образования, кандидат педагогических наук, доцент
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

ПРИВЕТСТВУЕМ ВАС,
ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования стартует Международная научно-практическая конференция **«Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве»**. Уже третий год она проводится под эгидой Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности. (МАНЭБ) и направлена на привлечение внимания к проблемам безопасности и здоровья подрастающего поколения в современном образовательном пространстве, в том числе в условиях инклюзивного образования.

В конференции работает 5 секций, в ходе которых планируется обсуждение проблем здоровьесбережения и обеспечения безопасности в образовании, проблем специального и коррекционного образования, становление инклюзивного образования в России, психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в современном образовательном пространстве. Планируется обсудить традиции и новаторство в теории и практике преодоления речевой патологии, инновационные, культурно-оздоровительные и художественно-эстетические технологии в образовании и пр.

В конференции принимают участие специалисты различных областей, среди которых ведущие ученые вузов, докторанты, магистранты, преподаватели, практикующие специалисты, а также, студенты старших курсов. Среди нас представители Дальнего и Ближнего Зарубежья (Германия, Австрия, Бразилия), Ближнего Зарубежья (Республика Беларусь), городов России (Москва, Санкт-Петербург, Челябинск, Тула, Магнитогорск и др.). В рамках конференции также планируется проведение конкурса научно-исследовательских работ, выявление и награждение лучших докладов по секциям.

КОНФЕРЕНЦИЯ СТАРТУЕТ! ЗДОРОВЬЯ И УСПЕХОВ!

С.В. Петров

*академик (вице-президент МАНЭБ),
кандидат юридических наук,
профессор кафедры безопасности жизнедеятельности
Московского педагогического
государственного университета,
г. Москва, Россия*

РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ОСНОВ ПЕДАГОГИКИ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация: рассмотрены история и задачи секции педагогики безопасности в рамках структуры международной академии наук экологии и безопасности (МАНЭБ) для специалистов, занимающихся технологиями формирования культуры безопасности жизнедеятельности и их внедрения в педагогическую практику.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, педагогика безопасности, секция МАНЭБ, задачи педагогики безопасности, А.М.Якупов, взаимодействие кафедр БЖД педвузов.

S.V. Petrov

DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL BASES OF SAFETY PEDAGOGY

Abstract: the history and tasks of the safety pedagogy section within the framework of the structure of the international academy of ecology and safety sciences (MANEB) for specialists involved in technologies for the formation of a safety culture and their implementation in pedagogical practice are considered.

Keywords: life safety, safety pedagogy, section of the MANEB, tasks of safety pedagogy, A.M. Yakupov, interaction of departments of the Belarusian Railways of pedagogical universities.

Педагогика безопасности понимается нами как научное направление, разрабатывающее комплекс идей и воспитательно-образовательных технологий, реализуемых субъектами воспитания и обучения, для повышения защищенности системы образования, семьи, качества жизни, здоровья и долголетия человека.

Секция сложилась в рамках структуры МАНЭБ 2016 г. (оформлена в 2018 г.) для объединения специалистов, занимающихся обучением населения методам обеспечения безопасности и здоровья человека, для формирования культуры БЖ и внедрения их в педагогическую практику.

Основной **целью** секции является разработка и научное обоснование мер содействия государственным и общественным структурам в сфере обеспечения безопасности и здоровья населения средствами образования.

Задачами секции и её общественных формирований являются:

- снижение рисков опасностей и смертности населения через обучение населения методам минимизации вредных факторов окружающей среды, формирование культуры безопасного поведения и ЗОЖ;

- разработка инновационных педагогических приемов и технологий для проведения образовательно-просветительской работы в рамках ФГОС по предметам ОБЖ и БЖД.

Для достижения указанных задач сформирован общественный Институт педагогики безопасности МАНЭБ и его отделения в регионах на базе кафедр БЖД педвузов. Работа ИПБ

строится на добровольных началах. Уже многие кафедры вузов Урала и Сибири подключились к работе ИПБ, о чем свидетельствуют совместные мероприятия и издания. Приятно отметить активность Магнитогорских коллег при энергичном содействии доцента И.А.Кувшиновой, принявшей на себя общественные нагрузки по линии МАНЭБ, после безвременной кончины нашего замечательного коллеги и ученого, доктора наук, академика МАНЭБ Александра Якупова. До последнего дня своей жизни он трудился ради развития БЖД и систем безопасности в транспортной среде, оставил нам прекрасные учебные пособия и успешно защищенную диссертацию. Жаль, что отдельные экспертные инстанции в Москве не смогли разобраться в её новизне и практической значимости. В тот год в стране бушевала война с руководителями крупных организаций, желавшими стать докторами наук пользуясь служебным положением. Как это бывает, Александр Мубинович совершенно случайно (для галочки в отчетах) попал в списки «подозреваемых» руководителей, хотя мы все были очевидцами, как 20 лет он совершенно самостоятельно исследовал свою тему, оставив для науки десятки оригинальных авторских публикаций и разработок. Светлая ему память и наша вечная благодарность.

Направления работы секции и ИПБ МАНЭБ, которые были заложены с участием Магнитогорского, Московского, Новосибирского и Свердловского отделений:

1. Взаимодействие с общественными организациями, осуществляющими деятельность по обеспечению безопасности детей, молодежи, по подготовке населения к обеспечению безопасности. Взаимодействие с кафедрами безопасности жизнедеятельности, с факультетами (институтами) безопасности, НИИ, лабораториями и научными центрами РФ и других стран. Развитие связей с профильными структурами МАНЭБ и ООН.

2. Взаимодействие с государственными структурами (МЧС, МВД, МО, МП и иными) по вопросам подготовки преподавателей ОБЖ и БЖД. Разработка предложений и учебно-методических материалов для повышения качества подготовки преподавателей.

3. Привлечение молодых специалистов к научной работе в области теории и методики преподавания ОБЖ и БЖД, содействие расширению тематики кандидатских и докторских диссертаций по проблемам педагогики безопасности. Содействие общественной защите (предзащите) диссертаций в структурах МАНЭБ и структурах государственной аттестации научных кадров.

4. Содействие педагогам и специалистам в написании, рецензировании и издании литературы в области педагогики безопасности. Укрепление взаимодействия с издательствами, публикующими учебники и методические пособия по ОБЖ и БЖД.

5. Создание общественных научных групп, лабораторий, авторских коллективов для разработки новых методик преподавания ОБЖ и БЖД.

6. Взаимодействие с региональными ассоциациями и методическими объединениями преподавателей ОБЖ и БЖД в целях повышения уровня их подготовки. Содействие организации поездок преподавателей ОБЖ и БЖД в вузы РФ и других стран для обмена опытом формирования культуры безопасного поведения населения.

7. Содействие проведению конкурсов научных и учебных проектов по проблемам улучшения преподавания ОБЖ и БЖД.

8. Содействие обновлению образовательных и рабочих программ, учебных пособий и иных учебно-методических материалов в соответствии с требованиями ФГОС.

9. Содействие органам управления образованием по созданию учебных центров, институтов и факультетов для обучения культуре безопасности, ОБЖ и БЖД.

10. Содействие разработке практических образовательных проектов по проблемам подготовки различных групп населения к обеспечению безопасности.

11. Содействие выпускам журналов ОБЖ и БЖД, привлечение заинтересованных авторов и структур гражданского общества.

Приведу краткие данные о руководителях и основателях секции.

Руководителем секции «Педагогика безопасности» МАНЭБ избран вице-президент МАНЭБ, **проф. Петров Сергей Викторович (1947 г.р.)**.



С 1965 по 2002 он был на оперативной, административной и научно-педагогической работе органах МВД. После завершения службы (в должности заместителя начальника информационно-аналитического управления МВД РФ) преподавал ОБЖ и БЖД в Москве, заведовал кафедрой МИОО. С 2004 по 2017 Директор Информационно-аналитического центра по проблемам преподавания БЖ Московского педагогического госуд. Университета. Председатель УМК ОБЖ. Чл. Президиума УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров (с 2004 по 2015). Руководитель предметной секции «ОБЖ и Физкультура» Федерального совета по учебникам **Минобрнауки РФ** (Пр. МОиН **05 июня 2006 г. N 134**).

Соавтор раздела ФГОС 2004 года (с акад. А.Т.Смирновым), в котором была заложена современная структура наименований и модулей тематики ОБЖ, проведено разделение чрезвычайных от иных опасных ситуаций, выделены новые дисциплины и темы. Издано более 10 учебников ОБЖ для школ (вошли в Фед.комплект), 76 учебных пособий, 200 статей по всей проблематике ОБЖ и БЖД. В наст. время - профессор кафедры Медицины и БЖ МПГУ, чл. ред. совета журнала ОБЖ (с 1997) и БЖД (гл. редактор проф. О.Н. Русак - с 2014 г). Вместе с проф. Р.И. Айзманом (Новосибирский ГПУ) руководил большим авторским коллективом из 50 специалистов, издавшим в 2011-2014 годах **30 учебных пособий (Серия: БЖ, изд-во АРТА) для преподавателей ОБЖ и БЖД. По записке о недостатках в оказании первой помощи издано поручение Президента РФ № Пр-156 от 28.01.02. Участвовал в подготовке материалов для Госдумы, Правительства, Совета Безопасности РФ. Неоднократно выезжал в «горячие точки», для оказания помощи, разработал памятки по выживанию, которые были изданы массовыми тиражами (Изд-во НЦ ЭНАС, МПГУ).**

Награды: 12 медалей СССР, РФ, Республики Беларусь; медаль В.А. Легасова (МАНЭБ). Полковник вн. службы. знаки: «Почетный сотрудник» МВД, «Участник боевых действий», «За отличие в службе», Золотая медаль «Лауреат ВВЦ»; Дипломы Минобрнауки, Общества «Знание», МЧС и иных организаций, в том числе: «За лучшую научную книгу», «За лучшее учебно-методическое издание».

**Заместитель руководителя секции ПБ - академик МАНЭБ, д.п.н.,
профессор Мошкин Владимир Николаевич (1956 г. р.) Saltai@mail.ru**



Выпускник Алтайского педагогического университета (1978 г., учитель истории и английского языка). Имеет опыт службы в ВС СССР. Диплом АлтГПУ о профессиональной переподготовке 2016 г. (обучение физической культуре и ОБЖ в образовательной организации). Аспирантура в НИИ профтехпедагогики АПН СССР, г. Казань (1987 г. диссертация «Дидактические средства контроля знаний и умений учащихся в проблемном обучении», научн. рук. М.И. Махмутов). Работал в НИИ ПТП АПН СССР (лаборатория гуманитарного образования).

Один из первых в России докторов педагогических наук именно по БЖ (тема диссертации «Воспитание культуры безопасности школьников»)(2004). Автор более 200 научных и методических работ. В т.ч.

первое крупное учебное пособие по ОБЖ для 5-11 классов (в 3-х томах, 1996 г.). По заказам ГИБДД разработал электронные наглядные пособия по правилам дорожного движения, электронные тесты, электронные анкеты, плакаты для образовательных организаций Алтайского края (2006, 2007, 2008 гг.).

Опыт работы в общеобразовательных школах и ПТУ (история, обществоведение, основы экономических знаний, английский язык, ОБЖ, классное руководство, ПДД), дошкольных образовательных организациях (английский язык, ОБЖ), в вузах (методика преподавания истории, педагогика, дидактика, технологии обучения, педагогика начального образования, педагогика высшей школы).

Заведовал кафедрами (педагогика и психологии, физической культуры). Имеет опыт создания авторских коллективов, опыт работы в диссертационном Совете, по организации курсов для населения и учителей, по выполнению исследований по гранту РГНФ «Воспитание культуры безопасности студентов» (2006, 2007 гг.). Разработал электронные тесты, анкеты, программы для статистической обработки результатов анкетирования, тестирования, наблюдения, изучения документов при проведении эмпирических педагогических исследований.

С 2017 г. профессор МПГУ на кафедре медицины и БЖ, читает и разрабатывает ряд дисциплин:

1. Безопасность жизнедеятельности.
2. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности.
3. Основы вожатской деятельности.
4. Методика обучения и воспитание в курсе "Безопасность жизнедеятельности".
5. Современные проблемы обучения основам безопасности в школе.
6. Проектирование элективных курсов по безопасности жизнедеятельности.
7. Зарубежный опыт в области обучения безопасности жизнедеятельности и другие.

Награды: благодарность Министра образования РФ (2002 г.), победитель конкурса «Безопасность человека – 2002», благодарственное письмо Минобрнауки РФ за деятельность по обеспечению комплексной безопасности и поддержку мероприятий Министерства образования и науки РФ (декабрь 2017 г.). Награжден знаком Заслуженный учитель ОБЖ (МАНЭБ).

Заместитель руководителя, ученый секретарь секции ПБ академик МАНЭБ, доцент Гафнер Василий Викторович (1973г.р.). gafnerw@mail.ru; <http://гафнер.рф>



После службы в погранвойсках и окончания института с марта 1996 года работал в должности преподавателя-организатора ОБЖ.

Защитил канд. диссертацию по теме «Мониторинг становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности» (13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (основы безопасности жизнедеятельности; уровень общего и профессионального образования).

С 2005 года на кафедре БЖ Уральского государственного педагогического университета, в 2015-2017 – заведующий кафедрой БЖ. После укрупнения кафедры работает в должности доцента.

Подготовил более 100 публикаций по БЖД, из них 5 учебных пособий для студентов ВУЗов: «Информационная безопасность»,

«Опасности социального характера и защита от них», понятийно-терминологического словаря «Основы безопасности жизнедеятельности».

Эксперт ФУМО ВО «Образование и педагогические науки». Главные направления научной деятельности: педагогика безопасности, теоретико-методологические основы образования в области БЖ. Член редакционного совета журнала ОБЖ (МПГУ). Разработчик и координатор известных сайтов: [ГАФНЕР.рф](http://гафнер.рф) [ОБЖ.рф](http://обж.рф) [БЖД.рф](http://бжд.рф) [ПЕДАГОГИКА-БЕЗОПАСНОСТИ.рф](http://педагогика-безопасности.рф)

Участник работы ОНФ и других структур по развитию курса ОБЖ

Награды: благодарности Министра образования РФ и Министра общего и профессионального образования Свердловской области. Награжден знаком МАНЭБ «Заслуженный учитель ОБЖ», грамотами и дипломами.

Мы приглашаем всех заинтересованных коллег, разделяющих цели нашей работы, присоединиться к общим усилиям по развитию педагогики безопасности в нашей стране. Присылайте Ваши предложения, планы исследований, публикаций. Вам будет оказана посильная поддержка в их продвижении, экспертизе, опубликовании. Это и будет наш общий вклад в укрепление национальной безопасности Российской Федерации и безопасности наших регионов.

А.Г. Абдуллин

*доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры теоретической и прикладной психологии
Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета
Челябинск, Россия*

И.А. Кувшинова

*кандидат педагогических наук, доцент,
профессор РАЕ, член-корр. МАНЭБ,
доцент кафедры дошкольного и специального образования
Магнитогорского государственного
технического университета им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

А.Г. Никитин

*директор МБОУ СОШ с. Красная Башкирия
МР Абзелиловский район,
Республика Башкортостан, Россия*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И РЕАБИЛИТАЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

***Аннотация.** В статье приводится обзор исследований по проблеме взаимосвязи экологических факторов и возникновению заболеваний у детей, выявлены наиболее продуктивные подходы, предложена модель комплексной оздоровительно-педагогической и лечебно-профилактической работы и обозначены условия ее апробации.*

***Ключевые слова:** здоровье детей, антропогенные загрязнения, оздоровительно-педагогическая работа, реабилитационно-профилактическая работа, мультидисциплинарный подход.*

**A.G. Abdullin,
I.A. Kuvshinova,
A.G. Nikitin**

INTERACTION OF SPECIALISTS IN THE PROCESS OF ORGANIZING INTEGRATED HEALTH-PEDAGOGICAL AND REHABILITATION-PREVENTIVE WORK WITH CHILDREN

***Annotation.** The article provides an overview of studies on the relationship of environmental factors and the occurrence of diseases in children, identifies the most productive approaches, proposes a model of comprehensive health-educational, therapeutic and preventive work and identifies the conditions for its testing.*

***Keywords:** children's health, anthropogenic pollution, recreational and pedagogical work, rehabilitation and preventive work, multidisciplinary approach.*

Создание оптимальных условий для сохранения и укрепления здоровья школьников в рамках воспитания, обучения и интеграции его в общество относится к числу важнейших государственных задач. Современное состояние педагогической и лечебно-профилактической работы с детьми школьного возраста не в полной мере позволяет учитывать антропогенное влияние урбанизированной среды на особо уязвимое детское население и обеспечить в полном объеме своевременную профилактику и лечение заболеваний, характерных для городов с развитой черной металлургической промышленностью. Причина этого определяется отсутствием достаточных методологических и методических обоснований системы комплексной оздоровительно-педагогической работы.

В результате проведенных исследований на базе ГУ НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, Южно-Уральского научного центра РАМН, Центра Госсанэпиднадзора в городе Магнитогорске обнаружена взаимосвязь экологических факторов в городах с развитой отраслью тяжелой промышленности и возникновения заболеваний органов дыхания, нервной системы, эндокринной системы, наличия врожденных пороков развития [1, 2, 3, 4]. В ранний период жизни ребенка данные заболевания сопровождаются различными рода осложнениями, приводят к вредному воздействию на мозг ребенка, а именно нейрохимическими и нейрофизиологическими дисфункциям, а также к структурным изменениям в центральной нервной системе, что в свою очередь является причиной в возникновении различных аллергопатологий, в том числе и заболеваний органов дыхания [3]. Это подтверждается данными изучения обусловленности нарушений психофизиологического характера состоянием антропогенной среды. Также, как показывают предварительные исследования, проведенные с использованием метода факторного анализа (Кошкина В.С., Антипанова Н.А., Долгушина Н.А. и др.) [3, 4], существует корреляционная зависимость роста числа детей с бронхо-легочными заболеваниями и состоянием загрязненности объектов окружающей среды г. Магнитогорска тяжелыми металлами [1, 2, 4].

Существующая система профилактических и реабилитационных мероприятий в недостаточной степени учитывает экологическую (в том числе антропогенную) обусловленность бронхо-легочных заболеваний, что, в свою очередь, отражается на эффективности оздоровительно-педагогической работы [3]. Также не предусматривается оценка существующих обучающих технологий детей «группы риска» с точки зрения соблюдения принципов здоровьесбережения [6]. С учетом данных обстоятельств возникает необходимость переосмысления целей, содержания, методов, средств и организационных форм общего образования в соответствии с социальным заказом.

Не менее важная роль в оздоровлении школьников и профилактике возможных заболеваний дыхательной системы принадлежит социальному (семейному) окружению. В этой связи представляется важным учитывать помощь родителей в организации лечебно-профилактической работы и оздоровлении детей.

Комплексность оздоровительной работы со школьниками в условиях проживания в городе Магнитогорске и прилегающих районов (с. Красная Башкирия и др.) реализуется в процессе: 1) учета требований мультидисциплинарного и системного подхода; 2) создания благоприятных условий для охраны и укрепления здоровья школьников промышленного города с учетом влияния антропогенных загрязнений на структуру и динамику заболеваний; 3) использования полисистемного саногенетического мониторинга, обеспечивающего в динамике оценку качества образования и индивидуального здоровья школьника; 4) совместной деятельности образовательных и лечебно-профилактических учреждений.

Проделанный нами теоретический анализ существующих подходов к разработке проблемы оздоровления школьников промышленного города с развитой отраслью черной металлургии и прилегающих районов [5] позволяет прийти к выводу, что наиболее продуктивными являются системный, личностно-ориентированный и междисциплинарный подходы. Реализация выделенных подходов и вытекающих из них принципов, на наш взгляд,

обеспечит создание научно обоснованных алгоритмов обязательных конкретных действий, направленных на профилактику заболеваний, характерных для промышленного города с развитой отраслью черной металлургии и прилегающих районов, а также реабилитацию школьников, имеющих бронхо-легочные заболевания и аллергопатологию [7].

Изучив основные показатели лаборатории мониторинга здоровья детей в сотрудничестве с отделением восстановительного лечения МУЗ «Детская городская больница №3» и городской детской поликлиникой № 6 была выявлена картина заболеваемости детей и разработаны основные направления профилактической работы и лечения основных заболеваний (бронхо-легочных и аллергопатологий) у школьников, проживающих в городе с развитой отраслью черной металлургии, но в районах с разной степенью антропогенного загрязнения, а также группы риска по результатам углубленных осмотров.

В рамках лаборатории мониторинга здоровья детей и валеологической экспертизы педагогических инноваций разработаны:

- программа полисистемного саногенетического мониторинга (морфофункциональная, донозологическая диагностика, мониторинг успешности в учебе, социопсихологический и поведенческий мониторинг и др.) обеспечивающего в динамике оценку качества образования и индивидуального здоровья школьника;
- программа валеологической экспертизы различных образовательных технологий и программ с целью исследования их влияния на здоровье школьников;
- пути совершенствования деятельности образовательных учреждений, содействующие укреплению здоровья обучающихся в соответствии с их диагностическими показателями [7].

В сотрудничестве с МУЗ «Детская городская больница №3» составлен план оздоровительно-лечебных мероприятий (индивидуальные карты оздоровления) для различных категорий детей (длительно и часто болеющих, имеющих хроническую бронхо-легочную патологию, аллергопатологию – оздоровление в ОВЛ МУЗ «ЦГБ №3» 3-4 раза в год, для детей 1 группы здоровья – профилактику 1-2 раза в год и т.д.) с целью предупреждения острых заболеваний методами неспецифической профилактики, физиотерапии, ЛФК, массажа, а также с использованием лазеротерапии, БОС-тренажера, интервальной гипоксической тренировки [7].

Определение приоритетности оздоровительно-педагогических и реабилитационно-профилактических мероприятий с учетом выявленной патологии у школьников, проживающих в городе Магнитогорске и прилегающих районов (с. Красная Башкирия), позволило создать и частично внедрить в практику работы образовательных учреждений города и прилегающих районов модель комплексной оздоровительно-педагогической и лечебно-профилактической работы [7], включающую в себя:

- полисистемный саногенетический мониторинг для отслеживания эффективности и своевременной коррекции проводимой оздоровительной работы, а также обеспечивающий в динамике оценку качества образования и индивидуального здоровья школьника.

- методику оздоровления школьников, состав и параметры которой отражают логику комплексной оздоровительно-педагогической и лечебно-профилактической работы в условиях промышленного города и прилегающих районов и поэтапный характер осуществления данного процесса;

- постоянно действующие семинары (для педагогов, медиков, родителей) по проведению профилактических и реабилитационных мероприятий с учетом выявленных особенностей заболеваемости детей в городе: «Астма-школы», «Аллерго-школы», «Школы для часто болеющих детей», городского пульмонологического совета (на базе ОВЛ МУЗ «ЦГБ №3»), их организацию и методическое обеспечение.

Для апробации разработанной модели комплексной оздоровительно-педагогической работы со школьниками необходимо создать условия для реализации проекта: материальные (подготовка необходимого оборудования), научно-методические, кадровые, мотивационные, организационные. Так, подготовлен пакет документов для заключения договоров о

сотрудничестве с отделением восстановительного лечения МУЗ «Детская городская больница №3» и лабораторией мониторинга здоровья детей и валеологической экспертизы педагогических инноваций, а также рядом образовательных учреждений города. Необходимость в проведении элективных курсов и семинаров для педагогов, медиков, родителей с учетом выявленных особенностей заболеваемости детей в городе позволила нам разработать их научно-методическое обеспечение, а также программу и содержательные аспекты курсов повышения квалификации для педагогов (на базе ИДПО "Горизонт" при МГТУ им. Г.И.Носова).

Таким образом, модель комплексной оздоровительно-педагогической и лечебно-профилактической работы с детьми в условиях промышленного города с развитой отраслью черной металлургии и прилегающих районов, построенная на основе системного междисциплинарного взаимодействия специалистов (педагогов и медиков), обеспечивает равновесие между адаптивными возможностями организма учащихся и постоянно-меняющейся средой в образовательном учреждении (здоровьесберегающая организация учебно-воспитательного процесса, учет психолого-педагогических факторов, защита учащихся от перегрузки, формирование оптимального экологического пространства во всей совокупности факторов, воздействующих в школе на учащихся), социальном (в том числе семейном) окружении и учитывает экологическую ситуацию в городе. Частичная апробация разработанной модели показала ее эффективность и позволила провести коррекцию лечебно-профилактического и оздоровительно-педагогического воздействия.

Список используемых источников и литературы

1. Долгушина Н.А. Гигиеническая оценка неканцерогенного риска здоровью детей, проживающих на территории промышленного города с высоким уровнем химического загрязнения атмосферного воздуха // Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.А. Кувшиновой, Е.В. Исаевой, В.А. Чернобровкина. – Магнитогорск: МГТУ, 2016. – 226с. / С. 54-58.

2. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А. Оценка загрязнения атмосферного воздуха промышленных городов Челябинской области и неканцерогенных рисков здоровью населения / Экология человека. 2019. № 6. С. 17-22.

3. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А., Антипанова Н.А., Котляр Н.Н., Линькова М.В. Оценка показателей состояния здоровья и адаптационных возможностей организма детей города Магнитогорска // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2019. No 5. Публикация 2-1. URL: <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2019-5/2-1.pdf> (датаобращения: 03.09.2019).

4. Заболеваемость детей старшего дошкольного возраста в Магнитогорске/ Легостаева Т.Б., Ингель Ф.И., Антипанова Н.А. и др.// Гигиена и санитария. 2011. № 4. С. 34-40.

5. Кувшинова И.А., Мелихова О.В. Особенности организации групп здоровья на базе санатория-профилактория в черте промышленного города // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы : Сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Магнитогорск : МаГУ, 2011. С. 91-94.

6. Мицан Е.Л. Адаптация школьников к физическим упражнениям в условиях крупного промышленного центра// Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции Магнитогорск: Изд-во Магнитогорский государственного технического университета им. Г.И. Носова, 2014. С. 118-124.

7. Mitsan E.L., Kuvshinova I.A., Baklykova T.Yu. Complex health-improving pedagogical work with school children in the city with a developed ferrous metal industry // The collection includes 12th International Scientific and Practical Conference «Science and Society» by SCIEURO in London, 24-29 May 2018. С.118-122.

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогического образования и документоведения
института гуманитарного образования Магнитогорского
государственного технического университета им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлено обоснование понятия «здоровый образ жизни»; дается характеристика содержания каждой его составляющей, раскрывается авторское определение здоровья человека в контексте его культуры и описываются дневники здоровья как средство формирования у школьников потребности в здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровье, дневники здоровья.

T. F. Orekhova,

HEALTHY LIFESTYLE AS A PHENOMENON OF HUMAN CULTURE AND THE POSSIBILITY OF ITS FORMATION IN SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF EDUCATION

Abstract. The article presents the rationale for the concept of "healthy lifestyle"; characterizes the content of each of its components, reveals the author's definition of human health in the context of its culture and describes the health diaries as a means of forming students' needs for a healthy lifestyle.

Keyword: healthy lifestyle, health, health diaries.

Понятие «здоровый образ жизни» тесно связано с понятием «образ жизни», которое стало активно разрабатываться на научном уровне в 1970-1980 в работах ряда отечественных философов. Практически одновременно получает развитие понятие «здоровый образ жизни», которое используется для качественной характеристики жизни человека, ориентированного на сохранение и укрепление своего здоровья. Именно поэтому здоровый образ жизни считается одним из определяющих факторов здоровья человека.

В настоящее время это понятие в целом содержательно сложилось и определяется совокупностью таких составляющих, как соблюдение личной гигиены, рациональное питание, оптимальная для каждого данного возраста человека двигательная активность, разумное чередование труда и отдыха, отсутствие вредных привычек, закаливание, положительный психологический настрой, обеспечивающий человеку положительный эмоциональный фон жизни. Эти семь составляющих здорового образа жизни соответствуют практически всем потребностям человека: и витальным, и сугубо человеческим – духовным. При этом каждый компонент сам по себе представляет сложное явление, имеющее вариативное содержание в достаточно четко установленных границах. Так, в личную гигиену входит гигиена тела, одежды, постели, жилища и рабочего места индивида.

Рациональное питание предполагает соответствующее возрасту и другим индивидуальным особенностям человека содержание в пищевом рационе белков, жиров и углеводов, витаминов и минеральных веществ; сообразные природе человека и соответствующие его индивидуальности и социальным условиям жизни объем, состав, режим питания, а также содержание в ежедневном меню преимущественно натуральных (как

говорят «живых») продуктов (которые не подвергались интенсивной промышленной обработке и не содержат никаких вредных для организма человека добавок).

Под *оптимальной двигательной активностью* понимается ежедневное выполнение человеком утренней зарядки, занятия оздоровительным спортом или оздоровительной физкультурой, выполнение какой-либо специальной гимнастики или специальных упражнений, обеспечивающих человеку снятие напряжения, накопившегося в процессе трудовой деятельности.

Закаливание предполагает выполнение индивидом специальных закаливающих процедур (обтирание рук, ног, тела; воздушные ванны для тела; хождение босиком по деревянному полу, по росе, по земле, по песку, по гальке, по воде, по снегу; солнечные ванны и пр.), ежедневное обливание холодной водой, а также обливание холодной водой после принятия горячих водных процедур (купания в ванне и посещения парной в бане), регулярные прогулки на свежем воздухе; одежда по сезону и по погоде, регулярное посещение бани (если к этому нет противопоказаний).

Важным показателем здорового образа жизни является *отсутствие* у человека *вредных привычек*, в число включаются табакокурение, злоупотребление алкоголем и употребление наркотических веществ. Следует особо отметить, что в медицине злоупотреблением алкоголем считается употребление алкогольных изделий, включая пиво, вино и многочисленные другие слабые алкоголесодержащие изделия чаще двух раз в месяц. Учитывая же тот факт, что согласно ГОСТу этиловый спирт, входящий во все без исключения алкогольные изделия, относится к наркотическим веществам, так как при принятии вовнутрь первоначально вызывают возбуждение, а затем паралич центральной нервной системы. Следовательно, у этилового спирта, который разрешен к употреблению и поэтому продается в продуктовых магазинах, безопасной дозы нет и быть не может, поэтому словосочетание «злоупотребление алкоголем» является противоречащим здравому смыслу. К вредным привычкам относится также употребление разрешенных психоактивных наркотических веществ без медицинских на то показаний, а также употребление запрещенных наркотиков как растительного, так и искусственного происхождения. Все три вредные привычки относятся к числу социально опасных привычек, так как в разной степени подавляют волю человека, делают его зависимым от употребляемых веществ. Именно поэтому отсутствие этих вредных привычек правомерно считать одним из важнейших показателей здорового образа жизни человека.

Режим труда и отдыха проявляется в рациональном и соответствующем особенностям трудовой деятельности человека чередовании физического и умственного труда, периодов напряженной деятельности и перерывов для отдыха, в том числе посредством переключения на другие виды деятельности, выполнения во время умственной работы специальных мероприятий, снимающих умственное перенапряжение. Соблюдение режима труда и отдыха обеспечивает также полноценный сон и организация человеком своей трудовой деятельности с учетом требований научной организации труда (НОТ).

И, наконец, еще одним важным показателем здорового образа жизни является внутренний *положительный психоэмоциональный настрой человека*, который зависит от умений сохранять или быстро восстанавливать душевное равновесие, видеть положительное в окружающем мире, строить гармоничные отношения с окружающими людьми, принимать свои недостатки как неизбежное следствие человеческой природы, извлекать положительные уроки из всех происходящих с ним жизненных ситуаций, принимать с миром жизнь и окружающий мир, стойко переносить поражения и жизненные невзгоды, переживать в жизни радость и многие другие умения, обеспечивающие человеку стремление к самосовершенствованию, оптимистическое мировосприятие, удовлетворенность своей половой принадлежностью и судьбой в целом. Всеми этими умениями человек будет владеть, если с самого раннего детства его учить *четырем действиям: во-первых*, видеть положительное в окружающем мире; *во-вторых*, извлекать уроки из всех происходящих в его жизни событий; *в-третьих*, прощать и, *в-четвертых*, благодарить.

Проблема здорового образа жизни современного человека тесно соприкасается с проблемой его здоровья, сохранение и укрепление которого является одновременно и целью, и показателем, и результатом здорового образа его жизни. На понятийном уровне в рамках сложившихся в науке представлений мы усматриваем две возможных трактовки понятия «здоровый образ жизни»: первая – это *представление* человека о жизни, обеспечивающей сохранение и укрепление его здоровья, а вторая – это некий определенный способ жизни человека (что соответствует одному из значений понятия «образ»).

Названные составляющие актуальны для человека на всех этапах его жизни, но отличаются по уровню сложности содержания каждой из них в зависимости от характерных особенностей каждого возрастного периода. Однако, несмотря на это, мерилom здорового образа жизни является, на наш взгляд, степень его соответствия природособразным потребностям организма человека на физическом, психологическом и духовном уровнях. При этом качество здорового образа жизни каждого человека зависит от его сознательных и целесообразных усилий в отношении своего здоровья, которое мы, исходя из этимологии слова «здоровье», определяем как *объем жизненных сил человека, которые даются ему от природы при рождении и которыми он в своей культурной жизни и деятельности пользуется разумно (сохраняя, поддерживая, укрепляя и наращивая) или неразумно (истощая и растрачивая)*. Таким образом, представленная связь здоровья человека и здорового образа жизни дает основание считать *уровень здорового образа жизни* человека, достигаемый в результате его культурных усилий, *показателем культуры личности*.

В связи с этим представляется необходимым кратко раскрыть наш подход к пониманию культуры личности, опираясь на философскую трактовку данного феномена [3]. Прежде всего отметим, что понятием культура (от латинского cultura – возделывание, воспитание, образование) в самом общем смысле обозначается система исторически развивающихся надбиологических *программ человеческой деятельности, поведения и общения*, обуславливающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях, включая самого человека. Наличие этих программ у человека проявляется в форме знаний, навыков, норм и идеалов, образцов деятельности и поведения, идей и гипотез, верований, социальных целей и ценностных ориентаций, которые в совокупности отражают накапливаемый человеком социальный опыт, благодаря которому он включается в систему социальных отношений и коммуникаций в виде субъект-объектных и субъект-субъектных взаимодействий.

Анализируя понятие культуры в контексте заявленной темы, заметим, что в ходе исторического развития в культуре формируются и функционируют особые типы категорий, которые позволяют определять человека как субъекта деятельности и общения через его отношение к себе, окружающим людям и обществу в целом, а также к целям и ценностям социальной жизни, в число которых входит здоровье и здоровый образ жизни. Для человека, сформировавшегося в лоне соответствующей культурой, смыслы ее мировоззренческих универсалий чаще всего выступают как нечто само собой разумеющееся, как презумпции, в соответствии с которыми он строит свою жизнь и деятельность, и которые чаще всего не осознает как глубинные основания своего поведения. При этом преобразование общества всегда сопровождается изменением глубинных жизненных смыслов и ценностей представителей соответствующей социальной общности, и отражается адекватными изменениями в культуре. Таким образом, никакие крупные социальные изменения невозможны без изменений в культуре.

Еще одно важно замечание связано с пониманием человека как биосоциального, природно-культурного существа. Являясь по своей материальной сущности творением природы, принципиально ничем не отличающимся от животных, по своей социальной принадлежности (в качестве социального существа) человек является творением культуры. Это значит, что он становится личностью благодаря усвоению транслируемого в культуре опыта в процессе воспитания, обучения, образования и социализации. Таким образом, происходит сложная состыковка биологических программ, характеризующих его

индивидуальную наследственность, и надбиологических программ общения, поведения и деятельности, составляющих своего рода социальную наследственность. Включаясь в деятельность благодаря усвоению этих программ, человек начинает изобретать новые образцы, нормы, идеи, которые составляет содержание индивидуального опыта личности и при условии соответствия социальным потребностям превращается в социальный опыт. Следовательно, любые изменения в культуре возникают только благодаря творческой активности личности. Таким образом, будучи творцом культуры, человек, вместе с тем является и ее творением [3, с. 344].

Все сказанное позволяет сделать три важных для нас вывода: 1) культура – это результат творческой активности личности; 2) человек, а также программы его поведения, деятельности и общения, представляют собой с одной стороны, процессуальный, а с другой стороны, результативный аспекты его жизнедеятельности; 3) ребенок овладевает культурой в процессе обучения и воспитания посредством объединения, «состыковки» *природного* (биологических программ) и *социально приобретенного* (надбиологических программ общения, поведения и деятельности). Данные положения дают нам основание говорить о возможности формирования у ребенка навыков здорового образа жизни как феномена его культуры, признавая при этом, что здоровье – это все-таки в первую очередь «биологическая программа».

Бесспорно, что здоровый образ жизни начинает складываться у человека с самых первых дней его жизни и, естественно, что первым «институтом» для него в этом плане становится семья. При этом огромное значение имеет уклад жизни семьи и пример ее взрослых членов. Причем этот пример более заразителен, чем большим авторитетом у ребенка пользуется тот или иной взрослый. Однако изучение проблемы здорового образа жизни людей разных возрастов, разных стилей и разных поведенческих стратегий позволяет обнаружить одно удивительное противоречие: благодаря отечественной системе массового образования (начиная с дошкольного) большинство прекрасно знает что и как нужно делать для того, чтобы сохранить свое здоровье, но реально соблюдать все нормы и правила здорового образа жизни на необходимом и достаточном уровне в основной своей массе мало кто способен. В связи с этим возникает закономерный вопрос: чем такое положение можно объяснить? Почему люди, зная, как надо себя вести, не ведут себя соответствующим образом? Почему, желая быть здоровыми, совершают множество действий явно во вред своему здоровью? Бесспорно, что ответ на этот вопрос лежит в области культуры и культурной деятельности человека, в том числе и по отношению к своему здоровью и к заботе о его сохранении и укреплении.

Исходя из того, что вторым после семьи институтом культурного развития человека является образование, то вполне правомерно ожидать, что формирование у растущего человека навыков здорового образа жизни – это также задача общего образования. Анализ современного опыта деятельности общеобразовательной школы в направлении сохранения и укрепления здоровья обучающихся показывает, что это преимущественно физическое воспитание в рамках учебного процесса (уроки физической культуры) и во внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению. Наряду с этим в начальной школе, в соответствии с требованиями санитарных правил и норм (СанПиН), на уроках проводятся физминутки, а в утреннее время перед началом занятий – утренняя зарядка. Однако, как показывает практика, эффективность этих мероприятий зачастую недостаточная низкая в силу невозможности полноценной реализации индивидуального подхода к каждому ученику и учета его интересов и потребностей.

Особо следует заметить, что включение обучающихся школьного возраста в деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья (мы называем такую деятельность *здоровьетворящей*) – дело достаточно трудное потому, что дети, в силу своего возраста и высокого уровня природно заданной двигательной активности, как правило, практически не замечают отклонений в своем здоровье. Неслучайно Н. М. Амосов замечает, что здоровье, являясь атрибутом жизни (ибо утрата здоровья, по В. В. Колбанову [2], с жизнью несовместима) – это ценность, которую человек замечает, когда теряет [1].

Наш опыт показывает, что эффективность формирования у учащихся навыков здорового образа жизни зависит от цепочки ряда взаимосвязанных факторов: *активности* каждого учащегося *в деятельности по сохранению и укреплению*, которая *мотивируется интересом* к этой деятельности и подкрепляется *конкретными*, наглядно отражаемыми *результатами*. Реализация этой цепочки обеспечивается, во-первых, включением учащихся в наблюдение за своим организмом и, во-вторых, в осознание наблюдаемых процессов и их результатов. В качестве средства управления данной деятельностью учащихся выступают разработанные нами дневники здоровья. Для примера опишем два дневника – сна и питания, так как и сон, и питание представляют собой природно заданные потребности организма каждого человека, удовлетворение которых не требует от человека практически никаких волевых усилий.

Оба дневника по форме представляют собой таблицы с определенными графами. В Дневнике сна это 11 граф: 1) дата, 2) время засыпания, 3) время пробуждения, 4) деятельность перед сном, 5) продолжительность сна, 6) качество засыпания, 7) качество пробуждения, 8) качество сна, 9) состояние перед сном, 10) наличие сновидений, 11) примечание. Каждая графа заполняется от личного имени с использованием местоимения «Я».

В Дневнике питания 8 граф: 1) дата, 2) время приема пищи, 3) состав и объем съеденной пищи (измеряется стаканами, тарелками чашками и т. п.), 4) ощущения до еды, 5) ощущения во время еды, 6) ощущения после еды, 7) какие причины побудили поесть, 8) примечание.

Важно подчеркнуть, что одновременно каждый учащийся заполняет только один дневник: или сна, или питания или какой-либо другой. При этом продолжительность заполнения одного дневника составляет не менее трех недель, так как считается, что привычка к действию формируется за 21 день его непрерывного выполнения. Повторять поочередное заполнение этих дневников следует до тех пор, пока потребность отслеживать наблюдаемые процессы не достигнет достаточной устойчивости.

Для первоклассников название граф может быть выполнено в виде изображений соответствующих предметов или их символических образов. Например, в Дневнике сна время засыпания можно изображать в виде циферблата с соответствующим положением стрелок; чтение перед сном – в виде схематического изображения книги. В дневнике питания объем пищи можно отображать в виде рисунков стакана, тарелки, печенья, сосиски, пирожка и т. п. Такой способ повышает интерес младших школьников к ведению дневников.

Подобный вид имеют дневники гигиены, закаливания, движения, которые также ведутся поочередно в течение 21 дня каждый.

Таким образом, включение детей в систематическую деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья в соответствии с составляющими здорового образа жизни способствует формированию у них устойчивого навыка вести здоровый образ жизни, что закономерно положительно отражается на состоянии их здоровья и повышает уровень их культуры, одним из показателей которой является способность управлять собой на физическом, психологическом и интеллектуальном уровне.

Список используемых источников и литературы

1. Амосов Н. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. М. : Издательство АСТ; Донецк : Сталкер, 2002. 590 с.
2. Колбанов, В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения. СПб. : ДЕАН, 1998. 232 с.
3. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд-во В. М. Скаун, 1998. 896 с.

© Орехова Т. Ф., 2019.

Г.Ю. Меринова

*магистрант МГТУ им. Г.И. Носова
учитель начальных классов*

*МОУ «Специальная коррекционная школа-интернат № 5
для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей
с ограниченными возможностями здоровья»,
г. Магнитогорск, Россия*

У.Фандрих

*Kulturzentrum Druschba-Freundschaft e.V.,
Лангенфельд
Северный Рейн-Вестфалия, Германия*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования самостоятельности детей младшего школьного возраста в России и за рубежом, в частности, в Германии. Рассматриваются такие понятия, как «самостоятельность», «дети с ОВЗ» и «самостоятельность младших школьников с ОВЗ». Описываются различные способы формирования самостоятельности у младших школьников с ОВЗ.

Ключевые слова: самостоятельность, дети с ОВЗ, младшие школьники, самостоятельность младших школьников с ОВЗ.

G.Y. Merinova,
U. Fandrich

FEATURES OF FORMATION OF INDEPENDENCE AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HIA

Abstract. The article considers the problem of developing independence of primary school children in Russia and abroad, in particular, in Germany. Such concepts as “independence”, “children with disabilities” and “independence of primary schoolchildren with disabilities” are considered. Various ways of forming independence in primary school students with disabilities are described.

Keywords: independence, children with disabilities, primary school students, independence of primary schoolchildren with disabilities.

Современная жизнь становится всё сложнее и многообразнее и требует развития полноценной личности, владеющей всесторонними знаниями, умениями и навыками, способной самостоятельно справляться со всеми жизненными трудностями. Но полноценное получение знаний возможно только при умении учащимися самостоятельно мыслить, анализировать, действовать.

Специфика стандарта ФГОС НОО соответствует современным требованиям и заключается в «научении учиться». Одним из ценностных ориентиров нового стандарта является «развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности» [1, с. 8]. Всё это нацелено развивать волевые качества ребёнка, формирующие его характер, как неотъемлемую черту для полноценной жизнедеятельности.

Самостоятельность – это важное волевое качество, а воспитать самостоятельность – это необходимое требование жизни. Большая роль в становлении этого качества принадлежит

педагогу. Педагог мотивирует учащихся на самостоятельную деятельность, совершенствует её и направляет в нужную сторону.

С педагогической точки зрения, самостоятельность – это одна из волевых черт личности, это способность человека не поддаваться воздействию внешних факторов, действовать в своих интересах [7] то есть самостоятельно мы можем назвать человека независимого ни от чего и ни от кого, человека со сформировавшимися ценностями. В отечественной науке Н.К. Крупская и А.С. Макаренко определяют самостоятельность как стержень формирования личности [5].

В литературе можно встретить множество определений понятия самостоятельности. Мы рассмотрим самостоятельность, как ответственное отношение к своим поступкам, способность поступать сознательно, принимать нестандартные решения [6, с.44 - 48].

В работах Иванова В.Д., Осницкого А.К., Теплюк С., Марковой Т.А., К.П. Кузовковой, С.Л. Рубинштейна, Р.С. Буре, Л.Ф. Островской, Т. Гуськовой, И.С. Кона, А.А. Люблинской, Е. О. Смирновой, самостоятельность представлена потребностью ребёнка, которую необходимо развивать [4, 5].

Проблема развития самостоятельности остро стояла уже в XIX веке. Отечественные учёные: Ушинский К.Д., Каптерев П.Ф., Вахтёров В.П. и другие предлагали методику обучения детей самостоятельному получению знаний через наблюдение, эксперимент и опыт [1].

За рубежом огромное признание заслужила вольдорфская школа, основанная Р. Штейнером в Германии. В её основе заключён принцип «неопережения» развития детей, а обеспечения их всеми необходимыми условий для полноценного развития в обычном темпе. Также в концепции Штейнера особое место занимает совместная деятельность с использованием индивидуального подхода, как условие развития самостоятельных черт личности. Сейчас в Германии используют «косвенное» (опосредованное) обучение, то есть, работа проводится под наблюдением педагога; «свободная умственная школьная работа», которая подразумевает самостоятельный выбор учащимися способов и методов деятельности.

Е.Н. Шиянова, П.И. Пидкасистый и др. работали над проблемой формирования самостоятельности у младших школьников. По Ю.В. Янотовской, Д.Б. Эльконину, Л.А. Ростовцевой самостоятельность воспитывается в отдельных видах деятельности: трудовой, игровой и др [5].

Младший школьный возраст – дети 6-11 лет. В этом возрасте развиваются познавательные процессы. Дети начинают овладевать памятью, мышлением и вниманием. Усвоение новых знаний и умений ведёт к развитию новых процессов – рефлексии, анализу и планированию последующего плана действий. В это время ребёнок начинает действовать не непосредственно, а согласно правилам и нормам. Также здесь утрачивается авторитет взрослого, большую роль приобретают ровесники. Поэтому младший школьный возраст требует особого внимания. То есть начальная школа закладывает фундамент формирования личности, раскрывает и расширяет способности детей, вырабатывает умение и стремление к учёбе. Решить эти задачи без самостоятельной деятельности невозможно [3].

По Л.С. Выготскому: в начальной школе мышление ребёнка находится в середине его сознательной деятельности. Д.Б. Эльконина говорил, что «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие - думающим» [8].

В отличие от своих сверстников, у детей с ОВЗ часто наблюдается: неуверенность в себе, боязливость, низкий уровень коммуникативной сферы, преобладание игровых интересов, а также различные нарушения (в зависимости от природы дефекта): замедленное развитие всех мыслительных процессов, неспособность к устойчивой целенаправленной деятельности, неустойчивое внимание, недоразвитие произвольных видов деятельности. Поэтому для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, проблема формирования самостоятельности у особых детей стоит наиболее остро. При развитии навыка самостоятельной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности психического

развития детей с ОВЗ: низкий уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженная работоспособность к приему и переработке информации, ограниченные фрагментарные знания и представления об окружающем мире, недостаточная сформированность умственных операций, отставание в речевом развитии и др. [2].

Известно, что развитие всех психических процессов у таких детей происходит замедленно. Слаборазвитая произвольная сфера не позволяет им полностью осуществлять стабильную и напряженную учебную деятельность – они быстро утомляются. Поэтому весь процесс обучения должен строиться на основе учета индивидуальных и возрастных возможностей детей [9].

Таким образом, под самостоятельностью младших школьников с ОВЗ мы понимать черту характера школьника с отклонениями в развитии, отображающуюся в мастерстве без посторонней помощи ставить перед собой цели, добиваться их достижения и делать выводы в меру своих индивидуальных возможностей.

В коррекционных классах меняются и взаимоотношения с учащимися, и стиль общения, меняется и сама методика обучения. Роль педагога в этом процессе состоит в том, чтобы подбирать для их реализации необходимые средства и приемы, использовать различные методические рекомендации, памятки, таблицы, алгоритмы [2]. По форме организации самостоятельные работы могут быть индивидуальные, фронтальные и групповые. Развитию познавательной мотивации служат: проблемные ситуации, поисковые и исследовательские методы, групповая форма работы формирует познавательную активность и творческую самостоятельность.

Содержание работы, форма ее выполнения должны вызывать интерес у учащихся, желание выполнить работу до конца [8]. Для детей является важным сочетание практических и теоретических разделов обучения, чередования умственного напряжения и разрядки, развитие мыслительной деятельности.

Поэтому, подбирая задания, педагог учитывает индивидуальность обучающихся класса, их особенности, применяет методы и приемы работы, наглядные и основанные на ассоциативном мышлении, которые смогут эффективно донести содержание материала обучающимся. Формирование самостоятельности младших школьников с ОВЗ осуществляется в различных видах деятельности. Чем разнообразнее виды деятельности, тем успешнее результат [3].

Все это помогает учащимся быстрее овладеть необходимыми умениями, усвоить определенный порядок действий и некоторые общие способы организации своей деятельности, вырабатывать навыки и привычку к труду.

У детей с ОВЗ самостоятельность формируется: в трудовой, прикладной и художественной деятельности, а также дети с ОВЗ хорошо развивают себя в процессе домашней работы. И важно не забывать, что для полноценного развития характера младших школьников с ОВЗ нужно постоянно позволять ребёнку проявлять самостоятельность. Известный педагог М. Монтессори знаменита своим уникальным и эффективным методом обучения и воспитания детей. Специфика которого, заключается в предоставлении ребёнку свободы самовыражения и действий: «Помоги мне сделать это самому».

Таким образом, дети ОВЗ – это особые дети, нуждающиеся во внимании и поддержки, а ОВЗ - явление, которое оказывает прямое влияние на все стороны жизни и деятельности ребенка. То, что для ребенка – нормы не составит труда, будет сложно для ребенка с ОВЗ. При формировании самостоятельности у «особых» детей необходимо организовывать учебно-воспитательный процесс так, чтобы каждый индивид раскрылся по мере своих возможностей.

Список использованных источников и литературы:

1. Гуз А.А. Родители и педагоги: шаг навстречу: Первый шаг; Учеб. Метод. Пособие /А.А.Гуз; акад. последиплом. Образования.: Мн., 2004. 219 с.

2. Кувшинова И. А. Гендерные особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. 80 с.
3. Кувшинова И.А. Коррекционно-логопедическая работа с детьми с нарушением зрения: учебно-методическое пособие /автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 60 с.
4. Кушнер Н.Я. формирование и развитие учебной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте / Н.Я. Кушнер // актуальные проблемы подготовки детей к школе: Сб. ст. Мн,2002. № 6. с. 20-30.
5. Милюткина Е.А. Поддержка детской инициативы и самостоятельности [Электронный ресурс]: URL: <http://52.xn--80aadkum9bf.xn--p1ai/blog/2015/02/16/podderzhka-detskoj-iniciativy-i-samostoyatelnosti> (дата обращения: 03.09.2019).
6. Орлов В.И. Активность и самостоятельность обучающихся / Орлов В.И. // Педагогика.1998. № 3. с. 44-48.
7. Теплюк С. Истоки самостоятельности / С. Теплюк // Дошкольное воспитание. 2005. № 32. С. 67-70.
8. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В., Сунагатуллина И.И., Кувшинова И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-педагогический аспект // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 10, стр. 234-238. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37226> (дата обращения: 12.11.2018).
9. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов / автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 96 с.

© Г.Ю. Меринова, У Фандрих 2019-11

УДК 376

У.М. Коробоев

*доктор медицинских наук, профессор кафедры анатомии и физиологии человека
Тульский государственный университет, Медицинский институт
г. Тула, Россия*

Л.В. Руднева

*кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры теории и методики физической культуры
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия*

Э.В. Шелиспанская

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИППОТЕРАПИИ ДЛЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье освещены основные подходы в использовании метода иппотерапии для реабилитации и абилитации детей с отклонениями в состоянии здоровья. Иппотерапия как метод восстановительной терапии рассматривается в совокупности действий биомеханического, физического, физиологического и психогенного факторов на

тело реабилитируемого. Приведены данные исследования эффективности практического применения иппотерапии в реабилитации детей с ДЦП и РАС в Тульском регионе.

Ключевые слова: реабилитация, иппотерапия, лечебная верховая езда, дети с отклонениями в состоянии здоровья.

**U.M. Koraboev,
E.V. Shelspanskaya,
L.V. Rudneva**

USING THE METHOD HIPPO THERAPY TO REHABILITATE CHILDREN WITH DISABILITIES: REGIONAL ASPECT

Annotation. *The article highlights the main approaches in the use of the method of hippotherapy for rehabilitation and rehabilitation of children with disabilities. Hippotherapy as a method of restorative therapy is considered in the combination of actions of biomechanical, physical, physiological and psychogenic factors on the body of the rehabilitated. These are the studies of the effectiveness of the practical application of hippotherapy in the rehabilitation of children with cerebral palsy and ASD in the Tula region.*

Keywords: *rehabilitation, hippotherapy, therapeutic riding, children with disabilities in a state of health.*

В настоящее время все большее число исследователей обращаются к вопросам расширения спектра различных методов и способов, применяемых в реабилитации и абилитации детей с отклонениями в состоянии здоровья (ОВЗ). К одним из приемов организации и совершенствования реабилитационной работы для лиц с ОВЗ средствами адаптивной физической культуры относится иппотерапия.

Иппотерапия (от греческого «hippos» – лошадь) представляет собой средство «реабилитирующего воздействия на больных соматическими, психическими заболеваниями, а также после тяжелых травм опорно-двигательного аппарата. Этот вид реабилитации с успехом применяется при сердечных, желудочно-кишечных, психических заболеваниях, ДЦП и еще множестве других заболеваний и отклонений в состоянии здоровья» [5].

До 1991 г в России применение указанного метода рассматривалось в двух основных направлениях: иппотерапия и лечебная верховая езда. В первом выражении используется пассивная верховая езда, а в лечебной верховой езде - активная. На данный момент, как указывает Слепченко Ю.А. на основании анализа накопленного им экспериментального материала, «сформировалось глубокое понимание процессов, происходящих в организме всадников имеющих различные отклонения в состоянии здоровья, в которых можно применять верховую езду на лошади» [6]. Лошадь выступает как уникальный живой тренажер, инструмент терапевтического воздействия, являясь партнером по общению, контактирующего с ней ребенка. Важным является и то обстоятельство, что в процессе реабилитации происходит последовательный перенос приобретенных физических, коммуникативных и прочих навыков из ситуации верховой езды в повседневную жизнь реабилитанта.

Во многих исследованиях, как нам известно, подчеркивается «уникальность» как лечебной верховой езды, так и ипотерапии в абилитации тяжелых больных детей как в физиологическом так и в психологических планах [1,3,4], которое выражается в воздействии на мышцы ребенка через трехмерные колебания спины лошади. Такое сочетание биомеханического, физического, физиологического и психогенного факторов, оказывают одновременное тренировочное и ослабляющее воздействие на тело всадника.

Под биомеханическим фактором подразумевается влияние колебаний, возникающих и идущих от спины движущейся лошади в трех перпендикулярных плоскостях. Эти колебания вызывают поочередное напряжение и последующее относительное расслабление почти всех групп мышц, с большим акцентом на мышцы туловища, что обуславливает частичную нормализацию мышечного тонуса, снижение спастичности, уменьшения объема и амплитуды произвольных движений, улучшение координации. Важным является то обстоятельство, что в процессе реабилитации происходит последовательный перенос приобретенных физических, коммуникативных и прочих навыков из ситуации верховой езды в повседневную жизнь. Животное в этом отношении может рассматриваться и как дидактическое пособие, как гимнастический снаряд (ЛФК на лошади), средство демонстрации приобретенных навыков (адаптивный конный спорт), как арт-объект в психотерапии.

Важным является и психогенный фактор, который проявляется в раскрытии потенциальных возможностей ребенка с ОВЗ, преодолении его страхов и неуверенности за счет эмоционально стимулирующего воздействия от общения с животным (лошадью). Терапевтическая команда или инструктор по адаптивной физической культуре тщательно определяет, какой тип стимуляции должна давать лошадь, чтобы всадник реагировал на нее активно, но бессознательно [4].

Иппотерапия также рассматривается как психофизический метод абилитации и реабилитации лиц с ОВЗ с помощью лошади на основе специфических для этого метода возможностей:

1) собственно посадки верхом на лошадь или принятия на лошади определенного исходного положения;

2) создания с помощью шага лошади необходимых, строго контролируемых и подбираемых инструктором по адаптивной физической культуре биомеханических колебаний, подходящих всаднику на данном этапе физического развития и состояния. Верховая езда при этом пассивна, всадник не управляет лошадью [1].

Как средство реабилитации иппотерапия с успехом практикуется при нарушениях опорно-двигательного аппарата, черепно-мозговых травмах, полиомиелите, сколиозе, а также при ЗПР и умственной отсталости. Показана пациентам с неврологическими, травматическими, двигательными, соматическими, психомоторными нарушениями, особенно рекомендуется детям с диагнозом ДЦП и РАС. Используя различные исходные положения, лежа на лошади, появляется возможность проведения поэтапных абилитационных мероприятий с учетом постепенного онтогенетического развития ребенка, учитывая патогенез расстройства при ДЦП и других неврологических расстройствах, связанных с патологией движения.

Когда всадник сидит верхом, идущая шагом лошадь служит терапевтическим средством. С её помощью формируется осанка благодаря специфике движений лошади, идущей шагом, тренируется удержание равновесия и компенсаторные мышечные сокращения. Сенсомоторная стимуляция, осуществляемая по проводящим путям проприоцептивной (глубокой) чувствительности облегчает нахождение и закрепление наиболее близких к норме двигательных реакций, доступных реабилитанту. Одновременно такая двигательная коррекция тренирует мускулатуру, устраняя ее непропорциональность, и нормализует мышечный тонус в соответствии от его патологической составляющей (гипертония, гипотония, переменный тонус, ригидность), максимально увеличивает объем движений в суставах [2].

Когда всадник лежит на лошади в различных исходных положениях, происходит ритмическое колебательное воздействие на организм, в процессе которого, с одной стороны, происходит подавление примитивных тонических рефлексов, патологических синергий и синкинезий. С другой стороны – одновременное развитие установочных рефлексов, физиологических синергий, формирование правильного развития схемы тела, схемы

положения тела и схемы движения. В конечном итоге идет мощное воздействие на развитие произвольной моторики ребенка.

Медицинские исследования доказывают, что езда на лошади в положении лежа является подготовительным этапом к вертикализации всадника в положение сидя. Увеличение подвижности в системе таза–позвоночник–череп позволяет усилить стабилизировать гемодинамику (движение крови, спинномозговой жидкости и лимфы), что в свою очередь положительно влияет на когнитивную, эмоциональную сферу и на состояние общего иммунитета занимающегося лечебной верховой ездой [1].

Во время занятий верховой ездой происходит одновременное включение в работу практически всех групп мышц и, прежде всего, происходит укрепление осанки. Это способствует улучшению координации движения ребенка и пространственной ориентации. Также ускоряются обменные процессы в организме, стабилизируется работа дыхательной системы и сердечно-сосудистой [6]. Иппотерапия использует конкретные движения лошади для того, чтобы стимулировать постуральный контроль и соответствующие двигательные реакции. Когда инструктор контролирует характер движений лошади и их направление, всаднику приходится реагировать на них или к ним приспосабливаться, пользуясь скорее автоматическими, нежели когнитивными механизмами.

В Туле и Тульской области активно развивается практическое применение иппотерапии как метода абилитации и реабилитации детей с различными отклонениями в состоянии здоровья (в большей степени с ДЦП и аутизмом). По данным проведенного нами мониторинга на базах конноспортивных клубов области организованы реабилитационные центры, при которых квалифицированные специалисты по адаптивной физической культуре используют приемы иппотерапии в своей работе.

В нашей области существует сеть конноспортивных комплексов, осуществляющих занятия с детьми имеющими различные типы ОВЗ. К ним относятся такие центры как «Маленькая страна - мы есть!», Конноспортивный комплекс парк-отель «Груммант», конноспортивный центр ГУ ТО «Тульские парки», «Белая лошадь», Конноспортивный клуб «Макларен». Возраст занимающихся в этих центрах колеблется от 3 лет до 18 лет. Следует отметить, что пропускная способность этих комплексов составляет до 20 детей ежедневно. Занятия проводятся на специальном мини-ипподроме иппотерапевтом и коноводом (терапевтической командой), которые на протяжении всего сеанса контролируют положение и равновесие ребенка на коне.

По данным проведенных нами исследований из 70 детей с ОВЗ участвующих в эксперименте, после посещения занятий по иппотерапии в перечисленных выше центрах прослеживалась положительная динамика, выражающаяся в улучшении психоэмоционального и функционального состояний. По опросам матерей детей с ОВЗ в 75% случаях снизились проявления нервозности, тревожности, у ребят появилось желание выражать положительные эмоции. У 44% детей отмечалась положительная динамика в речевых функциях, расширение активного словаря. Положительная динамика в выполнении удержания вертикальной позы на лошади и выполнении различных движений руками отмечалось у 35 % занимающихся лечебной верховой ездой. Также матери, принявшие в исследовании детей отметили, что у 38% опрошенных улучшилась деятельность желудочно-кишечного тракта. Родители детей с ДЦП отмечают положительный эффект от занятий лечебной верховой ездой в виде снижения спастичности, улучшения координации и равновесия.

Стоит отметить, что даже в самые короткие сроки можно регистрировать положительные изменения, если ребенка с ОВЗ регулярно приводят заниматься в конноспортивные центры. Помимо восстановительных функций здоровья, занятия на лошади совершенно преображают жизнь больного ребенка, вселяют в него радость, бодрость уверенность в своих силах, и как следствие «стремление преодолеть свой недуг».

Метод иппотерапии последние годы набирает популярность не только как лечебный процесс, но и как уникальный шанс для детей с ограниченными возможностями реализовать

себя. Ежегодно с 2010 года в Тульской области проводятся соревнования по адаптивному конному спорту «Иппотерапия», дающие уникальный шанс для детей с ограниченными возможностями реализовать себя, показать свои достижения, принять участие в общественном мероприятии. Конечно, основные цели таких мероприятий заключаются в создании условий для реализации прав детей-инвалидов принимать участие в соревнованиях и активизация деятельности организаций, проводящих работу по реабилитации, адаптации к жизни и интеграции в обществе инвалидов средствами физической культуры и спорта, а также популяризации конного спорта среди детей-инвалидов.

Список используемых источников и литературы

1. Слепченко Ю. А. Методы абилитации и реабилитации с помощью лошади. Российская и мировая практика // Опыт и перспективы развития абилитации и реабилитации с помощью лошади. Материалы X Всероссийской конференции, 11-12 августа 2018 г. СПб.: ЛЕМА, 2018. С. 2-5.
2. Слепченко Ю.А. Методы абилитации и реабилитации с помощью лошади в системе адаптивной физической культуры. АФК № 1(77), 2019. С 3-6.
3. Спинк Дж. Развивающая лечебная верховая езда: пер. с англ. – М.: Московский конноспортивный клуб инвалидов, 2001. 198 с.
4. Штраус И. Иппотерапия. Нейрофизиологическое лечение с применением верховой езды: пер. с нем. – М.: Московский Конноспортивный клуб инвалидов, 2000. 102 с.
5. Иппотерапия [Электронный ресурс] // Claw.ru: Медицинская энциклопедия [Сайт]. Режим доступа: <http://med.claw.ru/Book19/23341.htm>
6. Чеснокова Л.С. Эффект иппотерапии в процессе психолого-педагогической реабилитации детей с церебральным параличом / Вестник Мининского Университета, 2014. №3(7). С. 24-28.

© У.М. Коробоев, Л.В. Руднева, Э.В. Шелиспанская 2019-11

СЕКЦИЯ
"ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ
И ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ"

Руководитель - доцент, канд. пед. наук Л.А. Яковлева

УДК 371.374

Н.М. Ершова

*председатель Всероссийского детско-юношеского
общественного движения "Школа безопасности"*

А.В. Кравченко

*доцент, заместитель заведующего кафедрой
Медицины и БЖ МПГУ, академик МАНЭБ,
г. Москва, Россия*

УНИВЕРСАЛЬНАЯ ФОРМА ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ

***Аннотация.** В статье рассмотрены новые внеурочные формы работы по воспитанию культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности, конкретные проекты и указаны их исполнители.*

***Ключевые слова:** фестиваль ОБЖ, МПГУ, школа безопасности, МЧС, внеурочная работа, лидеры безопасности.*

**N.M. Ershova,
A.V. Kravchenko**

THE UNIVERSAL FORM OF EXTRACURRICULAR WORK

***Annotation:** new extracurricular forms of work to foster a culture of health and Belarusian Railways, specific projects are considered and their executors are indicated.*

***Keywords:** life safety festival, Moscow State Pedagogical University, security school, Ministry of Emergencies, extracurricular activities, security leaders.*

Фестиваль «От предмета ОБЖ к безопасной жизни!» ежегодно собирает в Москве, на гостеприимной площадке МПГУ всех, кому не безразлична культура безопасной жизнедеятельности и ее формирование.

Фестивальную программу много лет составляли по принципу «обучаемся - общаемся». Организовывали выставочные экспозиции партнеров: здесь были и образовательные и общественные организации, министерства и ведомства, коммерческие структуры. Каждый делился своими новыми наработками, проводил мастер-классы, творческие мастерские для

ребят. Во дворе МПГУ стояла выставка техники, вооружения и оборудования, можно было забраться на скалодром и оттуда весело помахать своим друзьям. Скалодром обслуживали добровольцы Всероссийского студенческого корпуса спасателей, технику предоставил Департамент гражданской обороны, чрезвычайных ситуаций и пожарной безопасности г. Москвы, Российский союз спасателей и ООО «Союзспас».

Фестиваль - массовое внеурочное мероприятие с демонстрацией достижений и элементами праздника. Зародившись как проект по обмену опытом педагогической общественности, Фестиваль вырос не только по численности, а первый собрал всего 60 человек, седьмой на порядок больше, но и интеллектуально. Каждый год Фестиваль имел новую программу, включал в себя:

- конференции по предмету ОБЖ,
- юбилеи учебников ОБЖ,
- обсуждение программ обучения первой помощи,
- смотр новейших средств в области безопасности,
- награждение детей-героев, победителей, призеров и лауреатов всероссийских конкурсов,
- обретение новых друзей, укрепление взаимодействия [1, 2].



Огромную помощь и поддержку Движению «Школа безопасности» и ее проектам, оказывает МЧС России. В честь 25-летнего юбилея медалями МЧС России «За пропаганду спасательного дела» награждены десять лидеров и участников Движения «Школа безопасности», а сто - награждены грамотами Министра МЧС России. Огромная благодарность руководству МЧС России за помощь и положительную оценку лидеров и отличников Движения «Школа безопасности». Награды вручала Наталья Гаршенина из Департамента ГО и защиты населения МЧС России.



Свои собственные награды Движение «Школа безопасности» впервые зарегистрировало в честь 25-летия в 2019 году. Самые первые были вручены на торжественном мероприятии «БЕНЕФИС Школы безопасности» 21 июня. На Фестивале юбилейной медалью «25 лет Движению «Школа безопасности» были отмечены лидеры из Калужской области – Денис Пинахин, Максим Боровик из Московской области и Владимир Фульга и г.Москвы.

Знак «Лидер Движения «Школа безопасности» был тожественно вручен Наталье Артамоновой (Тульская область г. Ефремов), Яне Ефремой, Татьяне Караченцевой, Сергею Лисице и Елене Тарасовой - лидерам города Москвы и Марии Фатьяновой - лидеру из Республики Марий Эл. Это необходимая форма морального стимулирования наших активистов.



На Фестивале не раз в гостях бывали именитые гости из министерств и ведомств, представители Общественной Палаты Российской Федерации, общественных организаций, как российских, так и зарубежных, сенатор Юрий Воробьев, правозащитник Анна Кузнецова, Владимир Кудрявцев, Инго Хенке, Алексей Аветисов, и конечно же самые дорогие – ребята, участники Движения «Школа безопасности».

И если в первом Фестивале участвовали педагоги Москвы, то сегодня Фестиваль стал Всероссийским и собирает участников из разных регионов страны: Биробиджан и Самара, Уфа и Челябинск, Йошкар-Ола и Ижевск, Новосибирск и Краснодар, Брянск и Нерюнгри, Людиново и Стерлитамак.

Впервые в рамках восьмого Фестиваля стартовал I общероссийский конгресс юных спасателей, пожарных и лидеров «Мы за безопасное будущее!», на котором свои проекты представляли ребята из Москвы и Подмоскovie, из Сахалинской и Костромской областей, Республики Башкортостан. Всего на Конгресс были отобраны девять проектов, и как утверждает председатель экспертной комиссии к.п.н. Светлана Фалько, имеющая большой опыт работы в оценке тематических проектов по безопасности жизнедеятельности: «Все представленные проекты заслуживают распространения и тиражирования на территории нашей страны. А сам Конгресс необходимо вывести из проектного режима и перевести на постоянную основу проведения ежегодного дискуссионного и практического формата, о чем комиссия записала в принятой резолюции».

Эксперты отмечают, что каждый из проектов выполнен с учетом растущего потенциала молодого поколения, индивидуальных потребностей отдельных категорий детей (одаренные дети, дети и группы риска, дети с отдельными образовательными программами, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, возрастными особенностями, актуальностью и практической значимости темы. Это дает возможности для выработки рекомендаций по практическому применению инновационных подходов и форм реализации ресурсных

достижений в области культуры безопасности жизнедеятельности, а создание новых образовательных и познавательных практик, внеурочных форм работы и возможности их внедрения в процесс повышения уровня знаний, навыков и умений в случае чрезвычайных и пожароопасных ситуаций [3, 4].

Эксперт Конгресса Владимир Метушевский отмечает «целесообразность распространения опыта тематических разработок, ранее апробированных проектными группами, с учетом постоянно возрастающей необходимости в ясных, простых и поддающихся корректировке мероприятиях, способных адаптироваться к изменениям внешних условий».

Владимир Метушевский возглавляет Межрегиональную общественную организацию «Федерация пожарно-спасательного спорта среди военнослужащих», которая стала в этом году генеральным партнером VIII Фестиваля «От предмета ОБЖ к безопасной жизни!».

Еще одним знаковым событием был отмечен VIII Фестиваль – подписанием Соглашения о сотрудничестве между двумя общероссийскими общественными организациями. От Российского союза спасателей Соглашение о сотрудничестве подписал председатель Высшего Совета Алексей Дударев, от Всероссийского общества спасения на водах – Петр Нелезин, который выразил надежду на то, что взаимная деятельность организаций даст возможность снизить гибель и травмирование людей на водной акватории.

Российский союз спасателей на протяжении многих лет поддерживает наш Фестиваль. Лучшие из лучших участников и лидеров Движения «Школа безопасности» и его партнеров были отмечены наградами РОССОЮЗСПАСа – медалями «За содружество в деле спасения».

Мурат Арипшев – директор ГБОУ «ДАТ «Солнечный город», организатор заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников по ОБЖ 2019 года из г.Нальчика Кабардино-Балкарской Республики: «Я много лет отработал учителем ОБЖ в школе №5 г. Нальчика, и мне очень близка тема Фестиваля. Отрадно видеть, как много детей и молодежи сегодня участвуют в этом мероприятии, а это значит, что мы делаем нужное дело. Безопасность общества напрямую связана с личной безопасностью, если человек задумывается о своей личной безопасности, учится помогать попавшим в опасную ситуацию, спасает чью-то жизнь, значит он Человек!».

Элина Сафина из Уфы. При ее участии в Республике Башкортостан в 2019 году проведено более ста мероприятий регионального и муниципального уровней, издано 3 учебных и 5 методических пособий, подготовлены научные статьи. Элина представила проект Башкортостанского регионального отделения Движения «Школа безопасности», где наглядно была представлена работа в течение этого года. «Я глубоко признательная организаторам за возможность рассказать о наших проектах, получить оценку нашей деятельности. Уже третий год наше региональное отделения Движения «Школа безопасности» получает звание «лучшее»! А это значит мы на правильном пути».

Важной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра. «Знания о безопасности в природе через игры» - проект Светланы из Сахалинской области, «Здоровое поколение для будущей жизни» - проект Московской команды, который представляли Наталья Каткова, Екатерина Кузьмина и Смирнова Татьяна. Оба проекта получили высокие оценки.

Мобильный отряд "Школа безопасности" - проект Московского областного отделения Движения «Школа безопасности» и Московского государственного областного педуниверситета, получил не только высокую оценку, но и был назван представителем Главного управления МЧС России по Московской обл. Вадимом Лихачевым, как перспективный проект совместной деятельности. Проект представляли Анна Ковалева и Илья Галдин – участники Форума лидеров «Школа безопасности» в г. Ижевске, имеющие в своем арсенале ведомственные и общественные награды. Анна Ковалева: «Добровольческой деятельностью занимают по зову сердца. Работа с детьми и молодежью по безопасности доставляет истинное удовольствие. Хотелось бы чтобы в Московской области как можно больше ребят были нашими помощниками в проекте».

Анастасия Вулуца и Никита Кукош учатся в Академии государственной противопожарной службы МЧС России. Свой проект «Стратегические аспекты формирования культуры пожаробезопасного поведения детей» они реализуют под руководством полковника Владимира Сидоркина, который на постоянной основе взаимодействует с Движением «Школа безопасности» и является ее активным участником. «Совсем скоро 5 декабря мы будем отмечать «День добровольца». Ежегодно к этому празднику в АГП проводится межвузовская конференция по развитию добровольчества. Ждем на конференцию наших спикеров и участников. Фестиваль дает нам возможность поделиться своим опытом, что очень перспективно для наших студентов. Спасибо организаторам за их труд.»

Представим еще двух замечательных девушек, которые своей энергией по организации инновационных проектов по ОБЖ заражают ребят и притягивают взгляды специалистов. Это Людмила Эюбова и Ирина Нестеренко-Костенко. У каждой свой проект, но работают вместе. Ирина представила проект «Азбука безопасности», а Людмила – «Одеяло мира». Оба проекта были приняты на «ура». Спасибо вам, девчонки!

Завершала I Конгресс юных спасателей, пожарных и лидеров «Мы за безопасное будущее» «Команда 25» Костромского регионального отделения Движения «Школа безопасности». В составе мобильного агитотряда Белова Арина, Болотова Мария, Высоцкая Анастасия, Молчанов Кирилл, Обухова Виктория, Таиркин Александр и Ядренова Изобелла.

Защищая свой проект «Помним, гордимся» ребята рассказывали о своей деятельности по увековечению памяти своих близких – участников ВОВ, читали письма с фронта и стихи. В один из моментов весь зал участников Фестиваля встал и замер, чтя память тех, кто дал нам право жить мирно и свободно! Руководит проектом Светлана Збродова, председатель Костромского регионального отделения Движения «Школа безопасности», имеющая по праву звание «Лучшего» как в 2018 так и в 2019 году.

Многие участники I Общероссийского конгресса юных спасателей, пожарных и лидеров «Мы за безопасное будущее» получили заслуженные награды и сертификаты.

Были подведены итоги заключительного этапа всероссийских конкурсов ВДЮОД «Школа безопасности», награждены победители, призеры соревнований. Сразу две команды из Москвы стали победителями XV Всероссийских соревнований «Школа безопасности» в этом году, показав отличные результаты как в преодолении «Маршрута выживания», так и в проведении поисково-спасательных работ. Команда из г. Саранска Республики Мордовия стала победителем Чемпионата России по спортивному туризму дистанция комбинированная "Поисково-спасательные работы". Фестиваль приветствовал Михаила Умнова, Артема Черного, Наталью Каплий, Дмитрия Краморенко, Олега Казеева и их руководителя Жанну Дугушкину громкими аплодисментами и возгласами «Молодцы!».

Для тех, кто хотел проверить свои знания и умения в фойе МПГУ были организованы мастер-классы и творческие мастерские. Здесь можно было и поиграть в игры, и порисовать, и на роботах-тренажерах отработать действия по первой помощи.

Для желающих окунуться в мир музыки Центром творчества «ГЕРМЕС» - партнером Движения «Школа безопасности» была организована раус-программа. Торжественную церемонию вели ведущие – Татьяна Макарова и Михаил Ершов.

Быстро меняющийся под влиянием различных явлений мир заставляет страну пересматривать свои принципы и виды деятельности. Так, одним из существенных изменений, произошедших в последние годы текущего века в России, была смена концепции существования и деятельности общественных организаций. Общественные организации в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности ведут огромнейшую работу с населением, взаимодействуя с министерствами и иными организациями. Формы и методы работы самые различные [5]. Одной из интегрирующих и универсальных форм такой деятельности и является Фестиваль «От предмета ОБЖ к безопасной жизни!».

Список используемых источников и литературы

1. VII Фестиваль «От предмета ОБЖ к безопасной жизни» <http://school-of-safety.ru/novosti/vserossiyskie-novosti/584-vii-festival-ot-predmeta-obzh-k-bezopasnoy-zhizni.html>
2. VI Фестиваль «От предмета ОБЖ к безопасной жизни» <http://school-of-safety.ru/novosti/vserossiyskie-novosti/275-vi-festival-ot-predmeta-obzh-k-bezopasnoy-zhizni.html>
3. VIII Фестиваль «От предмета ОБЖ к безопасной жизни» и I Общероссийский конгресс юных спасателей, пожарных и лидеров «МЫ ЗА БЕЗОПАСНОЕ БУДУЩЕЕ!» <http://school-of-safety.ru/novosti/vserossiyskie-novosti/1951-viii-festival-ot-predmeta-obzh-k-bezopasnoy-zhizni-i-i-obscherossiyskiy-kongress-yunyh-spasateley-pozharnyh-i-liderov-my-za-bezopasnoe-budushee.html>
4. Мошкин В.Н., Петров С.В. Ситуативные задачи как средство формирования культуры безопасности школьников // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2019, № 1, с. 25-28.
5. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе. // Абаскалова Н.П., Акимова Л.А., Петров С.В. Изд-во АРТА, Новосибирск, 2013. 304 с.

УДК 373.2

И. Д. Емелина

*Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 100»
г. Магнитогорск, Россия*

О. В. Смолина

*Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 100»
г. Магнитогорск, Россия*

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНО ВОЗРАСТА С АЛЛЕРГОПАТОЛОГИЕЙ

***Аннотация.** В статье раскрывается проблема необходимости взаимодействия с родителями дошкольников для решения проблемы социализации детей с аллергопатологией. Автор раскрывает содержание работы по разработанной программе «Здоровей-ка», направленной на решение данной проблемы через различные формы работы.*

***Ключевые слова:** пищевая аллергия, социализация, дошкольник, аллергопатология.*

**I. D. Emelin,
O. V. Smolina**

SOCIALIZATION OF CHILDREN PRESCHOOL WITH ALLERGOPATOLOGY

***Abstract.** The article reveals the problem of the need for interaction with parents of preschoolers to solve the problem of socialization of children with allergopathology. The author reveals the content of the work on the developed program "Health", aimed at solving this problem through various forms of work.*

***Keywords:** food allergy, socialization, preschooler, allergopathology.*

Еще всемирно известный древнегреческий врач Гиппократ у некоторых своих пациентов – детей знатных и богатых людей Древней Греции – обнаружил странное заболевание, сопровождающееся отечностью лица, губ, горла, рук. При этом возникало покраснение кожных покровов и слизистых оболочек, а также появлялись зудящие волдыри; одновременно наблюдалось расстройство желудка. При выяснении причин такого необычного заболевания Гиппократ установил, что оно возникает в большинстве случаев после приема самых обычных пищевых продуктов.

Другой знаменитый врач, ученый и философ Востока Авиценна в своем «Трактате по гигиене» также описал необычное заболевание, часто наблюдавшееся у детей и подростков из семей феодальной знати Востока, вызываемое потреблением некоторых продуктов питания, таких как мед, арахисовая халва, хлопковое масло и др. В своем знаменитом трактате Авиценна написал, что заболевание, сопровождавшееся у детей и подростков отечностью, покраснением кожи, волдырями и зудом, вызывается неправильным кормлением детей и подростков, при котором смешиваются несовместимые продукты питания

Гиппократ и Авиценна обратили внимание на то, что дети и подростки бедных людей – крестьян и ремесленников, питавшиеся весьма скромно, гораздо реже страдали этим заболеванием, потому что их рацион составляли в основном овощи, фрукты и хлеб грубого помола с отрубями. В средневековой Руси подобное заболевание, возникавшее у детей и подростков из дворянских и помещичьих семей, было названо сенной лихорадкой. Такое название аллергия на Руси получила потому, что заболевание появлялось после того, как коровы поедали сено, в котором попадались в небольшом количестве ядовитые травы вроде живокости, вследствие чего молоко становилось причиной возникновения сенной лихорадки, или аллергии.

В наше время мы сталкиваемся с влиянием самых разных факторов окружающей нас среды. Многие из них могут негативно влиять на наше здоровье. Мы можем сказать, что состояние здоровья зависит от множества факторов: наследственности, особенностей образа жизни (в том числе от питания, физических нагрузок, стрессов, наличия или отсутствия вредных привычек), а также качества медицинских услуг. Однако состояние здоровья зависит и от уровня загрязнения окружающей среды. Аллергия относится к тем редким заболеваниям, причиной которой являются именно факторы окружающей среды (аллергены). Многочисленные исследования доказывают, что загрязнение воздуха является существенным фактором, способствующим возникновению аллергии. В помещении самым важными аллергенными факторами являются табачный дым, пыль, которые способствуют возникновению заболеваний дыхательных путей и кожных заболеваний. Всё это может вызвать такое заболевание, как аллергия.

Аллергия – это унаследованная сверхчувствительность к некоторым веществам окружающей среды, действующим на человека через его иммунную систему. Проявления аллергии на пищу чаще всего возникают в раннем детском возрасте и сохраняются на протяжении всей жизни. Обычно первой реагирует кожа: появляются покраснения, зуд, отёки. Но также могут быть боли в животе, тошнота, рвота, расстройство работы кишечника (понос, метеоризм, запоры). Кроме того, нередко головная боль, раздражительность, заложенность носа, затруднения дыхания вплоть до приступа удушья и как крайняя степень тяжести – анафилактический шок. Важно знать: приступ истинной аллергии возникает, даже когда аллерген поступает в организм в самом минимальном количестве.

Предрасположенность к пищевой аллергии часто передаётся по наследству. Наследственная связь установлена в 50-70% случаев аллергических проявлений. Аллергия к пищевым продуктам может сформироваться у младенца ещё в утробе при нарушениях в питании будущей мамы, а также в период грудного вскармливания ребёнка. Этому способствует переедание продуктов, обладающих выраженной аллергенностью (рыба, морепродукты, яйца, орехи, цитрусовые, шоколад и др.). Передача аллергена плоду может

произойти внутриутробно через околоплодные воды при заглатывании их плодом или при проникновении через его кожу.

В настоящее время отмечается рост распространенности аллергических заболеваний среди детей дошкольного возраста, которые снижают качество жизни, изменяют жизненные стереотипы ребенка и его родителей, ограничивают их социальную активность. В исследовании В.И. Турченко, Н.И. Левшиной, Л.В. Градусовой отмечается, что «детский сад привлекает старших дошкольников, прежде всего, возможностью общаться со сверстниками» [4, с.51]. При этом состояние здоровья детей с аллергопатологией не всегда позволяет им посещать дошкольное образовательное учреждение, но этих детей необходимо адаптировать к социуму. В этой связи встает вопрос о создании в системе дошкольного образования специальных групп для детей с аллергопатологией, ориентированных на организацию комплексных оздоровительных мероприятий, с целью не допустить прогрессирования болезни. Для успешной реализации поставленной проблемы «педагогу важно привлекать родителей. Исследователями доказано, что «становление речи, исходит из потребности в общении, которая реализуется преимущественно в семье» [1, с.139]. Важно учесть, что «удовлетворенность родителей деятельностью образовательной организации и достижениями ребенка выступает ведущим критерием качества дошкольного образования. Вовлеченность родителей в образовательное пространство учреждений – обязательное требование современного развития общества» [2, с.118].

В нашем Муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 100» города Магнитогорска функционируют группы оздоровительной направленности для детей с аллергодерматозом: Группы оздоровительной направленности для детей с аллергопатологией созданы с целью удовлетворения запросов родителей и оказание помощи семье в развитии детей, страдающих аллергопатологией.

Специалистами детского сада разработана программа оздоровительной направленности «Здоровей-ка». Программа разработана на основе программы Михаила Львовича Лазарева «Здравствуй!». Данная программа направлена на оздоровление детей в детском саду и в семье и решает следующие задачи:

1. Взаимодействие ДОУ и родителей в адаптационный период детей с аллергопатологией.

2. Взаимодействие ДОУ и родителей в совместной деятельности по оздоровлению детей с аллергопатологией.

Факт нарушения здоровья ребенка вызывает у родителей острый эмоциональный ответ, т. к. они не в полной мере обладают психолого-педагогической грамотностью в вопросах воспитания и развития соматически ослабленных детей. В связи с этим в МДОУ «Детский сад № 100» было проведено анкетирование родителей с целью выявления затруднений в воспитании ребенка аллергика. По результатам анкетирования было выявлено, что родители не достаточно информированы в воспитании ребенка аллергика и хотели бы получить психолого-педагогическую поддержку от ДОУ.

Программа «Здоровей-ка» предполагает коллективное участие родителей и всех педагогов детского сада. В ходе реализации программы нами были проведены различные мероприятия:

день открытых дверей для родителей, на котором прошла дегустация блюд для детей с аллергопатологией. Родители ознакомились с десятидневным гипоаллергенным меню, которое составлено с учетом подбора и замены непереносимых продуктов;

педагогами группы был проведен, матер класс для родителей «Цветы своими руками».

в качестве консультативной помощи педагоги групп с аллергопатологией разработали памятки для родителей «Дыши свободно!», «Музыка для здоровья»;

педагогами групп разработаны индивидуальные карты запрещенных продуктов для детей;

в группах создан гипоаллергичный быт: исключены цветы, растения, ковры;

в детском саду функционирует соляная пещера. Дети посещают соляную пещеру два раза в год, весной и осенью, во время наиболее активного цветения растений.

В качестве консультативной помощи педагоги ДОО организовали «Школу здоровья». На «Уроках здоровья» родители совместно с детьми сочиняют валеологические сказки с использованием сказочных героев. Занятия проводятся 2 раза в месяц. Родители совместно с детьми знакомятся с основами здорового образа жизни. В ходе занятий эффективно используется нетрадиционное оборудование, которое изготовили родители совместно с педагогами. В проведении игр и упражнений: дыхательных, релаксационных также активно участвуют дети и родители. В процессе взаимодействия взрослых и детей создаются условия для повышения уровня педагогической грамотности родителей. Особую роль на занятиях играет музыка, которая является интегральной основой всей программы. В роли организатора оздоровительных занятий выступает музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре и педагог – психолог. Ежедневные музыкально-оздоровительные занятия, подкрепляются всеми остальными видами произвольной деятельности ребенка в дошкольном учреждении и в семье.

С целью оказания помощи родителям в адаптационный период в нашем детском саду используются разные виды методик. Одной из этих методик является интоника. Это цветомузыкальная программа по самому раннему развитию детей, которая предполагает оздоровление ребенка через вокально-речевую деятельность в процессе интонационного общения с мамой. Мамы совместно с детьми не только слушают музыку, но и поют, декламируют под нее стихи, двигаются, а также учатся правильно дышать. Все это активизирует жизнедеятельность организма. В конце занятий педагог-психолог проводит релаксирующее упражнение с использованием классической музыки.

Таким образом, проведенная работа в ДОО, показывает оздоровительный эффект у детей с аллергопатологией. Выпускники групп к концу года имеют стихание кожных проявлений, уходят в школу в состоянии ремиссии и социально адаптированные. Родители и педагоги отмечают положительное влияние занятий на психо-эмоциональное состояние детей, артистизм и желание проявлять себя в любой деятельности. Занятия дыхательной гимнастикой и вокальными упражнениями благотворно влияют на развитие певческого голоса, дают оздоровительный общеукрепляющий эффект, приносят детям радость и пользу для здоровья.

На сегодняшний день, в условиях изменения представлений о значении и развитии дошкольного образования, введении ФГОС, педагогу уже не достаточно просто владеть знаниями и уметь их доносить, воспитывая детей. Современному педагогу необходимо быть гибким ко всем изменениям, обладать универсальными компетентностями для совершенствования своей профессиональной деятельности [3, с.242]. Развитие у педагогов готовности к взаимодействию с родителями происходит в рамках методической работы в ДОО, реализуемой на принципах научности, гибкости, мобильности, направленной на профессиональное становление педагогов и повышение эффективности образовательного процесса [5, с.30].

Список используемых источников и литературы

1. Санникова Л.Н., Леонова Е.А. Развитие речи детей раннего возраста в процессе семейного воспитания // Мир детства и образование: сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск, 2014. – С. 137-141.
2. Санникова Л.Н., Левшина Н.И., Юревич С.Н. Оценка качества дошкольного образования: мнение родителей // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 118.
3. Степанова Н.А., Хорева Е.Е. Критерии и показатели изучения социально-информационной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства // В сборнике: Мир детства и образование. – сборник материалов VIII очно-заочной

Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ.– 2014. – С. 242-246.

4. Турченко В.И. Градусова Л.В., Левшина Н.И. Современный дошкольник в мире взрослых и сверстников, или "...племя молодое, незнакомое..." // Детский сад: теория и практика. – 2011.– № 1. – С. 50-56.
5. Юревич С.Н. Научное обеспечение процесса повышения квалификации педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 2. –С. 29-33.

© И. Д. Емелина, О. В. Смолина, 2019

УДК 372.24

Н.В. Иванова

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное
учреждение «Центр образования №21»
г. Тула, Россия*

ПСИХОГИМНАСТИКА КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ МЕТОДИК РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОМПЛЕКСЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

***Аннотация.** Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме сохранения здоровья дошкольников. В работе рассматриваются понятия «здоровьесберегающие технологии» и «психогимнастика», представлены основные этапы формирования психогимнастики как коррекционного метода работы с детьми дошкольного возраста. Основное внимание в статье акцентируется на структуре и содержании занятия с применением психогимнастических упражнений. В заключении представлен анализ результатов проведённой работы. Статья предназначена для педагогов, работающих в ДОУ.*

***Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, психогимнастика, фазы занятия, эмпатия.*

N.V.Ivanova

PSYCHOGYMNASTICS AS ONE OF THE MOST IMPORTANT METHODS OF DEVELOPMENT AND FORMATION OF EMOTIONAL WELL-BEING OF PRESCHOOLERS IN THE COMPLEX OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

***Abstract.** The article is devoted to the current problem of preserving the health of preschool children. The concepts of "health-saving technologies" and "psycho-gymnastics" are considered in the work, the main stages of the formation of psycho-gymnastics as a corrective method of working with preschool children are presented. The main attention in the article is focused on the structure and content of the lesson using psycho-gymnastic exercises. In conclusion, an analysis of the results of the work is presented. The article is intended for teachers working in a preschool educational institution.*

***Keywords:** health-saving technologies, psychogymnastics, phases of employment, empathy.*

В настоящее время отмечается стабильное ухудшение состояние здоровья детей дошкольного возраста. По данным Министерства здравоохранения и социального развития РФ «только 17,3% детей могут считаться абсолютно здоровыми (1гр.здоровья), 29% имеют функциональные отклонения (2 гр.здоровья), 52,8% страдают хроническими болезнями в стадии компенсации (3 гр.здоровья) и 0,5% - хроническими болезнями в стадии субкомпенсации (4 гр.здоровья)»[2].

Народная мудрость гласит: «В здоровом теле – здоровый дух». Ещё в рукописных памятниках древне – русской литературы («Гражданство обычаев детских», 12 век) упоминается о важности физического здоровья детей. С развитием российской педагогической науки решению проблемы здоровья ребёнка уделяется всё больше внимания (Ломоносов М. В.; Бецкой Л. И.; Новиков Н. И., 1788г.; Венцель И. А., 1800г.; Ободовский А. Н., 1835г.; Гориневский В. В.; Кащенко В.П.; Сухомлинский В. А.; Амонашвили Ш. А.). Поэтому естественным было появление термина «здоровьесберегающие технологии», которые сам родоначальник этого понятия, Смирнов Н. К., определял как: «... системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся» [1].

Здоровьесберегающие технологии хорошо изучены и сгруппированы. Одно из таких распределений:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья (стретчинг, ритмопластика, динамические паузы и др.)
2. Технологии обучения здоровому образу жизни (занятия физической культурой, проблемно-игровые занятия, игровой самомассаж и др.)
3. Коррекционные технологии (арттерапия, технологии музыкального воздействия, сказкотерапия, психогимнастика и др.)

В данной статье рассматривается такой вид коррекционной технологии как психогимнастика.

Принято считать, что сам термин ввела в широкое употребление в середине 1970-ых годов чешский психолог Юнова Г.А. В своей работе она опиралась на психотерапевтическую методику Дж. Морено (1892 – 1972) «Психодрама».

Советский педагог Чистякова М.И., модифицировавшая психогимнастику Юновой, определяла её так: «Психогимнастика – это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребёнка (как её познавательной, так и эмоционально – личностной сферы)»[3].

В отличие от Юновой Г. А., работавшей с подростками и взрослыми людьми, Чистякова М.А.разработала свою психогимнастику для детей младшего возраста и добавила к уже выделенным трём фазам проведения занятия четвёртую – приобретение навыков в саморасслаблении.

Значительную работу по развитию этой методики в нашей стране проделали и такие специалисты как Осипова А.А., Захаров А.И., Хрящева Н.Ю., Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. «Я хочу» СПб., 1993г. В Европе и Северной Америке по схожей тематике работали Анна Верной 1983., М. Делфнер, 1981., А. Вильда – Кизель, 1987.

Таким образом, значимость вопроса по сохранению здоровья дошкольников определяет актуальность изучения применения здоровьесберегающих технологий в ДОУ.

Основной целью исследования явилась разработка и апробирование программы по преодолению барьеров в общении между детьми, снятию психического напряжения, созданию возможностей для самовыражения с помощью психогимнастики.

В начале 2018-2019 учебного года произошло объединение двух одновозрастных групп раннего возраста, которые продолжили существование в качестве младшей группы «Почемучки» МБОУ «ЦО №21».На основе проведенных диагностики с детьми и анкетирования с родителями были выявлены следующие особенности группы, требующие особого внимания:во-первых, разные методы и приемы работы педагогов в данных группах до момента объединения; во-вторых, разный уровень коммуникативных

способностей детей. Немалую роль в принятии решения о разработке специальных занятий сыграло и то, что группа «Почемучки» состояла преимущественно из мальчиков, в поведении которых прослеживались отклонения от нормы. Несомненно, что каждая из здоровьесберегающих технологий оказывает положительное влияние на гармоничное развитие личности воспитанника, и большинство из них применяются в каждодневной работе воспитателя, но именно психогимнастика даёт ребёнку возможность пережить, проиграть, повторить ситуацию, которая «мучает» его в реальной жизни.

Речь шла не о профилактике (эти занятия можно проводить с 10 – 12 участниками), а о психокоррекции (занимаются одновременно не более 6-ти детей), поэтому группа была разделена на 4 подгруппы, с такими краткими характеристиками:

1. Соня Ж. – фон (ребёнок, не требующий психокоррекции; обладает артистическими способностями).

Слава Я. – упрямство, лень.

Миша Ш. – эгоизм.

Рита З. – отставание в становлении речи.

Вася Д. – заторможенность, амимия.

Семён К. – фон.

2. Глеб Б. – агрессия, отставание в становлении речи.

Маша О. – фон.

Алёша О. – пониженное настроение, агрессия.

Аня Х. – упрямство, жадность.

Денис С. – фон.

Дима С. – отгороженность.

3. Саша М. – расторможенность.

Стёпа Н. – неустойчивое внимание, отсутствие уважения к

Василиса Е. – фон.

Лера З. – снижение познавательной активности.

Дима К. – отставание в развитии речи.

Ваня Д. – фон.

4. Лера Т. – фон.

Глеб К. – отставание в развитии речи, эгоизм.

Настя М. – отгороженность.

Варя З. – фон.

Стас М. – упрямство, отсутствие уважения к другому человеку.

Саша Ч. – фон.

Далее был составлен план занятий с элементами психогимнастики, которые включали в себя четыре основные фазы:

1. Мимические и пантомимические этюды.

2. Этюды и игры на выражение отдельных качеств характера и эмоций.

3. Этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность на определённого ребёнка или группу в целом.

4. Психомышечная тренировка. Рефлексия, релаксация, расслабление.

Игры и упражнения проводились с каждой подгруппой три месяца два раза в неделю по 15 минут и сопровождалась музыкой. Каждое занятие составлялось на основе последовательности фаз (Табл.1).

Занятие начинается с разминки, которая помогает ребёнку расслабиться, настроиться на игру. Объектами внимания во время разминки могут быть звуки, голоса, предметы, невидимое окружение, люди, их одежда, эмоции и тому подобное: «Что изменилось в этой комнате?», «С закрытыми глазами угадай, кто подал голос?», «Кто к тебе прикоснулся?», «Кто крепче всех пожал руку?», «Какой предмет самый большой, самый тёплый, шероховатый?», «Какие игрушки - зверята есть в этой комнате?».

Таблица 1 – Структура и содержание занятия с элементами психогимнастики

Этапы занятия	Цели	Содержание
<p>Первая фаза. Этюды на выражение внимания, интереса и сосредоточения.</p>	<p>Целью этих маленьких сценок является «выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний, связанных с переживанием телесного и психического удовольствия и недовольства (радость, удивление, интерес, гнев...»). Дети знакомятся с различной мимикой, жестами, позами, видами походки.</p>	<p>«Зайчик любопытничает». Зайчик притаился под окном домика, в котором живут петушок и котик, и подслушивает, о чём они говорят. Выразительные движения: голову отклонить в сторону (слушать, подставляя руку к уху), взор устремить в противоположную сторону, губы полуоткрыты, в глазах интерес. Поза: ногу выставить вперёд, верхнюю часть тела немного склонить. «Бабочка». Ребёнок прогуливался по парку и увидел большую цветную бабочку. Только начал он к ней потихоньку подкрадываться. Только протянул ручки, чтобы накрыть его ладонями, а она миг – и вот уже трепещет крылышками на соседнем кустике. Звучит музыка Ан. Александрова «Полёт». Выразительные движения: голова поднята вверх, взгляд не отрывается от бабочки, тело немного наклонить вперёд, медленно шагать «на цыпочках». «Изумление». Девочка ошеломлена. Она не верит своим глазам: увидела, как иллюзионист посадил в пустой сундук кролика и закрыл его на большой висячий замок, а когда открыл сундук, зверька там не оказалось... Из сундука выбежала кошка. Мимика: губы приоткрыты, верхние веки и брови приподняты. Поза: руки разведены в стороны, пальцы в движении.</p>
<p>Вторая фаза. Этюды на выражение отдельных качеств характера и эмоций (удовольствия, радости, гнева).</p>	<p>Цель этих игр – изобразить черты, порождаемые социальной средой с применением выразительных черт (жадность, доброта, честность...). Здесь важна моральная оценка обыгрываемого качества, прорабатываются модели поведения персонажей с теми или иными чертами характера. Фаза носит психопрофилактический характер.</p>	<p>«Сладкий изюм». Мальчик держит в руках воображаемый пакет с ягодками. Он предлагает её поочерёдно всем детям. Они аккуратно берут по одной изюминке и говорят мальчику: «спасибо», затем дуют на ягоду (ведь она может запылиться) и берут её в рот. По выражению их лиц понятно, что им очень понравился этот изюм. Этюд сопровождается музыкой Т. Кассерна «Медовые конфетки». «Маме улыбаемся». Дети под песню «Маме улыбаемся» В. Агафонникова, которую поёт взрослый, проводящий занятие, выполняют движения. Ой, лады, лады, лады, не боимся мы</p>

		<p>воды, чисто умываемся – вот так! Маме улыбаемся – вот так!</p> <p>1 ая строчка – хлопают в ладоши.</p> <p>2 ая строчка – отводят ручки в стороны ладошками вверх.</p> <p>3 я строчка – по кругу наглаживают свои щёки.</p> <p>4 ая строчка – опускают ручки и улыбаются ротиком и глазками.</p> <p>« Дедушка рассердился!». В далёкую деревушку на лето к старенькому дедушке приехал мальчик Петя и немедленно же побежал гулять. Старик стал ругаться на мальчика за то, что он выбежал далеко за ворота. Неужели ты не думаешь о том, что из лесной чащи может выбежать волк? Мимика. Хмурое лицо, брови сведены вместе, глаза сердитые.</p> <p>Во время проведения этюда звучит музыка С. Прокофьева из симфонической сказки «Петя и волк», тема дедушки.</p>
Третья фаза. Этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность	Это уже непосредственно коррекция того настроения и отдельных черт характера ребёнка, которые вы запланировали проработать. Тренинг моделирования стандартных ситуаций.	<p>«Гневные мальчишки». Двое детей поссорились. Мальчики очень сердиты, нахмурили лица, насупили брови, машут руками, ходят вокруг друг друга, ещё немного – и будет драка... (Упражнение разыгрывается под музыку Е. Ботлярова «Драчун».)</p> <p>«Злая большая собака лает и хочет укусить ребёнка». Девочка прогуливается около дома. Мимо на поводке рядом с хозяином бежит собака. Вдруг она начинает лаять на ребёнка и пытается, натягивая поводок, схватить зубами девочку за ножки. (Во время проведения упражнения звучит музыка Г. Фрида «Появление большой собаки»).</p> <p>«Стыдно». Мальчик Глеб заигрался с мячом дома и невзначай разбил мамино зеркало. Он начал сильно переживать, испугался, что мама расстроится и его отругает, накажет. Глеб соврал, что зеркало расколол его младший братик. Брата наказали. Старшему брату стало невыносимо стыдно. Выразительные движения: голова опущена, брови высоко подняты и сдвинуты, уголки рта опущены. Глаза грустные.</p>
Четвёртая фаза. Психомышечная тренировка	Главное для педагога здесь – это снять психоэмоциональное напряжение, внушить	«Игра с шишками» (на напряжение и расслабление мышц рук). Мама – лисичка кидает лисятам шишки. Они ловят их и с силой сжимают в лапках. Шишки

	желательное настроение, поведение, черту характера.	разламываются на мелкие кусочки, которые рассыпаются по сторонам. Лисята раскидывают их подальше и роняют лапки вдоль тела – лапки отдыхают. Мама снова кидает шишки медвежатам. Повторить игру 2 – 3 раза.
--	---	---

Залог успешного занятия – в личности педагога. Он должен не только обладать артистическими способностями, умением распределять время и виды деятельности детей, но и чувствовать расположение к своим воспитанникам (эмпатия). Самое главное правило занятия: все дети успешны, хорошо всё, что они делают!

Предварительные результаты проведённых занятий с использованием психогимнастики позволили сделать следующие выводы:

- уменьшилось количество случаев проявления упрямства, лени, эгоизма;
- у детей с отставаниями в развитии речи повысился уровень речевого развития;
- вследствие обогащения эмоциональной жизни дети раскрепостились, приобрели навыки саморасслабления;
- дети, склонные к невротическим проявлениям (страхам, ссорам и агрессии), сделали первые шаги на пути к умению управлять собой и своими эмоциями;
- расширение предметно-пространственной среды привело к развитию познавательной активности;
- необходимость действовать по строго заданному алгоритму повысила общий уровень внимания;
- дети научились сопереживать.

Первыми отмечают изменения в поведении ребёнка педагог и близкие люди из окружения дошкольника. Детям становится проще общаться с ровесниками, легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других. У них вырабатываются положительные черты характера (уверенность, честность, смелость). Дети получают навык работы в команде, приобретают умение договариваться, учатся соблюдать нормы и правила поведения.

Таким образом, достигнута цель по преодолению барьеров между детьми, снятию психического напряжения, созданию возможностей для самовыражения. Влияние психогимнастических упражнений несомненно. Своевременное их проведение способствует сохранению психического и физического здоровья дошкольников.

Список используемых источников и литературы

1. Смирнов Н. К. «Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе». М.: АПК и ПРО, 2002. 121 с.
2. Храмцов П. И., Березина Н. О., «Состояние здоровья и образ жизни современных дошкольников», Сборник материалов Ежегодной международной научно – практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2014. 375 с.
3. Чистякова М. И. «Психогимнастика», под. ред. М. И. Буянова. 2-ое изд. М.: Просвещение. ВЛАДОС, 1995. 160 с.

©Н.В.Иванова, 2019-11

Муниципальное бюджетное
Общеобразовательное учреждение
«Центр образования №21»
г. Тула, Россия

РОЛЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается значение здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании, цели и ожидаемые результаты их реализации. Раскрывается направленность современного образования на сохранение здоровья детей по двум основным направлениям – сохранение психического и физического здоровья, формирование ценности здорового образа жизни. А также рассматриваются технологии здоровьесбережения. Особое внимание уделяется работе с родителями.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность, дети дошкольного возраста, деятельность воспитателя, технологии здоровьесбережения.

N.V. Kovriga

THE ROLE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. The article considers the importance of health-saving technologies in preschool education, the goals and expected results of their implementation. The focus of modern education on the preservation of children's health in two main directions – the preservation of mental and physical health, the formation of the value of a healthy lifestyle. And also the technologies of health saving are considered. Special attention is paid to working with parents.

Keyword: health-saving activities, preschool children, educator activities, health-saving technologies.

Дошкольный возраст — яркая, неповторимая страница в жизни каждого человека. Именно в этот период начинается процесс социализации, устанавливается связь ребенка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Происходит приобщение к культуре, к общечеловеческим ценностям. Закладывается фундамент здоровья.

Раскрывая понятие здоровьесберегающей деятельности, считаю важным подчеркнуть, что речь идет не о каком-то одном универсальном виде деятельности, а о комплексной системе, направленной на личностное развитие ребенка и сохранение его здоровья [4].

Согласно последним данным статистики, можно сделать выводы о том, что ухудшение здоровья детей прогрессирует, и появляются новые заболевания. Родители часто жалуются на то, что многие дети постоянно болеют, у них снизился иммунитет, часто возникают хронические заболевания.

Охрана здоровья детей должна стать важным фактором в дошкольном образовании. Ведь в дошкольном возрасте формируются все важные функции развития организма (физическое развитие и нервная система). Уже у детей старшего дошкольного возраста могут наблюдаться различные проблемы со здоровьем: нарушение осанки (малоподвижный образ жизни), бронхо – легочные заболевания, частые психоматические заболевания (проблема –

адаптация ребенка и психологические проблемы), нарушение зрения (влияние современных гаджетов). Дети мало находятся на свежем воздухе, так как родители часто предпочитают предложить детям игры на планшете или просмотр мультфильмов.

Основным решением проблемы здоровьесбережения дошкольников является системный подход [3]. Поэтому в ДОУ должна быть создана специальная здоровьесберегающая воспитательная среда. В результате такой оздоровительной работы должны быть достигнуты такие результаты, как повышение уровня речевого развития, стабильность эмоционального благополучия личности, снижение уровня заболеваемости, повышение уровня музыкальных и творческих способностей детей, стабильности умственной и физической работоспособности детей. Целенаправленная работа дает ценную возможность сотрудничества воспитателя, администрации, музыкального руководителя, физинструктора, медработника с родителями по вопросам сохранения и укрепления здоровья, позволяет сформировать у детей привычку к здоровому образу жизни. Цель сохранения и укрепления здоровья достигается за счет использования разнообразных технологий, применяющихся с учетом приоритетов сохранения и укрепления здоровья всех участников образовательного процесса.

В нашем дошкольном учреждении эта проблема является особенно актуальной. За последние годы общая картина состояния здоровья детей стала достаточно тревожной. Дети часто болеют простудными заболеваниями, особенно в осенне-зимний период, число пропусков детьми ДОУ увеличивалось в период эпидемий и в период резких перепадов температур на улице. Эту проблему я пытаюсь оптимизировать с помощью здоровьесберегающих технологий, консультаций с медицинским работником, а также использование специальной литературы и проведение диагностики.

Таблица 1 - Распределение детей по группам здоровья

	списочный состав	группы здоровья			
		первая	вторая	третья	четвёртая
Начало 2018-19 г	25	11 (44%)	14 (56%)	-	-
Середина 2018-19 г	25	13 (52%)	12(48%)	-	-
Конец 2018-19 г	25	14 (56%)	11 (44%)	-	-

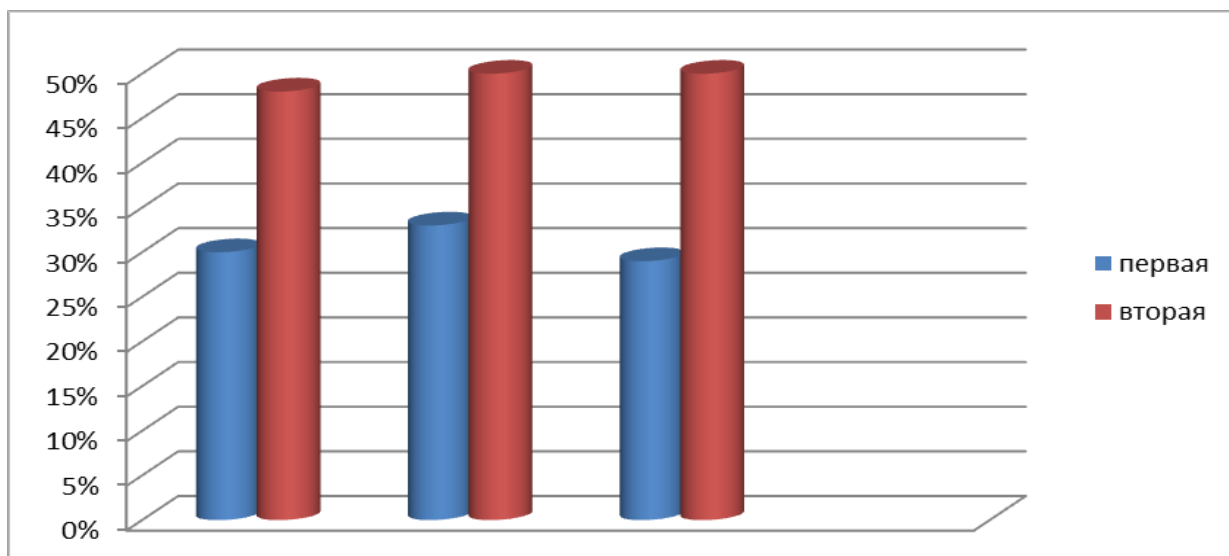
Анализ групп здоровья показал, что 52% детей, имеют вторую группу здоровья (здоровые дети, но с функциональными и некоторыми морфологическими отклонениями после перенесенных заболеваний, страдающие частыми острыми респираторными заболеваниями) и 48% детей имеют первую группу здоровья, т.е. практически здоровые дети (Табл.1), (Рис.1).

В ходе работы было отслежено и проанализировано количество случаев заболеваний воспитанников и определен показатель индекса здоровья.

По структуре заболеваний на первом ранговом месте остаются заболевания органов дыхания. В среднем они составляют 87% от всех заболеваний.

Среди данного вида заболеваний увеличивается количество заболеваний гриппом и ОРВИ (Табл. 2).

С целью повышения иммунитета все воспитанники получают круглый год витаминизированный компот.



Начало года Середина года Конец года

Рисунок 1. Графическое сравнение групп здоровья

Таблица 2 - Сравнительный анализ заболеваемости воспитанников

	Начало 2018-2019	Середина 2018-2019	Конец 2018-2019
Списочный состав детей	25 чел.	25 чел.	25 чел.
Число пропусков д/дней по болезни	765	615	445
Число пропусков на одного ребенка	30,6	24,8	17,8
Число часто болеющих детей	4	4	3
Число ни разу не болевших детей	8	7	12
Показатель индекса здоровья	0,5	0,6	0,8

Таблица 3 - Анализ посещаемости детей

месяц	Посещаемость 2018-2019
сентябрь	80%
октябрь	69%
ноябрь	77%
декабрь	87%
январь	89%
февраль	86%
март	75%
апрель	78%
май	80%
июнь	82%
июль	93%
август	91%
за год	82%

Для профилактики инфекционных заболеваний гриппа, ОРВИ используются в пищу лук, чеснок, лимоны; родителям рекомендовано смазывание носовых пазух оксолиновой мазью, ношение чесночных бус; в группе проводится сквозное проветривание в отсутствие детей.

Наблюдается резкое повышение посещаемости детей (Табл. 3). Это обусловлено введением дыхательной гимнастики «Бурления», которая способствовала увеличению ЖОЛ, укрепления иммунитета.

Охрана здоровья детей должна стать важным фактором в дошкольном образовании. И проблему становления и формирования здорового человека надо серьезно рассматривать в период развития и роста. Ребенок не может еще заботиться о своем здоровье сам, и этим должны заниматься взрослые. Чтобы вырастить полноценного ребенка, его здоровьем и возникающими проблемами надо заниматься и делать все то, из чего будет формироваться здоровый организм ребенка. От состояния здоровья детей во многом зависит благополучие общества [7]. Экологические проблемы, некачественное питание, психологический дискомфорт в семье – некоторые причины, создающие благополучную атмосферу для ухудшения состояния здоровья подрастающего поколения.

Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе ДОУ помогут решению приоритетных задач: сохранения и поддержания здоровья субъектов педагогического процесса. Одной из целевых задач является сохранение и укрепление физического, психического, соматического, нравственного и социального здоровья ребенка [1].

Одними из здоровьесберегающих технологий в игровой форме является дыхательная и артикуляционная гимнастика, игровой самомассаж, музыкотерапия, релаксационные упражнения, тренинги, игротерапия. Система оздоровления дошкольников непременно должна включать упражнения на развитие дыхания. Регулярные занятия дыхательной гимнастикой способствуют воспитанию правильного речевого дыхания с удлиненным постепенным вздохом, профилактике ОРЗ и верхних дыхательных путей.

Важное место в работе по здоровьесбережению занимает самомассаж. Это детские сказки и стихотворные тексты, содержание и ритм которых максимально приближены к характеру самого движения и способствует повышению работоспособности, укреплению мышечного корсета, нормализации тонуса и эластичности мышц. Применение релаксационных упражнений, тренингов, психогимнастики помогут достичь улучшению коммуникативных качеств, эмоционального уровня, раскрепощенности детей, возможность самовыражения, эмоциональному выражению своих мыслей и чувств и понять настроение и самочувствие окружающих.

Гимнастика для глаз способствует снятию напряжения с глаз, улучшению восприятия, расширению поля зрения. Комплексы упражнений гимнастики в стихах являются одним из способов развития внимания.

Целенаправленная работа дает ценную возможность сотрудничества с родителями специалистов и педагогов ДОО по вопросам сохранения и укрепления здоровья, позволяет сформировать у детей привычку здорового образа жизни.

«Здоровье – это не отсутствие болезней, а физическая, социальная и психологическая гармония человека, доброжелательные отношения с другими людьми, с природой и самим собой»[2].

Основную часть своего времени дети проводят в дошкольном образовательном учреждении, поэтому на ДОУ возлагается основная ответственность за сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей.

«Я не боюсь еще и еще раз повторить: забота о здоровье ребенка – это важнейший труд воспитателя», писал В.А.Сухомлинский.

Организация здоровьесберегающей деятельности в детском саду предусматривает индивидуальный подход к каждому ребенку использование современных образовательных технологий, создание образовательных программ, которые способствуют развитию у детей

интереса к сохранению и укреплению собственного здоровья [5]. Работа педагогов нашего ДОУ построена так, чтобы с самого утра ребенок активно включался в процесс физического развития.

Утро начинается с утренней гимнастики, которая позволяет активизировать работоспособность головного мозга, помогает снять напряжение, влияет на центры развития, способствуют развитию речи, способствует развитию координированного движения рук и ног и этому помогают музыкальные упражнения.

В группе создана предметно – пространственная среда, способствующая полноценному развитию детей, развитию интереса к окружающему миру, формированию познавательной мотивации воспитанников.

Важная роль в режиме дня отводится мероприятиям, обеспечивающим сохранение психического здоровья детей. Для развития у детей навыка концентрации, пластики, координации движений используется психогимнастика. Такие упражнения помогают ребенку снять напряжение, усталость, настроиться на позитивный настрой.

Важным условием обеспечения психического здоровья детей является установление дружелюбных отношений ребенка со сверстником, установление доброжелательных взаимоотношений с воспитателем группы и другими. В моей работе обязательно предусматривается время для релаксации.

Организации деятельности по сохранению и укреплению здоровья детей проводится при активном участии семьи. Задача педагога – ориентировать родителей в вопросах дошкольной педагогики, обратить внимание на возникающие проблемы и обеспечить их понимание, объединить усилия родителей и педагога в процессе воспитания ребенка.

Создание дружного родительского коллектива, способного адекватно реагировать на возможные проблемы и принимать разумные решения, мотивированного на здоровый образ жизни – важнейшая задача не только родителей, но и всего педагогического коллектива ДОУ. С этой целью используются различные формы работы с родителями: информационные; родительские собрания; консультации; групповые и индивидуальные беседы; проведение открытых мероприятий; анкетирование; привлечение родителей к изготовлению пособий (коврика для хождения босиком; флажков с разноцветными лентами); дидактических игр и материалов. Родители совместно с детьми принимают участие в различных спортивных соревнованиях («Мама, папа, я – спортивная семья» и др.).

Деятельность воспитателя по сохранению и укреплению здоровья детей имеет системный характер и ориентирован на сохранение физического и психического здоровья детей.

Здоровьесберегающая деятельность воспитателя реализуется на основе индивидуального подхода к каждому ребенку при условии разнообразия используемых традиционных и новых здоровьесберегающих технологий, которая способствует развитию у детей и родителей интереса к сохранению и укреплению собственного здоровья.

Только здоровый ребенок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Это залог успешного развития всех сфер личности, всех ее свойств и качеств.

В результате проводимых мероприятий по здоровьесбережению детей отмечается положительная динамика в укреплении здоровья детей. У детей сформированы представления о здоровом образе жизни, о мероприятиях, направленных на сохранение здоровья (соблюдение режима, правильное питание, чистота тела, спорт); дети имеют представление о значении двигательной активности в жизни человека; они проявляют творчество, самостоятельность, инициативу в двигательных действиях. Дети стали реже болеть, повысился уровень активности участия детей в конкурсах, соревнованиях, посещениях танцевального кружка, спортивных секций, бассейна.

Родители информированы о повышении уровня закалки детей: утренняя гимнастика, экскурсии, походы. Также им рекомендованы следующие необходимые правила: 1) выполнение с детьми режима дня; 2) соблюдение правил личной гигиены; 3) двигательная активность ребенка должна быть достаточной (20 – 30 тыс. шагов в день); 4) одеваться

строго по погоде; 5) беречь зрение, не проводить много времени у телевизора и компьютера; 6) воспитывать у своих детей привычку заниматься физкультурой и спортом.

Главным в своей работе считаю то, что нужно помочь ребенку понять свой организм и научить его поддерживать в здоровом состоянии и использовать главный принцип: «Не навреди!» [1].

«Забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы» [6].

Список используемых источников и литературы

1. Алексеева, Н.П. Проблемы здоровьесбережения в дошкольном образовании / Н.П. Алексеева // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 сент. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – 2016. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 2 (9). С. 169
2. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье. Л., 2000.
3. Дорохова Т.С., Кудрявцева Е.А. Использование здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении // Детство, открытое миру: актуальные вопросы образования: сб. науч. Материалов VIII Всероссийской научно-практич. конф. / под ред. Е.В. Коротаевой. Екатеринбург: Урал.гос. пед. ун-т, 2016. С.65-68.
4. Игнатова Л.Ф. Мониторинг состояния здоровья и факторов риска детского населения // Школа здоровья. 2003.
5. Левина, М.И. Здоровьесберегающие технологии, реализуемые в ДОУ / М.И. Левина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 12. С. 51
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский - Изд. 2-ое. Киев: Радянська школа, 1972. 244 с., 1 л. ил.
7. Скрипникова А. В., Беляева Н. И., Немухина А. В. Проблема здоровьесбережения в условиях современной дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. 2018. №44. С. 290-292.

© Н.В. Коврига, 2019-11

УДК 373.1

**Т. Г. Неретина,
Л. Н. Огаркова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
МОУ «СОШ №5 УИМ»,
г. Магнитогорск, Россия*

СОХРАНЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕЛАКСАЦИИ

Аннотация. В данной статье представлены пути сохранения психического и физического здоровья школьников средствами релаксации. Релаксация (уменьшение напряжения) рассмотрена как процесс снятия стрессовых нагрузок психического напряжения, достижения состояния покоя, расслабленности. Описана необходимость снятия психомоторного возбуждения, эмоционального напряжения учащихся во время школьного урока. Обобщены требования проведения игровых упражнений на релаксацию.

Ключевые слова: здоровье школьников, релаксация, игровые упражнения на релаксацию, умение расслабляться.

PRESERVATION OF THE PSYCHOPHYSICAL HEALTH OF PUPILS BY MEANS OF RELAXATION

Abstract. *This article presents ways to preserve the mental and physical health of schoolchildren by means of relaxation. Relaxation (stress reduction) is considered as a process of relieving stressful stresses of mental stress, achieving a state of rest, relaxation. The need to relieve psychomotor agitation, emotional stress of students during the school lesson is described. Summarized the requirements that must be followed during the game exercises for relaxation.*

Keywords: *schoolchildren's health, relaxation, game exercises for relaxation, ability to relax*

Напряжение – главный недостаток жизни современного человека и общества. С детства мы воспитываем жесткий ритм промышленного производства, он становится нашим вторым «Я», которое безраздельно господствует над нашим внутренним миром, не давая ни минуты для расслабления. В наши дни напряжение превратилось из мощного рычага развития в универсальную основу болезни. Наблюдения специалистов показывают, что большинство европейцев почти полностью утратили способность самостоятельного расслабления.

В любой профессии, учебной деятельности, изобилующей стрессогенными ситуациями, важным условием сохранения и укрепления психического и физического здоровья выступает умение вовремя «сбрасывать» напряжение, снимать внутренние зажимы, расслабляться, т. е. освоение техники релаксации. Профессия педагога, врача, работника по кадрам и военнослужащего относится к группе риска по профдеформации [2]. Поэтому педагогам важно не только использовать релаксацию при работе с учащимися, но пользоваться ее приемами с целью самокоррекции.

Под релаксацией (уменьшение напряжения) в научной практике понимают – процесс снятия стрессовых нагрузок психического напряжения, достижения состояния покоя, расслабленности после сильных переживаний или сильных нагрузок. Релаксация может быть произвольной (расслабленность при отходе ко сну) и произвольной, вызываемой путем принятия спокойной позы, представление состояний, соответствующих покою, расслаблению мышц.

Умение расслабляться помогает одним людям снять напряжение, другим – сконцентрировать внимание, снять возбуждение. Чем лучше расслаблены мышцы, тем больше состояние покоя. Расслабление не только сохраняет здоровье, оно также способствует раскрытию творческого порыва, когда открываются для созидательного использования скрытые силы человеческого организма [1]. Расслабление – мощный источник молодости и красоты. Лицо не может выглядеть красивым, если оно постоянно нахмурено и напряжено. Наоборот, расслабленное лицо становится умиротворенным и прекрасным, излучает доброту и гармонию [3].

В современных школах обучаются и воспитываются дети, перенесшие психические травмы, а также перегрузку впечатлениями, учебными предметами и т. д. любые учащиеся нуждаются в человеческом участии, в психологической поддержке или даже коррекционной психолого-педагогической помощи. Известно, что при эмоциональном напряжении; когда ребенок сильно взволнован, возбужден или, наоборот, угнетен, возникает излишнее напряжение в отдельных группах мышц. Так, например, депрессивное состояние сопровождается напряжением дыхательной мускулатуры, страх – спазмом мышц артикуляции и фонации. Самостоятельно школьники не могут избавиться от этого напряжения, продолжая нервничать, что приводит к напряжению новых групп мышц. Для того, чтобы появилась возможность управлять своими мышцами нужно научить учащихся умению расслабляться. Эмоциональное напряжение ослабевает или исчезает совсем при достигнутом полном расслаблении мышц. Детей необходимо учить чувствовать напряжение

мышц, изменять степень их напряжения и совсем снимать его, расслабляя определенные группы мышц. Эмоциональное напряжение при этом ослабевает или исчезает совсем.

Эмоциональные проблемы учеников хорошо знакомы учителям и родителям. Педагогам важно знать, что можно сделать для снятия психомоторного возбуждения, эмоционального напряжения ребят во время обычного урока. Необходимо учить школьников умению правильно вести себя. Часто из-за отсутствия знаний они не могут выбрать правильную линию поведения или помощи себе. С целью построения эффективной и привлекательной для учащихся воспитательной и оздоровительной работы, педагоги традиционно используют игровые приемы. Безусловно, что игра – наиболее естественный и радостный вид деятельности, формирующий характер ребенка, придающий занятиям положительную эмоциональную окраску, наполняющий их яркими впечатлениями, и вследствие этого становится более интересным для детей [4].

В психологической практике используются игры, в которых присутствует возможность для обучения приемам мышечного расслабления учащихся младшего и среднего школьного возраста. Иногда, возрастные границы трудно определить достаточно четко. Учитель, выбирая игры для детей, должен исходить из своих организаторских способностей, личностных качеств и поставленных перед собой задач. Содержание предложенных игровых упражнений дает широкие возможности для выбора и импровизации. Использование игровых упражнений предполагает творческий подход к ним, без чего успешная работа с детьми просто не возможна.

В литературе описано большое количество упражнений по выработке навыков расслабления, которые можно проводить на любом уроке в течение 3-5 минут во время отдыха, используя их как физкультминутку или как индивидуальную работу с детьми во внеурочное время. В течение нескольких минут, затраченных на выполнение релаксационных упражнений, школьник сможет снять усталость, обрести состояние внутренней стабильности, свободы, уверенности в себе, «выплеснуть» негативные эмоции, «разрядиться». Как рабочий после трудового дня принимает душ, так и учитель и ученик могут прибегнуть к методу «психологического душа», очищающего его психику и способствующего быстрому и эффективному отдыху [5].

Педагоги, сотрудничая с психологами и врачами, могут находить новые пути решения школьных проблем для сохранения психического и физического здоровья школьников. В педагогической практике обобщены требования, которых необходимо придерживаться во время проведения игровых упражнений на релаксацию:

- 1) игра не должна включать в себя даже малейшую возможность риска, угрожающего здоровью детей, однако нельзя выбрасывать из нее трудные правила, выполнить которые не очень легко;
- 2) игра не должна быть слишком азартной, а также унижающей достоинство играющих;
- 3) участники игровых упражнений должны хорошо понимать смысл и содержание игры;
- 4) противопоказаниями для выполнения отдельных упражнений по расслаблению являются патологии соответствующих органов.

При наличии каких-либо заболеваний перед началом использования приемов релаксации требуется пройти консультирование и получить разрешение медицинского работника.

Среди упражнений на релаксацию, популярностью пользуются такие, как: «Ленивая кошечка», «Лимон», «Стряхиваем воду с пальцев», «Прогулка по лесу», «Птица, раскрывающая крылья» и т.п., а также упражнения на визуализацию (зрительное представление, часто под музыку), типа: «Вы нежитесь на пушистом облачке, которое мягко обволакивает ваше тело...», «Вы качаетесь на волнах, и ваше тело чувствует покой и невесомость...», «Вы лежите на нагретом песке - на берегу моря или океана, слышите легкий шум волн и ощущаете свет и тепло солнечных лучей...» и др.

Наряду с вышеперечисленными упражнениями широкой популярностью, как у детей, так и у взрослых, пользуются альбомы для разукрашивания (элементы медитативного

рисования) зендулл, херал, мандал, креативные подборки для рисования, универсальные антистрессовые альбомы для разукрашивания как для взрослых, так и детей, книги для творчества и вдохновения с затейливыми ажурными рисунками чернилами и пером типа: «Зачарованные лес», «Зачарованный город», «Волшебные страницы», «Оставайся счастливым», «Волшебные кошки», «В царстве животных», «Узоры и цветы», и подобные издания. Достоинством данной техники является достижения состояния «думать не надо: хорошо или плохо, правильно или неправильно». В процессе такого рода рисования необходимо концентрироваться на плавности линий, на цвете. По мере заполнения рисунка рисуются шаг за шагом, листик за листиком, треугольник, спираль, квадрат, линии, точки, кружки и др. В процессе работы можно выбирать любые цветовые решения, работать с многообразными изобразительными средствами и искать увлекательные графически-цветовые соединения. Такое рисование не только успокаивающе влияет на душевное состояние ребенка, но и включает в себя элементы цветотерапии и изотерапии.

Список используемых источников и литературы

1. Кувшинова И. А. Возрастная анатомия, физиология и гигиена: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. 92 с.
2. Неретина Т.Г., Клевесенкова С.В. Профилактика профессиональной деформации педагогов средствами изотворчества // Теория и методика современного учебно-воспитательного процесса сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции / Ред. Н. А. Краснова, Т. Н. Плесканюк. 2016. С. 9-13.
3. Орехова Т. Ф. Понятие «здоровьетворящее образование» как педагогическая категория / Т.Ф. Орехова //Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. № 7. С. 60.
4. Синева О.Г. Активные методы релаксации на уроках в начальной школе. Электронный ресурс: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2013/07/24/aktivnyye-metody-relaksatsii-na> (дата обращения 14.09.2019).
5. Шмигель Н.Е. Релаксация – не просто расслабление, а путь ...к здоровью! // «РиТМ Психология для всех». 2011. № 9. С.11-14.

© Т. Г. Неретина, Л. Н. Огаркова, 2019-10

УДК 373

**Т. Г. Неретина,
И. М. Пономарева**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
МДОУ «Детский сад 141 о.в.»,
г. Магнитогорск, Россия*

АКТИВИЗАЦИЯ ЗАЩИТНЫХ СИЛ ОРГАНИЗМА ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ВОДНЫХ ПРОЦЕДУР

***Аннотация.** В статье раскрывается проблема укрепления здоровья детей и их закаливание с помощью водных процедур. Автор выделяет и описывает возможные варианты взаимодействия ребенка первого года жизни с водой с целью повышения оздоровительной грамотности молодых родителей. Обосновывается мысль о том, что водные процедуры активизируют защитные силы организма человека.*

Ключевые слова: водные процедуры, здоровье детей, закаливание, обливание, купание, банные процедуры.

**T. G. Neretina,
I. M. Ponomareva**

ACTIVATION OF THE CHILDREN'S PROTECTIVE FORCES BY WATER PROCEDURES

Abstract. *The article reveals the problem of improving the health of children and hardening them using water procedures. The author identifies and describes possible options for the interaction of a child of the first year of life with water in order to improve the health literacy of young parents. The idea is substantiated that water procedures activate the defenses of the human body.*

Keywords: *water procedures, children's health, hardening, dousing, bathing, bath.*

В практике поколений накоплен достаточный опыт, подтверждающий, что разнообразные водные процедуры в течение жизни служат укреплению здоровья человека, начиная с его рождения [2]. С целью повышения родительской грамотности молодых родителей, предлагаем возможные варианты «общения» ребенка первого года жизни с водой [1].

Умывание. Начиная с самых первых дней жизни ребенка, его можно подмывать и умывать холодной водой из-под крана, т.к. для природы естественна именно холодная вода, поэтому организм ребенка обладает адаптивными свойствами к ней и не заболеет. Такое умывание станет необходимым в этом возрасте закаливанием и знакомством ребенка с холодной водой [4]. Желательно, чтобы ребенок умылся холодной водой самостоятельно или с помощью взрослых, также можно облить ребенку руки (а затем ноги) поочередно за 3-7 секунд самостоятельно или с помощью взрослого.

1. Погружение в холодную воду. Мировая наука и практика давно занимаются изучением потенциальных возможностей человека. На Руси издавна крестили детей, погружая их целиком в холодную воду. После такой процедуры малыша окутывают полотенцем, прикладывают к материнской груди, он успокаивается, начинает крепко сосать и скоро засыпает. Продолжительный и спокойный сон – нормальное следствие взаимодействия с холодной водой. Такое погружение младенца в воду повышает энергетический потенциал новорожденного, издавна является условием здорового роста и развития ребенка [4].

3. Обливание. Процесс терморегуляции необходимо постоянно поддерживать. Это возможно только с помощью холодового воздействия. Возможны различные приемы общения с холодной водой. Например, регулярно можно обливать ребенка в течение дня (от одного до нескольких раз) холодной водой из тазика или ведра (возможно струей холодной воды из-под крана). Лучше, если мать возьмет ребенка на руки и обольется вместе с ним. Схема обливания выглядит так: 1) сполосните ребенка теплой водой из душа, крана или ведра 2 – 5 мин. (возможно купание, игра в тазике или в ванне); 2) вылейте на ребенка из ведра холодную воду, постепенно на ноги, спинку, животик, голову. Умойте холодной водой лицо; 3) оберните большим махровым полотенцем; 4) приложите к груди. Мы считаем особенно важным обратить Ваше внимание на факторы, которые могут отрицательно повлиять на процесс и результат обливания: 1) страх, что ребенок заболеет, страх, что решили обливать младенца; 2) неверие в правильность своих действий, сомнение в необходимости холодной воды для ребенка; 3) давление окружающих людей на предмет отказа от холодной воды; страх бабушек и дедушек, что ребенок заболеет; 4) отсутствие знаний о влиянии холодной воды на организм человека; 5) несогласованность отца и матери в отношении обливания ребенка (например: отец – за обливание, а мать – против или

наоборот); 6) неблагоприятное место для обливания (например: в больнице, где врачи против или в гостях у бабушки, которая категорически против обливания); 7) нерегулярность обливания (например: 1 раз в месяц). Есть другие способы, приемлемые в тех или иных условиях: «купание» в снегу, окунание в прорубь, купание в реке. Но во всех случаях самое лучшее для младенца, если он прижат к груди мамы и вместе с ней все это проделывает. Телесный контакт родителя и ребенка обеспечивает большую безопасность и психологический комфорт малыша. Регулярность, периодичность в общении с холодной водой и спокойствие, вера, психологическая готовность родителей – все это повышает результативность и эффективность воздействия воды на организм ребенка [4].

4. Купание малыша. Очень приятная водная процедура – ежедневное вечернее (а в первые месяцы и утреннее) купание малыша в ванной. Теплая вода способствует расслаблению организма. Попадая в «привычную» среду – воду – малыш затихает, замирает, тело в воде находится в комфортном состоянии невесомости (неслучайно именно в этом состоянии ребенок пребывает в утробе матери). В воде возможна тренировка малыша. Так систематическое поливание водички со лба на носик учит ребенка задерживать дыхание, т.е. увеличивать дыхательную паузу. Затем можно учить ребенка нырять, окуная его с головой в воду и увеличивая его пребывание под водой до нескольких секунд. Надо помнить, что любое занятия с малышом это творческий процесс, который требует от родителей терпения и любви. Также можно проводить и окунания вместе с младенцем в искусственные и природные водоемы – бассейн, реку и т.д. – постепенно или сразу, частично или полностью – зависит от вас [4].

5. Выход босиком на снег. Первые процедуры босохождения ребенок должен получить дома. Трусикки для ползающего (и уже ходящего) малыша – лучшая одежда. С ребенком можно выходить босиком и на землю, и на снег, если родители понимают всю важность этого процесса. Такие упражнения стимулируют шаговый рефлекс и включают в действия активные точки на поверхности стопы. Если подошва ребенка в течение дня бывает прохладной и красной (что совершенно нормально) – это показатель физиологической адаптации организма к окружающему малыша миру, в частности к температуре воздуха, т.е. Первые процедуры выхода на землю и снег (можно постоять в тазике со снегом дома) длятся несколько секунд. Время увеличивается постепенно в зависимости от настроения, готовности, активности родителей и младенца. После процедуры выхода на снег необходимо войти в теплое помещение, обтереть малыша и одеть [4].

6. Посещение бани. Вскоре после рождения (в первые три месяца) можно начинать посещение парной бани. Мать (или отец) берет малыша на руки и входит в парилку. Температура в парилке должна быть приемлема для самого взрослого. Первые посещения парной по времени длятся, от нескольких секунд до нескольких минут – время пребывания в парной зависит от настроения и самочувствия ребенка и матери, температуры и влажности воздуха в парной. Выйдя из парной, нужно осторожно войти под холодный душ с малышом на руках или окунуться в бассейн (прижимая ребенка к груди), или облиться холодной водой из таза. Заход в парилку можно повторить несколько раз. Когда ребенок сможет сам стоять и ходить, можно обливать его отдельно от родителей. Значение парной бани состоит в том, что включается еще один механизм терморегуляции – потоотделение. В парной, по нашим наблюдениям, потеют младенцы месячного возраста, и степень потоотделения по мере тренировки увеличивается. Нужно знать, что после посещения парилки кожа розовеет, а после обливания водой становится красноватой. По окончании банной процедуры малыш с жадностью ест и засыпает крепким сном [4]. Всегда надо помнить, что в бане, как и на тренировке, происходит мощное, комплексное влияние на все органы и системы организма человека.

Чтобы дети не пугались водных процедур в бане необходимо, чтобы емкость (ковшик, ведро, тазик и т.п.) была небольшой. Ее прижимают к телу («ручеек льется»). Это особенно важно для маленьких детей. Также емкость не должна быть стеклянной, чтобы не разбилась. При использовании душа, шланга их прижимают к телу, чтобы не раздражать кожу струей и

брызгами. Не рекомендуется плескать и брызгать воду, т.к. это почти всегда неприятно. Важно дать поиграть ребенку с водой: облить игрушки, взрослого, дать облиться самому. Если ребенок плачет, капризничает, то в начале парения необходимо сократить время процедуры до 3-5 секунд: можно только умыться лицо, обмыть один раз «грудь-спину», умыться еще раз ребенка, пополоскать горло (если может) и дать попить воду. Надо помнить, что нежелательно растирать полотенцем тело. Нужно промокнуть себя полотенцем или обсохнуть, завернуться в простыню.

В вышесказанных вариантах водных процедур, вода выполняет следующие функции: снятие напряжения, усталости с ребенка; расслабление и в последствии полноценный отдых (сон); активизация защитных сил организма малыша (обливание после продолжительной дороги, приема гостей, посещения общественного места, похода на рынок и т.д.); включение терморегулирующих функций организма в работу (как следствие, снижение потребности в теплой одежде); постоянное закаливание организма и повышение иммунитета; лечение при ослаблении здоровья (снятие температуры, простудных симптомов); 7) формирование навыка естественной опрятности и чистоты [5].

В заключении отметим, что ребенок – личность очень зависимая от взрослых и от обстоятельств. Он не способен сам за себя решать, делать волевые усилия и защищать себя [3]. Это доказывает, насколько ответственно нужно подходить к действиям в отношении ребенка всем окружающим его людям, а особенно родителям. Надо помнить, что занятия с малышом это творческий процесс, который требует от родителей терпения и любви. Порой сразу не видны результаты наших занятий и упражнений, но это не означает их действительное отсутствие.

Список используемых источников и литературы

1. Амосов Н. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Киев, 2004. 152 с.
2. Кувшинова И. А. Возрастная анатомия, физиология и гигиена: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. 92 с.
3. Неретина Т. Г. Орехова Т. Ф. Формирование у студентов педагогических профилей «Образа Я Родителя» в процессе профессиональной подготовки в вузе: монография. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2017. 116 с.
4. Неретина Т. Г. Азбука родителя или ступеньки роста малыша. Магнитогорск, 2000. 26 с.
5. Орехова, Т. Ф. Психолого-педагогические аспекты становления здоровья растущего человека в системе современного образования // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: Сб. ст. 7-й межд. науч-практ. конф. Екатеринбург, 2017. С. 148-154.

© Т. Г. Неретина, И. М. Пономарева, 2019-10

Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологических предпосылок формирования безопасного поведения у подростков с умственной отсталостью. Рассмотрены основные индивидуальные личностные характеристики, а также характеристики ученического коллектива, влияющие на формирование безопасного поведения у рассматриваемой категории подростков, описанные в литературе. Предложена диагностическая программа, направленная на исследование безопасного поведения подростков с умственной отсталостью.

Ключевые слова: безопасное поведение, подростки, умственная отсталость, психолого-педагогическое сопровождение.

M.S. Rogatskaya

PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS OF THE FORMATION OF SAFE BEHAVIOR AT ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. The article presents the results of a study of the psychological preconditions for the formation of safe behavior at adolescents with mental retardation. There are the main individual personal characteristics and the characteristics of the student collective, influencing the formation of safe behavior in this category of adolescents reported in the literature. The diagnostic program aimed at studying the safe behavior of adolescents with mental retardation is proposed.

Ключевые слова: safe behavior, adolescents, mental retardation, psychological and pedagogical support.

В современном мире стремительно меняется социальная, политическая, экономическая обстановка, то есть изменяется социальная ситуация, условия жизни. Человек должен осознавать, понимать и принимать, структурировать различные внешние факторы, адаптироваться к меняющимся условиям. Необходимым компонентом для выполнения данных требований является психологическая безопасность и психологически безопасное поведение.

Базой для формирования безопасного поведения являются индивидуальные личностные характеристики субъекта, которые позволяют или не позволяют ему адекватно оценивать окружающую его ситуацию и выстраивать свое поведение оптимальным образом. Именно эти индивидуальные характеристики личности умственно отсталого подростка и будут являться исследуемыми параметрами.

А.В. Лобановой выявлены следующие психологические особенности подростков, определяющие их психологическую безопасность: низкие показатели социально-психологической адаптации, высокие показатели виктимности, неэффективные способы реагирования на конфликт, непродуктивные копинг-стратегии совладания со стрессом, неконструктивные механизмы психологической защиты [2].

По мнению Н.А. Степановой, психологическая безопасность определяется такими личностными особенностями подростков, как саморегуляция, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, адекватная оценка ситуации, критичность и локус контроля [3].

Как указывают Е.С. Илларионова, К.С. Шалагинова, буллинг как одна из форм нарушения психологической безопасности учащихся в школьном коллективе характеризуется несколькими особенностями: агрессивное, негативное поведение, отличающееся регулярностью, происходящее в отношениях между людьми, обладающими неодинаковым уровнем власти; такое поведение является умышленным [1].

У подростков с умственной отсталостью больше, чем у их обычных сверстников, проблем, связанных с приспособлением к окружающему миру. Это приводит к появлению у них заостренных, акцентуированных личностных черт, ригидности, эгоцентризму, отсутствию внутреннего контроля, импульсивности, внушаемости, более высокому уровню агрессивности в поведении или наоборот, крайне сниженному, эмоциональной незрелости. Все эти проявления существенно сказываются на психологически безопасном поведении подростков данной категории и их психологической безопасности.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей безопасного поведения у подростков с умственной отсталостью.

Анализ литературы по проблеме безопасного поведения подростков с умственной отсталостью позволяет выделить индивидуальные личностные характеристики и характеристики ученического коллектива, влияющие на формирование безопасного поведения изучаемой категории подростков. Данные характеристики и будут являться параметрами, изучение которых позволит выявить психологические предпосылки, необходимые для формирования безопасного поведения у подростков с умственной отсталостью.

К указанным параметрам относятся: уровень общей агрессивности и выраженность видов агрессии, ситуативная и личностная тревожность, склонность к виктимному поведению, уровень развития волевой саморегуляции, субъективное благополучие, «буллинг-структура» ученического коллектива.

Для изучения выделенных диагностических параметров нами составлена диагностическая программа, направленная на исследование безопасного поведения подростков с умственной отсталостью. В данную программу вошли следующие методики:

1. Диагностика агрессивности детей (Опросник Басса-Дарки) (общий индекс агрессивности).
2. Тест на тревожность Спилбергера-Ханина.
3. Методика «Склонность к виктимному поведению» (О.О. Андроникова) (шкала «реализованная виктимность»).
4. Методика «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман) (общая шкала волевой саморегуляции).
5. Шкала субъективного благополучия.
6. Методика на выявление «Буллинг-структуры» (Е.Г. Норкина).

С помощью описанной диагностической программы проведено исследование психологических предпосылок безопасного поведения подростков с умственной отсталостью. Базой исследования явилось Государственное образовательное учреждение Тульской области «Тульский областной центр образования».

Контингент испытуемых составили ученики VIII класса. Все подростки, вошедшие в экспериментальную выборку, имеют диагноз «умственная отсталость» различной степени (от легкой до умеренной). Возраст учащихся от 13 до 14 лет. В целом выборка составила 13 человек, 8 мальчиков и 5 девочек.

В результате анализа данных, полученных с помощью методики «Диагностика агрессивности детей», выявлено, что у 15% учащихся уровень общей агрессивности находится в пределах нормы. У 85% учащихся данный показатель находится выше нормы.

Результаты, полученные с помощью методики «Тест на тревожность Спилбергера-Ханина», распределились следующим образом: у 31% учащихся наблюдается умеренный уровень личностной тревожности; у 69% учащихся уровень личностной тревожности высокий. Умеренный уровень ситуативной тревожности по результатам теста выявлен у 8% учащихся. У остальных 92% учащихся уровень ситуативной тревожности выше нормы. Низкого уровня как личностной, так и ситуативной тревожности в исследуемой выборке не обнаружено.

Результаты проведения методики «Склонность к виктимному поведению» показали, что у 54% учащихся уровень реализованной виктимности находится выше нормы. Для 38% этот показатель оказался в пределах нормы. У 8% уровень реализованной виктимности находится ниже нормы.

По результатам проведения методики «Исследование волевой саморегуляции» у 92% учащихся, вошедших в исследуемую выборку, волевая саморегуляция находится на низком уровне развития. У 8% средний уровень развития исследуемого параметра. Высокого уровня развития волевой саморегуляции в выборке обнаружено не было.

В результате анализа данных, полученных с помощью методики «Шкала субъективного благополучия», выявлено, что для 54% учащихся, вошедших в выборку, характерен низкий уровень субъективного благополучия. У 46% учащихся показатель субъективного благополучия находится на среднем уровне. Высокого уровня не зафиксировано.

Рассчитаны коэффициенты корреляции показателя субъективного благополучия с параметрами уровня агрессивности, личностной и ситуативной тревожности, склонности к виктимному поведению и показателями волевой саморегуляции.

Так, корреляция уровня субъективного благополучия с уровнем агрессивности составила $-0,45$; с уровнем личностной тревожности $-0,57$; с уровнем ситуативной тревожности $-0,17$; склонностью к виктимности $-0,35$; уровнем волевой саморегуляции $0,14$.

Установлены два вида корреляционной связи показателей субъективного благополучия с другими исследуемыми параметрами. Отрицательная корреляционная связь обнаружена с уровнем агрессивности, личностной и ситуативной тревожности, склонностью к виктимности. Положительная корреляция выявлена между показателем субъективного благополучия и уровнем волевой саморегуляции.

Результаты, полученные с помощью методики на выявление «буллинг-структуры», продемонстрировали, что для 8% учащихся характерна роль «защитника», 31% подростков предпочитают роль «наблюдателя». 31% являются «помощниками», 15% выступают непосредственно «инициаторами» и 15% - «жертвами» буллинга.

Также установлено, что роль, занимаемая учащимся в «буллинг-структуре» класса, связана с показателем субъективного благополучия. Так, низкий уровень субъективного благополучия наблюдается у подростков, относящихся в основном к «помощникам» и «жертвам» буллинга. «Инициаторы» в половине случаев имеют низкий, в другой половине – средний уровень удовлетворенности жизнью. Для «защитников» и «наблюдателей» оказался характерным средний уровень благополучия.

Для подтверждения выявленной взаимосвязи проведен корреляционный анализ полученных данных. Коэффициент корреляции для уровня субъективного благополучия и занимаемой учеником роли составил $0,87$, что свидетельствует от достоверности установленной взаимосвязи.

Помимо этого, также прослеживается отрицательная корреляция между ролью учащегося в «буллинг-структуре» и его склонностью к виктимности. Так же, как и в случае с показателем субъективного благополучия, высокая виктимность наиболее характерна для учащихся с ролями «жертвы» и «помощника». Коэффициент корреляции для данных показателей составил $-0,6$, что подтверждает наличие искомой взаимосвязи.

На основании анализа полученных в ходе обследования данных можно сделать следующие выводы:

Проведено исследование особенностей безопасного поведения у подростков с умственной отсталостью. В ходе данного исследования в изучаемой группе учащихся с умственной отсталостью выявлены определенные психологические характеристики, влияющие на показатели безопасного поведения подростков. К таким показателям относятся высокий уровень агрессивности, личностной и ситуативной тревожности, склонность к виктимному поведению, а также низкая волевая саморегуляция.

Важной особенностью, установленной в ходе исследования, является то, что для половины учащихся с умственной отсталостью оказался характерен низкий уровень субъективного благополучия. Выявлено, что этот параметр имеет взаимосвязь с рассматриваемыми в исследовании психологическими характеристиками учащихся. Соответственно, качества, влекущие за собой дезадаптацию подростка в коллективе, такие как агрессивность, тревожность, виктимность и низкая саморегуляция, отрицательно сказываются на его субъективном благополучии, удовлетворенности собственной жизнью.

Так как подобными характеристиками обладают большинство исследуемых подростков, в группе может складываться крайне нездоровый психологический климат, влекущий за собой нарушения безопасного поведения.

Данный вывод подтверждается наличием в исследуемом ученическом коллективе явлений травли учащихся со стороны их одноклассников. В «буллинг-структуре» класса представлены все возможные роли, однако большинство подростков относятся к «наблюдателям» и «помощникам» в осуществлении травли. Установлен факт взаимосвязи низкого субъективного благополучия и высокой виктимности с занятием учащимися ролей «жертвы» и «помощника».

Полученные результаты обуславливают необходимость психологической работы с данным ученическим коллективом по искоренению эпизодов травли путем формирования и развития психологических предпосылок безопасного поведения у подростков. Подобная коррекционно-развивающая программа сможет быть в дальнейшем использована для устранения и предотвращения сходных проблем в группах подростков с умственной отсталостью.

Список используемых источников и литературы

1. Илларионова Е.С., Шалагинова К.С. Проблема буллинга в подростковом возрасте // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум».
2. Лобанова А.В., Музыченко Л.С. Изучение факторов, обеспечивающих психологическую безопасность личности подростков // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. №2.
3. Степанова Н.А. Психологическая безопасность личности подростка с интеллектуальной недостаточностью // Социально-гуманитарные знания, № 3, 2014. С. 179-185.

© М.С. Рогацкая, 2019-10

Муниципальное бюджетное общеобразовательное
учреждение «Центр образования №21»
г. Тула, Россия

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены здоровьесберегающие технологии в образовательной деятельности режимных моментах с детьми старшего дошкольного возраста, которые направлены на решение одной из главных задач дошкольного образования - это задачи сохранения, укрепления, поддержания и обогащения здоровья детей в детском саду.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, дети старшего дошкольного возраста, режимные моменты.

Y.A. Sukhanova, L.V. Pashinina

HEALTH SAVING IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract. The article presents health-saving technologies in educational activities of regime moments with children of senior preschool age, which are aimed at solving one of the main tasks of preschool education-the task of preserving, strengthening, maintaining and enriching the health of children in kindergarten.

Keywords: health saving, health-saving technologies, children of senior preschool age, regime moments.

Интенсивное развитие современного общества в последнее время предъявляет все более высокие требования к человеку и его здоровью. Забота о здоровье – одна из важнейших задач каждого человека.

Поэтому особое значение в системе образования приобретает проблема разработки и реализации современных технологий по охране и укреплению здоровья детей, формированию здорового образа жизни.

На сегодняшний момент в соответствии с Федеральными государственными требованиями в дошкольных учреждениях большое внимание уделяется здоровьесберегающим технологиям, главным фактором – является рациональная организация учебного процесса, соответствие методик и технологий обучения, способствующих развитию индивидуальных возможностей ребенка. Не только педагоги дошкольных учреждений, но и родители должны комплексно решать задачи физического, эмоционального, интеллектуального и личностного развития ребенка, активно внедряя в этот процесс наиболее эффективные технологии здоровьесбережения.

Здоровьесберегающие технологии - это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребёнка на всех этапах обучения и развития. [4]

Неоспоримо, что основная задача дошкольного образования – это подготовить ребенка к самостоятельной жизни, дав ему для этого необходимые знания, умения и навыки, воспитав определенные привычки. Все это доказывает о необходимости применения здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. В современном мире всестороннее развитие детей невозможно без использования современных образовательных

технологий. Поэтому, с целью достижения новых образовательных результатов в своей работе с детьми дошкольного возраста мы используем здоровьесберегающие технологии.

С октября 2018 г. по апрель 2019 г., воспитателями старшей группы было проведено педагогическое исследование посвященное поиску путей сохранения здоровья детей старшего дошкольного возраста средствами здоровьесберегающих технологий.

Исследование было проведено на базе МБОУ «Центр образования №21» г. Тулы в старшей группе №3 «Веснушки». В нем принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста (11 девочек и 9 мальчиков).

В своей работе мы применяли такие методы как: гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика, дыхательная гимнастика; подвижные игры; динамические паузы, тем самым повышали результативность воспитательно-образовательного процесса и формировали у детей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья.

Так же в своей работе мы использовали закаливающие мероприятия, такие как: умывание прохладной водой, проветривание помещений, правильно организованная прогулка.

Прогулку на свежем воздухе мы начинали с какой-нибудь подвижной игры в холодное время года или с легкой пробежки, а так же после занятий, на которых дети сидели в однообразной позе. После физкультурных и музыкальных занятий, занятий на которых дети активно двигались или в тёплое время года прогулку мы начинали с наблюдения за природой, спокойных игр.

На занятиях по физической культуре инструктор по физическому воспитанию проводила упражнения в легкой спортивной одежде в помещении 2 раза в неделю в первой половине дня и на открытом воздухе 1 раз в неделю.

В образовательной деятельности режимных моментах с детьми мы использовали такие картотеки как:

- Подвижных и спортивных игр. Проводила инструктор по физическому воспитанию как часть физкультурного занятия. Воспитатели проводили ежедневно на прогулке, в групповой комнате - малой, и средней степенью подвижности. Игры мы подбирали в соответствии с возрастом детей, местом и временем её проведения.

- Динамических пауз. Проводили во время занятий, 2-5 мин., по мере утомляемости детей. Во время их проведения мы включали элементы гимнастики для глаз, дыхательной, пальчиковой для профилактики утомления.

- Картотеки гимнастики для глаз. Она подразумевает проведение системы упражнений, направленных на коррекцию и профилактику нарушений зрения. Проводили ежедневно в течение 3-5 мин.

- Картотеки пальчиковых гимнастик. Проводили индивидуально, либо с подгруппой детей ежедневно. Пальчиковая гимнастика стимулирует речь, внимание, пространственное мышление, воображение, быстроту реакции, кровообращение, тренирует мелкую моторику. Эта гимнастика полезна всем детям, особенно с речевыми проблемами. Проводили в любой удобный отрезок времени.

- Картотеки дыхательной гимнастики. Она представляет собой систему дыхательных упражнений, которые входят в комплекс коррекционной работы по укреплению общего здоровья ребенка. У детей активизируется кислородный обмен во всех тканях организма, и это способствует нормализации и оптимизации его работы в целом. Проводили в различных формах физкультурно - оздоровительной работы.

- Артикуляционную гимнастику. Артикуляционная гимнастика — это упражнения для тренировки языка, щек, губ и нижней челюсти. Артикуляционные упражнения повышают подвижность органов речи, увеличивают силу их движений, а также помогают ребенку запомнить правильное положение языка и губ. Проводили ежедневно во второй половине дня.

•Картотеки физкультминуток – является одним из наиболее простых и распространенных видов здоровьесберегающих технологий. Кратковременные перерывы во время которых дети выполняли несложные физические упражнения.

•Картотеки гимнастики после сна. Основная цель гимнастики после дневного сна – поднять настроение и мышечный тонус детей с помощью физических упражнений и контрастных воздушных ванн для сохранения и укрепления здоровья детей. Гимнастика необходима для обеспечения детям плавного перехода от сна к бодрствованию. Проводили ежедневно после дневного сна 5-10 мин. В её комплекс входили упражнения в кроватках на пробуждение, упражнения на коррекцию плоскостопия (хождение по массажным коврикам), воспитания правильной осанки, обширное умывание.

•Комплексы самомассажа – это одна из разновидностей массажа, в которой ребенок, производя давление на определенные участки тела, избавляется от усталости, повышает свой жизненный тонус и спасает себя от возможных заболеваний. Проводили ежедневно после дневного сна. Комплексы самомассажа неотъемлемая часть картотек гимнастик после дневного сна.

Так же в своей работе мы использовали дидактические игры, развивающие игры и игровые упражнения здоровьесберегающей направленности. Дидактические и развивающие игры применялись с целью формирования представлений о здоровом образе жизни и своем здоровье. Игровые упражнения помогали старшим дошкольникам развивать положительные личностные качества, установить доверие к сверстникам и окружающим взрослым, а так же оптимизировать отношения со сверстниками и взрослыми.

Применяя такие здоровьесберегающие технологии как: подвижные и спортивные игры, динамические паузы, гимнастику для глаз, пальчиковую гимнастику, дыхательную гимнастику, занятия по здоровому образу жизни, физкультурные занятия, самомассаж мы тем самым повышали результативность воспитательно-образовательного процесса, формируя у дошкольников ценностные ориентации, направленные на укрепление и сохранение своего здоровья.

Как видно из диаграммы аналитической справки педагогической диагностики в образовательной области «Физическое развитие» (Рис. 1) на конец года результаты проведенного педагогического эксперимента свидетельствуют о заметном улучшении состояния здоровья детей старшего дошкольного возраста дети стали реже болеть, повысился на 40% высокий уровень физического развития и уровень начальных представлений о здоровом образе жизни. Это выразилось в улучшении показателей характеризующих развитие познавательных процессов детей, в преобладании положительных эмоций, в положительных изменениях самосознания и самооценки.

В нашей работе мы используем десять золотых правил здоровьесбережения, которые относятся как к детям так и к воспитателям (взрослым):

1. Больше двигайтесь!
2. Соблюдайте режим дня!
3. Обращайте больше внимания на питание!
4. Спите в прохладной комнате!
5. Постоянно занимайтесь интеллектуальной деятельностью!
6. Не гасите в себе гнев, дайте вырваться ему наружу!
7. Адекватно реагируйте на все проявления своего организма!
8. Гоните прочь унынье и хандру!
9. Желайте себе и окружающим только добра!
10. Старайтесь получать как можно больше положительных эмоций!



Рис.1. Результаты сравнительного анализа по результатам педагогической диагностики по образовательной области «Физическое развитие»

Таким образом, здоровьесберегающие технологии можно рассматривать как совокупность методов и приемов организации обучения дошкольников, без ущерба для их здоровья и как одну из самых перспективных систем 21-го века.

Список используемых источников и литературы

1. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т. В. Ахутина // Школа здоровья. 2000. № 2. С. 21-28.
2. Гладко М., Здоровьесберегающие технологии в ДОУ по ФГОС. Формы и методы работы здоровьесбережению [Электронный ресурс] / Гладко М. сообщество взаимопомощи учителей 11.06.2017\ URL:http://pedsovet.su/fgos/6530_zdoroviesberegayuscjie_technologii_d_dou (дата обращения: 14.10.2019).
3. Краснова О.Ю. – Городской семинар "Современные оздоровительные системы и методики в образовательном процессе" 25.04.2019 [Электронный ресурс] / Краснова О.Ю.: Городской семинар. URL: https://aneks.center/index.php/services/workshops/city/1314-Sovremennye_ozdorovitelnye_sistemy_i_metodiki_v_obrazovatelnom_protssesse (дата обращения: 14.10.2019).
4. Мартыненко Е.В., Бойцова Я.В. Здоровьесбережение детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 10. с. 186–190. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56845.htm>. (дата обращения: 14.10.2019).
5. Пензулаева Л.И. Оздоровительная гимнастика для детей 3-7 лет. Комплексы оздоровительной гимнастики. М.: МАЗАЙКА-СИНТЕЗ 2011. 128 с.
6. Родин Ю.И. Здоровьесбережение детей дошкольного возраста средствами игровых технологий / Родин Ю.И., Суханова Я.А., Бочкова Ю.Е. // Путь науки Международный научный журнал, № 5 (27), 2016, Том 2. с. 59 – 61

©Я.А Суханова, Л.В. Пашина, 2019-10

СЕКЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.
СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»

Руководитель - доцент, канд. пед. наук Т.Г. Неретина

УДК 159.947.5

М.Д. Алова,
А.А. Кацера

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Аннотация.** В статье приводится обзор литературы по проблеме развития учебной мотивации у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Приводятся результаты исследований педагогов и психологов по данному вопросу. Рассматриваются основные пути и способы развития и коррекции учебной мотивации у детей с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** учебная мотивация, мотив учебной деятельности, учебно-познавательные мотивы, дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития, развитие и коррекция учебной мотивации*

M.D. Alova,
A.A. Katsero

**PECULIARITIES OF DEVELOPMENT AND CORRECTION OF EDUCATIONAL
MOTIVATION IN CHILDREN OF PRIMARY-SCHOOL AGE WITH DELAY OF
MENTAL DEVELOPMENT**

***Abstract.** The article provides a review of the literature on the problem of the development of educational motivation in children of primary-school age with delay of mental development. The results of research of teachers and psychologists on this issue are presented. The main ways and methods of development and correction of educational motivation in children with delay of mental development are considered.*

***Keywords:** educational motivation, motive of educational activity, educational motives, children of primary-school age with delay of mental development, development and correction of educational motivation*

Поступление в школу, начало обучения в ней является важным этапом в жизни каждого ребенка. В это время ведущая игровая деятельность сменяется учебной. Чтобы младшие

школьники могли успешно овладевать учебной деятельностью, усваивать знания, осваивать новые умения, необходимо, чтобы у них на достаточном уровне была сформирована учебная мотивация. Дети должны иметь внутренние побуждения к получению новых знаний, должны хотеть учиться. В ином случае, не проявляя интереса к обучению, не видя его важности и значимости, не имея к этому мотивации, школьники не смогут успешно решать поставленные перед ними задачи, достигать целей учения.

Традиционно в психологии учебную мотивацию принято рассматривать через категорию учебного мотива. Так, Л.И. Божович учебный мотив определяет как побуждение, характеризующее личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей жизни семьей и школой [1]. М.В. Матюхина и С.Б. Спиридонова под мотивом учебной деятельности понимают внутреннюю субъективную причину, которая побуждает школьников действовать [5]. В свою очередь, А.К. Маркова мотив учебной деятельности трактует как направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, которая связана с его внутренним отношением к ней [4].

Исследования Н.Ф. Добрынина, А.И. Епифанцева, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна показывают, что в результате соотнесения мотивов деятельности с ее целями происходит формирование ее личностного смысла [3]. В связи с этим можно сделать вывод, что при соотнесении мотивов учебной деятельности с ее целями у учеников будет формироваться личностный смысл учебной деятельности.

Трудности с адаптацией к школьному обучению и школьным требованиям, с усвоением знаний и умений наблюдаются у детей с интеллектуальной недостаточностью. Проблемы с формированием учебной мотивации обнаруживаются у младших школьников с задержкой психического развития. У них долгое время продолжает доминировать игровая мотивация, свойственная детям дошкольного возраста. По этой причине у них медленно формируются учебные мотивы, которые, к тому же, бывают ситуативными и неустойчивыми.

Особенности мотивации детей с задержкой психического развития изучали многие педагоги и психологи. Наиболее известны работы в данной области таких авторов, как Т.А. Власова, И.В. Крупенникова, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, У.В. Ульенкова, Н.В. Чаркина, Д.В. Черенев, Е.А. Черенева, С.Г. Шевченко и другие. Они выявили, что у таких детей учебная мотивация формируется медленнее, чем у их сверстников с нормальным развитием.

И.В. Крупенникова указывает на то, что в системе учебной мотивации у детей с задержкой психического развития обычно наблюдается разрозненность мотивов [2, с. 82]. Могут доминировать два мотива, но в случае активизации одного из них, второй склонен угасать.

У них часто бывает снижен интерес к обучению. Иногда они могут проявлять желание учиться, потому что это нужно делать, как об этом говорит учитель, родители. Это отражает тот факт, что у таких детей нередко преобладают внешние мотивы. Также часто у них доминирует мотив избегания неудач, в отличие от нормально развивающихся сверстников, у которых может преобладать мотивация достижения успеха [7].

Формирование внутренних учебных мотивов у младших школьников с задержкой психического развития затруднено. В отличие от сверстников с нормальным развитием, на протяжении обучения в младшей школе у них не формируется устойчивой мотивации к учению и ее личностного смысла. В связи с этим особое значение приобретает определение основных методов и средств развития и коррекции учебной мотивации у таких детей.

В самом начале специализированной работы со школьниками педагоги и психологи помогают детям осознать важность формирования учебной мотивации. Постепенно дети должны научиться контролировать, анализировать и регулировать собственную мотивацию на простейшем уровне.

Сделать мотивационную систему таких детей шире можно с помощью активизации эмоционально окрашенных мотивов учебной деятельности, которые формируют положительное отношение к обучению в целом. Е.А. Черенева выяснила, что школьники

более охотно выполняют задания, за которыми следует поощрение или материальное вознаграждение, выраженное в конфетах, красочных наклейках, например, и др. [6].

В связи с тем, что у младших школьников с задержкой психического развития долгое время доминирует игровая деятельность, высокую эффективность показывает использование игры для развития их учебной мотивации. Можно использовать познавательные дидактические игры, благодаря которым ученик может решать учебные задания. Одной из задач коррекционно-развивающей работы должно стать стимулирование смысловой составляющей учебной деятельности и изменение отношения к оценке ее результатов. Сам учебный процесс должен строиться так, чтобы у детей повышался интерес к получению знаний, развитию умений и навыков.

Большое значение имеет модернизация учебного процесса. Следует применять методы проблемно-развивающего обучения, модернизировать структуру урока, использовать наглядные, практические и словесные методы, вводить разные формы самостоятельной деятельности учеников на уроке. Следует вовлекать их в совместную деятельность, привлекать к руководству деятельностью друг друга. Это способствует развитию учебно-познавательных мотивов, формированию интереса к новым знаниям и способам их получения.

Необходимо проводить работу по развитию познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития, по преодолению недостатков психомоторного развития. Следует задействовать различные анализаторы – зрительный, слуховой, кинестетический, речедвигательный.

Необходимо создавать для школьников ситуации успеха, которые позволят им почувствовать уверенность в своих силах. Дети смогут осознавать свои реальные возможности и оценивать успехи. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Возможность самореализации в обучении, предоставляемая таким образом ученикам, позволит формировать адекватную самооценку. По мере повышения успехов в обучении следует предоставлять детям возможность самостоятельно выбирать задания разного уровня сложности.

По итогу проведения с детьми специализированной работы по развитию и коррекции их учебной мотивации должны сформироваться, в первую очередь, учебно-познавательные мотивы. Они должны осознавать важность обучения, стремиться к получению новых знаний, развитию умений и навыков. Школьники должны принять на себя социальную роль школьника. Ведущая игровая деятельность должна смениться учебной, а сам процесс обучения должен приносить положительные эмоции.

Подводя итог теоретического анализа, можно сделать выводы о том, что у младших школьников с задержкой психического развития учебная мотивация развивается медленнее, чем у их сверстников с нормальным развитием. В системе мотивации наблюдается разрозненность, и, как правило, преобладают внешние мотивы, внутренние же формируются замедленно. Непосредственно учебные мотивы бывают неустойчивыми, ситуативными. Часто преобладает мотив избегания неудач. Даже к концу младшего дошкольного возраста формирования устойчивой учебной мотивации у таких детей не происходит.

В связи с этим особую актуальность приобретает работа по развитию учебной мотивации у школьников с задержкой психического развития. Для этого в работе с ними можно использовать дидактические игры, применять методы проблемно-развивающего обучения, на уроках использовать наглядные, практические и словесные методы, задействовать детей в самостоятельной и коллективной деятельности. Это позволит повысить их интерес к получению знаний, развитию умений и навыков, осознать важность самого процесса учения. Рекомендуется проводить с ними работу по развитию познавательных процессов, преодолению недостатков психомоторного развития.

Список используемых источников и литературы

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: АСТ-Пресс, 2015. 256 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Астрель, 2008. 671 с.
3. Крупенникова И.В. Проблема формирования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития // Ярославский педагогический вестник. 2008. N 2. С. 79-86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-uchebnoy-motivatsii-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 21.10.2019).
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Астрель, 2010. 97 с.
5. Матюхина М.В., Спиридонова С. Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: учеб. пособие. Волгоград: Перемена, 2009.
6. Черенева Е.А., Черенев Д. В. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. 188 с.
7. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Наука, 2015.

© М. Д. Алова, А.А.Кацера, 2019-10

УДК 376

**О.А. Асмаловская,
К.В. Захарова**

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

НАРУШЕНИЕ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ЗВУКО-БУКВЕННЫМИ ОБОЗНАЧЕНИЯМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

***Аннотация.** В данной статье представлен анализ литературных источников по проблеме нарушения процесса овладения звуко-буквенными обозначениями. Также представлено содержание диагностики нарушения процесса овладения звуко-буквенными обозначениями у старших дошкольников с нарушением зрения. Проанализированы результаты диагностики и сделаны соответствующие выводы.*

***Ключевые слова:** звуко-буквенные обозначения, речевые предпосылки, неречевые предпосылки, нарушение зрения.*

**О.А. Asmalovskaya,
K.V. Zaharova**

VIOLATION OF THE PROCESS OF MASTERING SOUND AND LETTER DESIGNATIONS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

***Abstract.** His article presents an analysis of literary sources on the problem of disruption of the process of mastering with sound-letter symbols. This article presents the content of the diagnosis of*

violations of the process of mastering sound and letter designations in senior preschool children with visual impairment. The diagnostic results are analyzed and the corresponding conclusions are drawn.

Keywords: *sound-letter designations, speech prerequisites, non-speech prerequisites, visual impairment.*

Овладение звуко-буквенными обозначениями происходит в процессе добукварного и букварного периода обучения грамоте.

Чтение рассматривается как сложнейший психофизиологический процесс, в котором принимают участие разные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. Базой чтения служат сложные механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем. По своим психофизиологическим механизмам, чтение является наиболее сложным процессом, чем устная речевая деятельность, которое не способно описываться вне единства письменной и устной речи.

Чтение является одним из видов речи, которое рассматривается как перевод буквенного кода в фонетический и осознание воспринятых сведений. В данном случае, чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой базе осуществляется соотнесение букв с определенными фонемами и происходит воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. В процессе соотнесения фонетической формы слова с его значением происходит осмысление читаемого. Тем не менее, рассматривать чтение без взаимосвязи письменной и устной речи не представляется возможным. Таким образом, можно отметить, что процесс чтения начинается, благодаря тому, что человек обладает зрительным восприятием, может различать и узнавать буквы. Далее читатель соотносит буквы и соответствующие звуки, затем, осуществляет воспроизведение звукопроизносительного образа слова, то есть читает. Благодаря соотнесения звуковой формы и его значения, происходит процесс понимание читаемого

Дети с нарушением зрения – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для процесса овладения звуко-буквенными обозначениями. Особенности психики дошкольников с нарушениями зрения выражаются в нарушениях познавательной сферы: изменяются система взаимодействия анализаторов, типы восприятия, появляются специфические черты в ходе становления образов и понятий, страдает соотношение чувственного и понятийного в мыслительных процессах, отмечаются некоторые изменения в эмоционально-волевой сфере и качествах личностного развития. Кроме того, недостатки зрительного восприятия, обуславливая формирование нечетких, недифференцированных образов представлений, отрицательно влияют на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.) дошкольников, что значительно затрудняет их познавательную деятельность.

Как указывают Е.А. Милушкина, Н.В. Скоробогатова дети с нарушением зрения испытывают трудности при овладении слияния букв, позже читают медленно, допускают большое количество ошибок, плохо понимают прочитанное. Наиболее характерна замена букв, соответствующих близким по артикуляционным или акустическим признакам звукам; пропуск и перестановка букв, пропуск слогов и частей слова, раздельное написание частей слова. Основная трудность, которую испытывают дети с нарушением зрения при расчленении слова на составные элементы, заключается в неумении услышать гласные звуки и отделить гласные от согласных в слове. Этому способствует слоговая система артикуляции в русском языке, при которой, расчленяя слова на звуки, дети ориентируются не на слуховое восприятие, а на артикуляцию.[3, с.73].

Е.В. Каргина подчеркивает, что полноценный синтез возможен только на основе анализа звуковой структуры слов. Нарушение звукового анализа выражается в том, что ребенок с нарушением зрения воспринимает слово глобально, ориентируясь только на его смысловую сторону, и не воспринимает сторону фонетическую, то есть последовательность

звуков его составляющих. При нарушении синтеза ребенок не в состоянии из ряда звуков составить слово. Ударные гласные узнаются гораздо легче, чем безударные. Ударные легче выделяются из начала слова, чем из его конца или из середины. Щелевые или сонорные звуки, как более длительные, воспринимаются лучше, чем взрывные. При этом щелевые звуки легче выделяются из начала слова, чем из конца, а взрывные звуки – наоборот, из конца слова.[1,с.458].

У дошкольников с нарушением зрения неизбежно возникают серьезные трудности в процессе овладения звуко-буквенными обозначениями. Внешние проявления фонематических расстройств у старших дошкольников с нарушением зрения находятся на более низких ступенях развития фонематического анализа и синтеза – это объясняется не только недостатками их зрительного восприятия, семантической ограниченностью, а также нарушением приема и переработки информации. Вследствие этого замедленным формированием новых представлений и понятий

Таким образом, на основе выводов полученных в результате анализа литературных источников по проблеме исследования нами был подобран диагностический инструментарий, направленный на выявление нарушений процесса овладения звуко-буквенными обозначениями у старших дошкольников с нарушением зрения.

Обследование предпосылок процесса овладения звуко-буквенными обозначениями у старших дошкольников с нарушением зрения включало в себя следующие блоки заданий (В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Г.В. Чиркина) [1; 4; 5].

В исследовании принимали участие 5 детей старшего дошкольного возраста 5,5 – 6 лет с нарушением зрения (астигматизм).

1 блок включал в себя исследование неречевых предпосылок овладения звуко-буквенными обозначениями (исследование слухового внимания, состояния слухоречевой памяти, зрительного восприятия, состояния зрительной памяти, состояния зрительно-пространственного гнозиса, состояния оптико-пространственного праксиса ,ручной моторики.)

2 блок включал в себя исследование речевых предпосылок овладения звуко-буквенными обозначениями (исследование звукопроизношения, фонематического восприятия, фонематического анализа, фонематического синтеза, фонематических представлений).

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы. Неречевые предпосылки у детей экспериментальной группы имеют следующие особенности: неустойчивое внимание, произношение менее половины слов при первом и отсроченном воспроизведении, восприятие целостного образа нарушено. При узнавании и назывании предметов допускают множественные ошибки, не замечают неточности; изменение, потеря элементов, их зеркальное расположение, недорисовывание линий соединения. Ручная моторика отстает от нормы: неполный объем движений, заторможенность, двигательное беспокойство, поиск и трудности переключения движений, синкинезии. При выполнении задания на копирование геометрических фигур отмечается сохранение общего сходства, развороты отдельных фигур, потеря элементов, выход элементов за пределы фигуры или наоборот недоведение элемента до границы фигуры, движения с прерыванием, имеются реверсии, недостаточно автоматизирован самоконтроль.

Анализ результатов исследования речевых предпосылок овладения звуко-буквенными показал следующее: при выполнении задания отмечается неправильное произношение изолированных звуков, произношения звуков в слогах, словах, фразах. Трудности при узнавании звука на фоне слова, вычленения ударного и безударного гласного звука из слова, вычленении согласного звука из слова, определение места звука в слове. Ошибки отмечаются при выполнении заданий на определение порядка звуков в слове, подсчет количества звуков в словах, определение места звука в слове по отношению к другим звукам этого слова. Наблюдаются трудности при составлении слов из слогов и из звуков. Обнаруживаются сложности при выполнении заданий на придумывание слов на заданный звук (в начале,

середине и в конце слова).

Таким образом, выводы результатов констатирующего эксперимента подтверждают теоретические данные, представленные в литературных источниках.

Список используемых источников и литературы

1. Каргина Е.В. Формирование навыка чтения у детей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной организации / Е.В. Каргина // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Материалы Международной научно-практической конференции. Н. В. Рябова (отв. ред.). – 2017. – 458-464с.

2. Коноваленко В.В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста: пособие для логопедов / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: «Гном-Пресс», 2000. – 54 с.

3. Милушкина Е.А. Выявление предпосылок чтения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения / Е.А. Милушкина, Н.В. Скоробогатова // Молодежь в науке: Новые аргументы: сборник научных работ II-го Международного молодежного конкурса. Отв. ред. А.В. Горбенко. 2015.- 73-77с.

4. Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 123 с.

5. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

© О.А. Асмаловская, К.В. Захарова, 2019-11.

УДК 159.9

**О. В. Гордова,
Т. В. Слюсарская**
*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н.Толстого,
г. Тула, Россия*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования эмоций у детей с нарушением зрения в условиях инклюзивной группы. Рассмотрены особенности развития и проявления эмоций у нормально видящих детей и детей с нарушением зрения. Даны рекомендации по формированию эмоционально-ценностного компонента в условиях инклюзивной группы.

Ключевые слова: эмоционально-ценностный компонент, эмоции, формирование эмоций, дошкольники с нарушением зрения, инклюзивная группа.

**O. V. Gordova,
T.V. Slusarskaya**

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VALUE COMPONENT IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN AN INCLUSIVE GROUP

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of emotional and value component in children with visual impairment in an inclusive group. The features of the development and

manifestations of emotions in normally sighted preschoolers and preschoolers with visual impairment. Recommendations on the formation of emotional and value component in an inclusive group are given.

Keywords: *emotional value component, emotions, the formation of emotions, preschool children with visual impairment, inclusive group.*

Современное общество диктует свои требования к воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. На фоне этого происходит активное развитие инклюзивных форм воспитания и обучения таких детей. Все дети с ОВЗ не только могут, но и должны получать образование не только в специализированных, но в любых образовательных учреждениях. При инклюзивном образовании предполагается, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья овладевает знаниями, умениями и навыками в рамках образовательного стандарта в те же самые сроки, что и нормально развивающиеся дети [6].

Самый перспективный период для начала инклюзивного образования – это период дошкольного детства.

Дошкольный возраст относится к одному из важнейших периодов становления различных компонентов личности ребенка. Одним из основных факторов формирования гармоничной личности является эмоциональное – ценностное развитие. Это развитие не является отдельным психическим процессом и оказывает влияние на весь внутренний мир детей дошкольного возраста. Эмоциональная сфера регулирует отношения ребенка с внешним миром, способствует эффективному взаимодействию с окружающими. Своевременное, гармоничное формирование эмоциональной стороны личности ребенка – дошкольника способствует выполнению ряда важнейших функций: интеграционной, индивидуализирующей, коммуникативной, социализирующей, развивающей [2].

У дошкольников, не имеющих зрительных отклонений, эмоциональная жизнь разнообразная и насыщенная, поскольку они адекватно воспринимают эмоциональное состояние окружающих, знают и умеют отличать различные виды эмоций. В узнавании эмоций они, прежде всего, опираются на выражение лица и гораздо меньше внимания уделяют мимике и жестам. Эмоциональные реакции детей дошкольного возраста являются четким следствием их поступков.

К старшему дошкольному возрасту дети уже начинают различать ситуации, когда лучше скрыть свои чувства, а когда их можно проявить: формируется одно из необходимых качеств личности – самоконтроль [1].

У детей, имеющих нарушение зрения, развитие эмоциональной стороны личности имеет ряд особенностей, что показано в исследованиях различных тифлопсихологов и тифлопедагогов (Литвак А. Г., Земцова М. И., Солнцева Л. И. и других). Для таких детей характерны колебания настроения, повышенная тревожность, различные страхи, эмоциональная неустойчивость. Как следствие этого, у детей могут возникнуть проблемы в формировании отношений со сверстниками и окружающим миром. Эмоциональный компонент личности таких детей примитивен и скуден.

По данным различных исследований, у детей с нарушением зрения наблюдается большее неблагополучие в формировании эмоционально – ценностных реакций в сравнении с детьми, не имеющими нарушений зрения. Такие дети гораздо более ранимы, могут быть чрезмерно эмоциональными. У детей с нарушением зрения могут проявляться устойчивые отрицательные эмоции, выражающиеся обидой, разочарованием, гневом, страхом, замкнутостью, если они чувствуют к себе негативное отношение со стороны окружающих [3].

Для детей с нарушением зрения могут быть характерны и внутриличностные и межличностные конфликты, выражающиеся в тревожности, необоснованных страхах, резких колебаниях настроения, раздражительности, агрессивности, повышенной возбудимости.

Нарушения зрения влекут за собой изменения в эмоциональном состоянии детей в сторону преобладания астенических эмоций, которые подавляют активность ребенка, вызывают грусть, тоску или повышенную раздражительность, аффективность.

Таким образом, исследования ученых показывают, что нарушение зрения вносит специфику в развитие всей личности ребенка и особенно велико его влияние на развитие эмоционально-ценностного компонента личности [5].

Нам представляется возможность исследовать сформированность эмоционально-ценностного компонента личности у детей с нарушением зрения и у нормально видящих детей. Сформированная модель диагностики состоит из следующих методик: «Методика исследования эмоционального состояния» (автор Дорофеева Э.Т.), опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (автор Щетинина А.М.), модифицированная методика «Диагностика эмоциональной сферы ребенка» (автор Л.П. Стрелкова), методика «Страна эмоций» (автор Громова Т. В.).

По результатам диагностики по методике Э.Т. Дорофеевой было выявлено, что 34% детей с нарушением зрения испытывают положительные эмоциональные состояния, в то время как такое же состояние испытывает 71% детей без нарушений зрения. Это обусловлено тем, что для детей с нарушением зрения характерны изменения в эмоциональном состоянии в сторону астенических эмоций. Данные опросника Щетининой А.М. показали, что проявления эмпатии ярко выражены лишь у 37% детей с нарушением зрения, в то время как у детей без патологий зрения этот процент составляет 68%. Это может быть связано с неблагополучием в формировании эмоционально-ценностных реакций у детей со зрительной патологией. По модифицированной методике Л.П. Стрелковой было выявлено, что дети с нарушением зрения и без затруднений определяли такие эмоции, как радость, злость и грусть, в то время определение таких эмоций, как испуг и удивление вызвало затруднение у 57% детей с нарушением зрения и всего лишь у 14% нормально видящих детей. Это является следствием зрительного нарушения, потому что дети плохо воспринимают эмоциональное состояние окружающих. Анализируя данные, полученные по методике Громовой Т.В. можно сделать выводы о том, что у многих детей с нарушением зрения (60%) присутствуют затруднения в дифференциации эмоциональных состояний, что также обусловлено спецификой формирования эмоционально-ценностного компонента у таких детей.

Таким образом, по результатам проведенных исследований видно, что развитие эмоций у детей с нарушенным зрением отличается неточностью, фрагментарностью и обедненностью, поэтому для успешного формирования эмоционально-ценностного компонента у детей с нарушением зрения требуется проведение коррекционно-развивающей работы. Инклюзивная группа, в которой совместно воспитываются, обучаются и развиваются дети с нарушением зрения и без, дает возможности успешного формирования эмоций. В блок основных задач должно быть включено: знакомство с основными (базовыми) эмоциями; развитие умения различать эмоции по схемам-подсказкам; формировать умение передавать заданные эмоции с применением различных выразительных средств; развивать умение открыто проявлять свои эмоции; воспитание эмоциональной эмпатии и эмоционального самоконтроля [4].

Для успешного выполнения этих задач при работе с детьми с нарушением зрения в условиях инклюзивной группы рекомендуется применять различные игры и упражнения, способствующие развитию эмоциональной стороны личности, беседы по прочитанным произведениям и произошедшим ситуациям, придумывание своих историй и сказок. Но при этом следует обратить внимание на то, что дети с нарушением зрения нуждаются в организующей и направляющей помощи педагога, а также опорой для них служит положительный пример сверстников с нормально развивающимся зрением. Каждый ребенок, исходя из своих возможностей, должен быть вовлечен в активную деятельность таким образом, чтобы он чувствовал себя комфортно и имел возможности для самореализации.

Вся коррекционно-развивающая работа, проводимая с детьми, должна строиться с учетом их психофизиологических особенностей.

Воспитание, обучение и развитие детей с нарушением зрения в инклюзивных группах, в общении с нормально видящими сверстниками может благотворно влиять на формирование эмоциональной сферы: дети учатся выражать свои эмоции и чувства, соответствующие различным ситуациям; учатся понимать настроение окружающих; развивают навыки саморегуляции; становятся более открытыми и уверенными в межличностном общении с окружающими взрослыми и детьми.

Список используемых источников и литературы

1. Григорьева, Н. Развитие эмоциональной сферы [Текст]/ Н. Григорьева// Дошкольное воспитание. – 2010.- Вып. 2. – С. 34 – 37
2. Ежкова, Н. С. (канд. пед. наук, доцент). Эмоциональный компонент образования [Text]/Н. С. Ежкова//Дошкольное воспитание. – 2005. –Вып. 11. – С. 62-67
3. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – СПб, 2006. – 336 с.
4. Рikuнова, Л. П. Зубкова, Н. А. Эмоционально-личностное развитие ребенка с нарушением зрения в условиях инклюзивной группы [Текст]/Л. П. Рikuнова, Н. А. Зубкова//Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2013. – Вып. 2. – С. 54-58
5. Солнцева Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). – М.: Классик Стиль, 2006. – 256 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М: Центр педагогического образования, 2014. – 32с.

© О. В. Гордова, Т. В. Слюсарская, 2019.

УДК 159.9

А. В. Житникова

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье приводится методологическое обоснование изучения особенностей развития младших школьников с задержкой психического развития. Приводятся основные результаты изучения особенностей развития мыслительных операций младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: мышление, мыслительные операции, дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

A. V. Zhitnikova

METHODOLOGICAL BASIS OF STUDYING OF FEATURES OF DEVELOPMENT OF MENTAL OPERATIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAYED PSYCHIC DEVELOPMENT

Abstract. The article provides a methodological basis for the study of the features of the development of younger students with mental retardation. The main results of the study of the

features of the development of mental operations of younger students with mental retardation are presented.

Keywords: *thinking, mental operations, children of primary school age with mental retardation.*

Мышление, по Леонтьеву, представляет собой процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания [2]. Мыслительная деятельность младшего школьника является необходимым условием для активизации познавательных процессов и дальнейшей социализации. Мышление играет главную роль в любой сфере деятельности человека и на его развитие оказывают влияние разные психические процессы:

- уровень развития внимания;
- уровень развития речи;
- уровень сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов);
- уровень развития восприятия и представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребенок).

Мыслительная деятельность осуществляется в виде переходящих друг в друга мыслительных операций. К ним относятся анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация [1]. Применение конкретных мыслительных операций в определенной ситуации зависит от характера информации, которая подлежит мыслительной обработке и от того, какие задачи ставит перед собой человек.

Недостаточная сформированность процессов мышления часто является одной из главных причин трудностей, которые возникают у детей с задержкой психического развития при обучении в школьном учреждении. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии мыслительной деятельности этих детей, что выражается в несформированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов и делать обобщение, низкий уровень развития абстрактного мышления.

Младшим школьникам с задержкой психического развития свойственны нередкие переходы от состояния активности к полной или частичной пассивности, смене рабочих и нерабочих настроений, что связано с их нервно-психическими состояниями. Также отмечается недостаточная познавательная активность. Они с трудом переключаются с одного вида деятельности на другой. Мышление у детей с задержкой психического развития более сохранно, чем у умственно отсталых детей, а также более сохранна способность обобщать, абстрагировать, переносить умения в другие ситуации, принимать помощь. Мыслительные операции недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Критериями изучения развития мыслительных операций младших школьников с задержкой психического развития можно считать следующие:

системность мыслительных операций: наличие взаимосвязи между основными мыслительными операциями, способность выполнять противопоставление предметных действий;

обратимость мыслительных операций: способность сравнить результат с требованиями задачи;

рефлексивность мыслительных операций: умение контролировать и оценивать;

гибкость мыслительных операций: способность варьировать различные действия с одним объектом, умение преодолевать препятствия прошлого опыта.

Данные критерии стали основой для разработки диагностической программы, направленной на изучение мыслительных операций младших школьников с задержкой психического развития. В диагностическую программу вошли следующие методики: «Прогрессивные матрицы Равена», «Продолжи ряд», «Простые аналогии», «Четвертый

лишний» (наглядный материал), «Четвертый лишний» (словесный материал), «Недостающие детали».

Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Суворовская школа для обучающихся с ОВЗ». Экспериментальная выборка включала в себя пятерых учеников 2 класса с задержкой психического развития, в возрасте 9 лет.

На основе выбранных критериев и диагностической программы можно выделить следующие уровни развития мыслительных операций:

Высокий уровень. Ребенок способен точно воспроизвести заданную систему из шести признаков фигур различной формы, заложенных в задании: последовательность фигур, расстояние между ними, цвет, величина, расположение относительно оси, направление штриховки. У него сформировано умение анализировать, обобщать, сравнивать и классифицировать понятия с опорой на родовые признаки. Ребенок способен логически обосновать свой выбор существенного признака, дифференцируя главные и второстепенные.

Средний уровень. Ребенок способен точно воспроизвести совокупность таких заданных признаков, как последовательность фигур, расстояние между ними, цвет, величина, расположение относительно оси, направление штриховки одинаковых по форме фигур. Он имеет достаточную способность к обобщению на понятийном уровне, характерном для данного возраста. Ребенок умеет анализировать и обобщать знакомые ему понятия. Допускает ошибки в процессе обобщения признаков, заменяет существенные признаки несущественными, функциональными. Не всегда точно определяет обобщающее слово.

Низкий уровень. Ребенок испытывает трудности даже при воспроизведении элементарного ряда одинаковых по величине и форме геометрических фигур. Возможно простое манипулирование с бланком задания вместо его выполнения. У него не сформировано умение обобщать по существенным признакам. В качестве обобщающих признаков используются случайные, часто имеющие личностный смысл. Обобщающие слова заменяются описанием субъективного отношения к предметам.

Обобщая полученные данные исследования, можно обнаружить, что у исследуемых нами младших школьников с задержкой психического развития присутствуют следующие проблемы мыслительных операций: очень слабо сформировано умение анализировать, синтезировать, обобщать, сравнивать, абстрагировать, конкретизировать. У детей возникают трудности в образовании логических связей между предметами и явлениями. Допускают ошибки в анализе представленных слов и их соотношении, не всегда правильно могут определить связь между заданной парой слов и теми словами, которые нужно выбрать. Особенную трудность вызывает сравнение аналогий, которые представляют собой качественную характеристику предмета.

Таким образом, младшие школьники с задержкой психического развития имеют низкий уровень развития мыслительных операций.

На основании полученных в ходе проведения диагностического исследования результатов были сформулированы задачи коррекционно-развивающей программы:

- развитие умения воспринимать формы, анализировать их, а также выявлять закономерности, по которым построены ансамбли форм, их соотношения;
- развитие умения точно воспроизводить совокупность заданных признаков;
- развитие умения сопоставления понятий с целью нахождения сходства и различия между ними;
- развитие умения дифференцировать существенные и несущественные признаки;
- развитие умения объединять предметы по общему признаку;
- развитие умения выделять одну часть, абстрагируясь на время от остальных.

Достичь наибольшей эффективности во время реализации программы позволит учет основных принципов психолого-педагогической коррекции. К таким принципам А.А. Осипова относит следующее:

— принцип единства диагностики и коррекции, согласно которому задачи коррекционно-развивающей программы составляются на основании данных, полученных в

результате проведенной диагностической работы;

— деятельностный принцип, согласно которому содержание программы подбирается таким образом, чтобы обеспечивать активную деятельность ребенка в коррекционно-развивающей работе, что должно обеспечить появление позитивных изменений в развитии личности;

— принцип усложнения, согласно которому наиболее эффективная коррекция на максимальном уровне трудности доступна конкретному ребенку, что позволяет поддерживать интерес в коррекционной работе[3].

Данные задачи и принципы войдут в коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие мыслительных операций младших школьников с задержкой психического развития.

Список используемых источников и литературы

1. Дубровина И.В. Психология / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Издательский центр «Академия», 2004. С. 176
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 144 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. М.: Сфера, 2002. 510 с.

© А.В. Житникова, 2019-11

УДК 376

Г.А. Кадырова

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** Статья посвящена описанию особенностей психического развития детей расстройствами аутистического спектра, а также раскрывается специфика включения ребенка с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию.*

***Ключевые слова:** дети расстройствами аутистического спектра, дошкольный возраст, индивидуальный образовательный маршрут.*

G.A. Kadyrova

THE MAIN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

***Abstract:** The article is devoted to the description of the peculiarities of mental development of children with autism spectrum disorders, and also reveals the specifics of inclusion of a child with autism spectrum disorders in a preschool educational organization.*

***Key words:** children with autism spectrum disorders, preschool age, individual educational route.*

Происшедшие за последнее время резкие изменения в общественной, экономической, социальной жизни в стране (в том числе снижение рождаемости здоровых, физиологически зрелых младенцев, проведение реформ в различных сферах российского общества, в том

числе модернизация системы образования в целом и в дошкольном ее звене в частности и другие изменения) существенно повлияли на все сферы жизни человека. Многие специалисты (воспитатели, логопеды, психологи, дефектологи, методисты и др.), работающие с детьми дошкольного возраста, отмечают, что некоторые современные дети имеют особенности психофизического развития; все чаще в дошкольную группу попадают дети с трудностями в поведении, осложняющими процесс их воспитания и обучения [5, 8].

В последние годы увеличивается количество детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС), что в первую очередь связано с совершенствованием технологий дифференциальной диагностики [3]. Наряду с этим, произошедшие преобразования в образовательной системе за последние несколько лет внесли существенное изменение в порядок оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра. До настоящего времени, дети с аутизмом, в большинстве случаев, до момента поступления в школу находились дома, что существенно ограничивало возможности социализации таких детей. Сейчас дети с диагнозом «аутизм» все чаще включаются в образовательное пространство дошкольных учреждений.

На сегодняшний момент, все большее распространение получает термин РАС, под которым принято понимать триаду симптомов: нарушения в сфере социального взаимодействия, нарушения коммуникации (способности к общению), а также стереотипность поведения [6, 8]. Учеными признается первазивный характер нарушений при РАС [7]. Дети с РАС значительно отличаются друг от друга по степени выраженности социальных, коммуникативных, речевых нарушений, вариабельности познавательного развития, что позволяет им посещать различные образовательные учреждения: группы общеобразовательных дошкольных организаций, инклюзивные группы в массовых детских садах, группы детских садов компенсирующего и комбинированного видов и др.

Для детей с аутизмом характерны нарушения социального развития, особые нарушения речевого развития (эхолалии, мутизм, отсутствие речи от первого лица и др.), гипер- или гипосензитивность к сенсорным стимулам, своеобразное развитие мышления и другие особенности [2]. Учеными подчеркивается характерная для аутизма неравномерность и парциальность.

Специфика нарушений при аутизме определяет особые образовательные потребности данной категории детей, заключающиеся в особой организации пространства, в постепенном введении в новую ситуацию, в пошаговом предъявлении новой информации и т.д. [1]. Вследствие этого возникает необходимость специального психолого-педагогического сопровождения детей, имеющих РАС, предусматривающего создание специальных условий для их обучения и воспитания, своевременность оказания им коррекционной помощи.

Аутичный ребенок испытывает значительные сложности во взаимодействии, что негативно сказывается на самой возможности воспитания и обучения и в большинстве случаев обуславливает отставание в психическом развитии. Трудности изменения поведения в соответствии с требованиями окружающего мира, нарушения коммуникации, быстрое закрепление негативных впечатлений и др. оказываются отрицательными факторами, осложняющими процесс усвоения организационных требований дошкольной образовательной организации (ДОО). Поэтому у таких детей легко возникают поведенческие нарушения, которые проявляются в агрессии, нарастании ауто стимуляций как способов заглушить неприятные впечатления, в негативизме.

Специфика создания инклюзивной образовательной среды для детей с РАС определяется наличием психических особенностей детей этой группы. На начальном этапе специалисты изучают медицинскую и психолого-педагогическую документацию, рекомендации учреждения, направляющего ребенка с расстройствами аутистического спектра в ДОО; данные, полученные в ходе знакомства с семьей (анкетирования, беседы, наблюдения), а также данные, полученные после проведения психолого-педагогического обследования, чтобы иметь первичное представление о социальной ситуации, об

особенностях психофизического развития ребенка, о формах и объеме оказываемой ребенку помощи [4].

При включении ребенка с РАС в дошкольную группу необходимо определить индивидуальный образовательный маршрута (ИОМ). Для детей с расстройствами аутистического спектра ИОМ позволяет реализовать их право на получение качественного образования, главной целью которого является максимально возможная социальная адаптация и самореализация.

ИОМ определяется исходя из особых образовательных потребностей ребенка, индивидуальных особенностей и возможностей. При разработке ИОМ специалисты опираются на заключение психолого-медико-педагогической комиссии – ПМПК; на рекомендации, полученные из учреждений, ранее оказывавших помощь ребенку с расстройствами аутистического спектра и его семье, и на другую медицинскую и психолого-педагогическую документацию, отражающую особенности психофизического развития ребенка и динамику его состояния с момента начала оказания помощи.

Форма помощи выстраивается исходя из актуальных задач развития, особенностей и возможностей ребенка с расстройствами аутистического спектра и его семьи. Например, для ребенка, который умеет участвовать в организованной деятельности (с эпизодической помощью взрослого), несущественно отстает в познавательном развитии, нахождение среди детей с нормативным развитием может оказаться полезным, обеспечить необходимый социальный опыт, который позволит ему в дальнейшем более успешно включиться в школьное обучение.

Эта же ситуация для ребенка с выраженными аутистическими нарушениями и низким темпом познавательного развития может оказаться далеко не столь нужной и развивающей. Важнейшей задачей в этом случае должно являться формирование необходимых навыков, что предполагает проведение систематических занятий с дефектологом, логопедом, психологом и др., а посещение группы детей с нормативным развитием этой задачи не решает. Скорее всего, группа на базе ДОО компенсирующего вида в этом случае оказалась бы полезней.

Если выбор учреждения семьей основывается на каких-то других причинах, необходимо систематическое участие в работе с ребенком специалиста, имеющего достаточный уровень компетентности в проблеме РАС.

Особая роль в этом процессе отводится взаимодействию с семьей. Хотя взаимодействие с родителями – важное условие коррекционно-развивающей работы с детьми любой категории (тяжелые нарушения речи, нарушения слуха, зрения, интеллекта и др.), трудности переноса полученных навыков, недостаточная ориентированность на других людей, которые отмечают у детей с РАС, делают участие родителей в коррекционно-развивающей работе необходимой составляющей [5]. То есть для выработки общей стратегии оказания помощи, постановки и реализации задач необходимо систематическое взаимодействие специалистов и семьи, посильное участие родителей в коррекционно-развивающей работе. Это условие может реализовываться посредством систематического взаимодействия родителей и воспитателя, присутствия родителей на отдельных занятиях ребенка (индивидуальных или в группе), обсуждения выполнения домашних заданий, проведения индивидуальных бесед и многого другого.

Кроме того, эффективность помощи во многом зависит от систематического взаимодействия специалистов учреждения (от наличия командного подхода). Это условие предполагает совместную постановку и обсуждение успешности достижения поставленных задач, использование общих приемов работы специалистами ДОО, участвующими в работе с ребенком [9].

Все специалисты, сопровождающие ребенка с аутизмом должны быть компетентными в вопросах диагностики и коррекции РАС, что в свою очередь подразумевает знание основных коррекционных подходов и особенностей их применения, владение навыками

выбора ведущего подхода и его реализации. В связи с этим, руководителю образовательной организации следует обеспечить прохождение педагогами соответствующего обучения.

Соблюдение выделенных условий должно осуществляться на протяжении всего времени посещения ребенком с РАС дошкольной образовательной организации как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Список используемых источников и литературы

1. Алехина, С. В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / С. В. Алехина, М. М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

2. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ.; Под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 144 с.

3. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности развития детей, страдающих аутизмом // Мир детства и образование : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 223-226.

4. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.

5. Лебедева О.А., Линькова М.В. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с ранним детским аутизмом с помощью музыкотерапии // Мир детства и образование : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 227-231.

6. Мицан Е.Л., Аболмасова Л.С. Создание коррекционно-развивающей среды для детей с расстройством аутистического спектра в домашних условиях // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. Т.2. С 210-212.

7. Никольская, О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. М.: Центр лечебной педагогики, 2015. 350 с.

8. Саттари, П. Дети с аутизмом / П. Саматри. СПб: Питер, 2013. 224 с.

9. Томиловская Ж.П., Линькова М.В. Реализация модели инклюзивного образования на базе детской школы искусств // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.А. Кувшиновой, С.В.Петрова, В.А.Чернобровкина и др. – Магнитогорск : МГТУ, 2018. С. 143-147.

10. Шоплер, Э. Поддержка детей с аутистическими нарушениями от 0 до 6 лет: Сб. упражнений для специалистов и родителей / Э. Шоплер. – Мн.: Медисонт, 2009. – 195 с.

© Е.Г.А.Кадырова, 2019-10.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗПР К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье представлены основные задачи образования детей с задержкой психического развития в современном инклюзивном классе и условия для их успешной адаптации и социализации. Результаты исследования уровня адаптивности к обучению в школе детей с задержкой психического развития позволили предположить, что в настоящее время необходимо акцентировать внимание на личностном развитии этой категории детей и на развитие их способностей к адаптации.*

***Ключевые слова:** адаптация, социализация, инклюзивное образование, задержка психического развития, адаптивность.*

E.E. Kiselyova,
T.V. Slusarskaya

PROBLEMS OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION TO THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

***Abstract.** The article presents the main tasks of education of children with mental retardation in the modern inclusive class and conditions for their successful adaptation and socialization. The results of the study of the level of adaptability to school of children with mental retardation suggested that it is now necessary to focus on the personal development of this category of children and the development of their abilities to adapt.*

***Keywords:** adaptation, socialization, inclusive education, delay of mental development, adaptability.*

Российское государство изменило представление о возможностях и правах ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, что привело к постановке задачи практического характера максимально охватить образованием детей –инвалидов. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья самую большую группу составляют дети с задержкой психического развития. Задержка психического развития у детей связана в значительной степени с социальным фактором и часто временна (на практике имеет место и полная реабилитация). Ритм и качество реабилитации зависят от внешних факторов, в особенности, от влияния общества. Задержка психического развития отличается неспособностью ребёнка сотрудничать с окружающим социумом. Поэтому коррекция некой девиантности ребёнка с ЗПР должна проводиться через его социализацию. Сегрегация и обособление лишь усугубляют дефект (Л.С. Выготский).

В силу органической или функциональной недостаточности центральной нервной системы, неблагоприятных условий воспитания, сниженной познавательной активности, понижения умственной работоспособности, отставании в интеллектуальном развитии, неполноценности социальных коммуникаций характеризуется разнородность детей с задержкой психического развития. В настоящее время самый большой процент детей с

задержкой психического развития обучается в массовых классах общеобразовательных школ, и реализуют модель инклюзивного образования.

Основной проблемой этой категории детей, больше чем какой-либо другой, является трудность их социальной адаптации, взаимодействие с социальной средой. Следовательно, в образовательных учреждениях общего типа необходимо создание условий воспитания и обучения, создание среды адаптации, позволяющей удовлетворить их особые образовательные потребности, обеспечить самореализацию их личности в условиях инклюзивного образования. Проблема адаптации к школе рассматривалась Э.М. Александровской, М.М. Безруких, Л.Ф. Бережновой, И.В. Дубровиной, Д.Н. Исаевым, В.М. Зубковой, Р.М. Сапожниковой, Г.Н. Сердюковской, В.В. Тонковой-Ямпольской и многими другими учеными-исследователями.

Ценности инклюзивного образования актуальны на сегодняшний день в Российском образовании. Определение инклюзивному образованию как процессу развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями, было дано в трудах С.Н.Сорокоумовой. В практической направленности инклюзии лежит идея принятия индивидуальности каждого обучающегося. Обучение должно быть направлено на удовлетворение особых потребностей каждого ребёнка.[3] Необходимость дифференцированного подхода к определению условий и содержания образования детей с ЗПР, в частности, удовлетворение их потребностей, в первую очередь, в плане освоения жизненных компетенций определена в Концепции специального федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ. Обоснованность этого подхода в том, что возможна успешная компенсация нарушений в развитии и профилактика вторичных его отклонений.[4]

Инклюзивное обучение даёт возможность детям с задержкой психического развития налаживать эмоциональные контакты. У детей формируются установки на позитивное отношение к окружающим. Специальные занятия и внеурочная коммуникация, особая организация образовательной среды, создание мотивационных условий для продуктивной деятельности – вот задачи образования для введения в культуру ребёнка, для преодоления «социального вывиха». Это «обходные пути», выделяющие специальные задачи, методы специального образования, приёмы и средства достижения специальных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.[1]

Особое беспокойство вызывают дети с ЗПР, которые в силу своего отклонения уже воспитываются в сложных социальных условиях. Ситуация приводит к торможению процесса удовлетворения потребностей снижая, таким образом, адаптационные возможности ребёнка. Исследуя процесс адаптации к инклюзивному образованию И.А.Бочковская отметила, что «выявлены индивидуально-психологические характеристики детей, затрудняющие адаптацию, а именно: заниженная самооценка и уровень притязаний, эскапизм, эмоциональный дискомфорт, выражающийся в высоком уровне тревожности, негативное самоотношение, приводящее к ожиданию негативных социальных установок по отношению к себе со стороны других людей».[2]

Процесс социальной адаптации ребёнка с ЗПР имеет отличие от адаптации здорового ребёнка. Здоровый ребёнок первые две недели сложно адаптируются, но потом происходит вливание в школьную жизнь, привыкание к деятельности, и далее с удовольствием общаются со сверстниками. Дети с задержкой психического развития испытывают большой стресс из-за проблем со здоровьем, отражение которых мы находим в речи, памяти, мышлении, движении. В условиях инклюзивного образования учитель координирует процесс сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Нам представляется возможным исследовать процесс и результат адаптации с точки зрения развития личности. Сформированная модель диагностики включает в себя следующие методики: «Опросник для изучения школьной дезадаптации учащихся начальных классов», автор методики Л.М. Ковалева; «Карта наблюдений», автор Д. Стотт; «Многоуровневый

личностный опросник»; и методика «Адаптивность», автор А.Г. Маклаков, которые выявили уровень адаптивности к обучению в школе и адаптивности детей с ЗПР. Данные карты наблюдений Стотта показали, что более 50% детей успешно адаптировались к школьному обучению. Затруднений к адаптации в школе у детей с ЗПР, обучающихся в инклюзивном классе не выявила эта методика. Мы предположили, что это связано с проявлением таких форм дезадаптации, как фрагментарность и неяркость, которые педагог инклюзивного класса не может зарегистрировать по причине своей загруженности, а может быть даже, некомпетентности. Вместе с тем по «Карте наблюдений» было установлено: высокая степень выраженности дезадаптационных проявлений отмечается больше у мальчиков (35%), чем у девочек (25%). Учитель образовательной организации, в инклюзивном классе которой обучаются дети с ЗПР, отметил, что девочки более спокойны в поведении, чем мальчики.

Посмотрим на показатели наблюдений по методике Л.М. Ковалевой: 58% – высокий показатель – говорит о переживаниях определённых трудностей детьми в адаптации к школе, тогда как 18% детей с ЗПР нуждаются в помощи психоневролога, и только 24% детей с ЗПР не выявили признаков дезадаптации в школе. Такое различие в результатах объясняется направленностью на разные аспекты дезадаптации в этих методиках. Ковалева в своей методике учитывает вопросы дисциплины, обучаемости, произвольности психических процессов. Стотт в «Карте наблюдений» имеет направление изучения психофизического состояния ребёнка.

При рассмотрении отдельных адаптационных характеристик обследуемых были установлены показатели поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала, моральной нормативности и личностного адаптационного потенциала (методика «Адаптивность»).

Процесс адаптации у младших школьников с ЗПР протекает с определенными трудностями. Все дети имели проблемы: неумение общаться, высокая зависимость от окружающих, неразвита речь, высокая тревожность, наличие личностных проблем, потребность в помощи. Таким образом, требуется проведение коррекционно-развивающей работы с учётом особенностей инклюзивного образования.

Список используемых источников и литературы

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Собрание сочинений, т. 5. – М.: Академия, 2003. – 433 с.
2. Бочковская И.А. Социально-психологическое сопровождение адаптации подростков с инвалидностью в условиях инклюзивного образования: автореферат канд. псих. наук М.: 2014.- с.101.
3. Сорокоумова Н.С. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010 Т.12 №3. – с. 134-135.
4. Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И., Никольская О.С., Гончарова Е.Л. Концепция ФГОС ОВЗ. М.: Просвещение, 2013.

© Е.Е. Киселёва, Т.В. Слюсарская, 2019-10.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация.** В данной публикации раскрыты эмпирические основы изучения особенностей ценностных ориентаций в юношеском возрасте, представлены критерии и компоненты изучения ценностных ориентаций, предложена диагностическая программа, направленная на изучение ценностных ориентаций юношей с учетом специфики нарушения, описаны особенности ценностных ориентаций студентов с нарушением слуха в юношеском возрасте.*

***Ключевые слова:** юношеский возраст, ценностные ориентации, нарушение слуха, студенты.*

D.G. Korneeva,
N. A. Peshkova

FEATURES OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN ADOLESCENCE

***Abstract.** This publication reveals the empirical basis for the study of the characteristics of value orientations in adolescence, presents the criteria and components of the study of value orientations, offers a diagnostic program aimed at the study of value orientations of young men taking into account the specifics of the violation, describes the features of value orientations of students with hearing impairment in adolescence.*

***Keywords:** youth, value orientations, hearing impairment, students.*

Юношеский возраст это особый этап развития личности, когда активно формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность. От того, какие ценности будут сформированы в ранней юности, зависят ценностные ориентации, которые будут преобладать на протяжении всей жизни человека. В ряде исследований отмечается, что юношеский возраст сензитивен для формирования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения.

Ценностные ориентации являются одним из центральных личностных новообразований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения. Особое значение приобретает связь ценностных ориентаций с направленностью личности. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения, ядро мотивации.

Актуальность данного исследования заключается в том, что проблема ценностных ориентаций студентов с нарушением слуха, как особой социальной группы мало освещалась

в отечественной и зарубежной науке, но будущее состояние людей с нарушенным слухом зависит от того, какой ценностный фундамент сформирован у молодого поколения.

Исследование проводилось в ГПОУ ТО «ТТСТ». В исследовании приняли участие 7 юношей с различными степенями нарушения слуха в возрасте от 17 лет до 21 года.

В отечественной психологии выделяют следующие критерии проявления основных компонентов ценностных ориентаций [3]:

- социальная значимость деятельности;
- направленность самоактивности в деятельности;
- выраженность чувств и воли;
- развитость самооценки поступков.
- Основными компонентами ценностных ориентаций юношеского возраста являются:
- целевой (что планирует достичь);
- мотивационно-деятельностный (побуждения индивида, активизирующие его деятельность);
- эмоционально-волевой (переживания индивидом своего отношения к соответствующему самопроявлению и проявляемое усилие в достижении прогнозируемой цели);
- рефлексивно-оценочный (самооценка действий и поступков).

На основании выбранных критериев в диагностическую программу вошли следующие методики: методика диагностики социально- психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина), анкета изучения жизненных ценностей (адаптированная методика Б. Басса) В. Смекала и М. Кучера, тест смысловых ориентаций (Методика СЖО) Д.А. Леонтьева, тест мотивации достижений Т.А. Мехрабиан, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Данные по методике «Тест мотивации достижений Т.А. Мехрабиан» показали, что 71,4% респондентов имеют высокий мотив избегания неудач и лишь 28,6% опрошенных имеют относительно высокий мотив стремления к успеху. То есть у большинства людей в юношеском возрасте с нарушенным слухом преобладает стремление пренебрегать важными делами, присутствует страх начинать новое дело.

В результате диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потёмкиной были отмечены следующие направленности: у всех испытуемых выявлена низкая направленность на альтруизм и власть. А наиболее важными жизненными ценностями выступают: интерес к делу (ориентация на процесс) и стремление к увеличению своего благосостояния (ориентация на деньги).

Результаты методики определения направленности личности (Смекала-Кучера) показали почти пропорциональное соотношение показателей направленностей у юношей с нарушением слуха, с небольшим доминированием деловой направленности. Направленность на задачу отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью. Следует отметить стремление сотрудничать с коллективом и желание добиваться продуктивности.

Анализ и интерпретация данных по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича выявили следующую иерархию ценностей, отраженную в таблице 1.

Подводя итог по результатам исследования, представленных в таблице 1, можно сделать вывод, что юноши с нарушением слуха в большей степени ориентируются на ценности профессиональной самореализации и конкретные ценности. А самым незначительным ориентиром для них является альтруистические ценности.

Таблица 1 – Сводная таблица иерархии ценностей людей юношеского возраста с нарушением слуха

№ ценностей п/п	Терминальные	Инструментальные
1	Активная деятельная жизнь	Исполнительность
2	Интересная работа	Эффективность в делах
3	Здоровье, Любовь	Самоконтроль
4	Материально обеспеченная жизнь	Воспитанность
5	Продуктивная жизнь	Аккуратность, Чуткость
6	Счастливая семейная жизнь	Ответственность
7	Красота природы и искусства, Развлечения	Жизнерадостность
8	Жизненная мудрость, Развитие	Образованность, Честность
9	Общественное признание	Рационализм
10	Познание	Твердая воля
11	Наличие хороших и верных друзей	Терпимость
12	Свобода	Высокие запросы
13	Счастье других	Непримиримость к недостаткам в себе и других
14	Уверенность в себе	Смелость в отстаивании своего мнения
15	Творчество	Независимость

По результатам средних значений теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, стоит отметить показатели субшкал: показатель субшкалы «Цели в жизни» – 27,4 балла, что является средним значением с учетом стандартного отклонения, в субшкале «Процесс в жизни» – 25,2 балла, что является признаком неудовлетворенности своей жизни в настоящем или нацеленность в будущее, средний балл субшкалы «Результат в жизни» – 19,8 балла, что является низким показателем (неудовлетворенность прожитой частью жизни), «Локус контроля Я» отражает управляемость жизнью, а 18,4 балла означает их адекватное представление о себе как о личности со свободой выбора, показатели субшкалы «Локус контроля» – жизнь или управляемость жизнью» у юношей с нарушением слуха являются низкими, то есть у них преобладает убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Таким образом, проведенное исследование показало, что в юношеском возрасте у людей с нарушением слуха выявлены сложности формирования системы ценностей и обретения смысла жизни. Для них неясны собственные чувства, реакции, мотивы, а представления о личностных качествах других людей ограничены, контрастны и категоричны. Отмечаются полярные установки в отношении личностных качеств других людей и несформированность эмпатии, которые приводят человека с нарушенным слухом к непониманию и ссорам, что и так усложняет затрудненное общение из-за недостаточного развития речи. Следовательно, задачи коррекционно-развивающих мероприятий должны быть направлены на развитие представлений об особенностях собственных ценностных ориентаций, развитие отвергаемых ценностей (альтруизм).

Список используемых источников и литературы

1. Богданова Т. Т., Ярошевич Н. О.. Проблемы социализации глухого подростка. М.: Альфа, 2000. 214 с.
2. Волков Б. С. Психология юности и молодости: учеб. для вузов. М.: Трикста, 2016. 122 с.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 357 с.
4. Сивцева А. А. Выявление критериев сформированности ценностных ориентаций студентов младших курсов // Современные проблемы науки и образования. 2007. Т. 26. № 3. С. 22-23.

© Д. Г. Корнеева, А. Пешкова, 2019-11

УДК 376

**И.А. Кувшинова,
Ю.А. Баранова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению особенностей коррекционной работы, проводимой с детьми с задержкой психического развития. Приведена классификация групп детей с ЗПР с кратким описанием особенностей развития. В статье также описаны основные принципы психодиагностической работы с детьми с ЗПР.*

***Ключевые слова:** коррекционная работа, особенности развития, задержка психического развития (ЗПР), развивающая работа, психодиагностическая работа.*

**I.A.Kuvshinova,
Yu.A.Baranova**

FEATURES OF CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

***Abstract.** The article is devoted to the consideration of the features of correctional work carried out with children with mental retardation. The classification of groups of children with ZPR with a brief description of developmental features is given. The article also describes the basic principles of psychodiagnostic work with children with ZPR.*

***Keywords:** correctional work, developmental features, mental retardation (ZPR), developmental work, psychodiagnostic work.*

Проблема коррекционно-развивающего обучения детей, испытывающих трудности в освоении учебных программ и в социальной адаптации, приобретает все большую популярность в наши дни. При этом задержка психического развития (ЗПР) является одной из самых распространенных форм психической патологии детского возраста. Число детей с ЗПР увеличивается с каждым годом.

ЗПР – это темповое отставание развития психики ребенка, выражающееся в незрелости мышления, скудности общего объема знаний, преобладании игровой деятельности, быстрой утомляемости.

Изучением детей данной категории с конца 50-х годов нашего века занимались такие исследователи, как Татьяна Александровна Власова, Мария Семёновна Певзнер, Клара Самойловна Лебединская, Владимир Иванович Лубовский и другие [4].

Клара Самойловна Лебединская предложила следующую классификацию ЗПР по этиопатогенетическому принципу.

А) ЗПР конституционального происхождения (гармонический инфантилизм): характеризуется явным отставанием развития эмоционально – волевой сферы ребенка, инфантильный тип телосложения.

Причинами возникновения могут быть: отягощенная наследственность; обменно – трофические расстройства, возникшие у малыша внутриутробно или в первые годы жизни; фактор многоплодия.

Б) ЗПР соматогенного происхождения: характеризуется замедлением темпа развития познавательной сферы и задержкой эмоционального развития.

Причиной развития данного типа ЗПР является соматическая недостаточность различного генеза.

В) ЗПР психогенного происхождения: характеризуется травмирующими воздействиями на психику ребенка, вызывающими сдвиги в нервно – психической сфере.

Причинами является неправильное воспитание в семье.

Г) ЗПР церебрально – органического происхождения: характеризуется стойкостью и выраженностью нарушений эмоционально – волевой сферы и познавательной деятельности.

Причинами возникновения являются органическая недостаточность по причине патологической беременности матери, недоношенность, родовые травмы, постнатальные нейроинфекции и другое.

Несмотря на разницу в происхождении и проявлениях типов ЗПР можно выделить общие признаки. У детей задержка развития проявляется заниженной мотивацией и низкой работоспособностью, недостаточным развитием воли и эмоциональных проявлений, ограниченным словарным запасом, недоразвитием навыков интеллектуальной деятельности, замедленным восприятием и переработкой информации, низким уровнем самоконтроля.

Задержка психического развития снижает познавательные возможности ребенка. По этой причине такие дети не могут полноценно усваивать учебно – образовательный материал, что провоцирует неуспеваемость и возможность развития вторичных нарушений.

В коррекционно – развивающей работе с ребенком, страдающим ЗПР, очень важно своевременное выявление проблемы, также необходимо не упускать из внимания психологическую сторону проблемы [2].

В работу включаются: диагностика познавательных способностей ребенка, выявление сильных и слабых сторон личности, а также комплексное педагогическое, психологическое, дефектологическое воздействие [3].

В коррекционной работе обязательно учитываются особенности познавательной сферы ребенка, ведь познавательная сфера, в которую входят восприятие, память, внимание, воображение, мышление, является неотъемлемой частью деятельности человека [1].

Познавательная сфера детей с задержкой развития имеет следующие характеристики: поверхностное восприятие; недостаточная сформированность межанализаторных связей; недостаточная сформированность пространственно – временных представлений, мыслительных операций. Также дети с ЗПР имеют эмоциональную неустойчивость, нарушения поведения, сниженную умственную работоспособность.

Корректирующее воздействие следует выстраивать так, чтобы оно соответствовало основным линиям развития ребенка на данный возрастной период, а также опиралось на свойственные этому возрасту особенности развития ребенка [8].

Исходя из этого, можно выделить основные направления коррекционно-развивающей работы с ребенком с ЗПР.

Во-первых, работу нужно направить на исправление и доразвитие, а также компенсацию тех психических процессов и новообразований, которые начали складываться в предыдущий возрастной период, а также являются основой для развития в следующий возрастной период.

Во-вторых, коррекционная работа должна ставить целью создание условий для эффективного формирования психических функций, интенсивно развивающихся на данном этапе взросления ребенка.

В-третьих, работа, проводимая с ребенком, должна оказывать воздействие на формирование предпосылок для полноценного развития ребенка.

В-четвертых, результатом педагогического воздействия должно стать гармоничное развитие личности ребенка.

При подборе методики коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать такое явление, как зоны развития ребенка (Л.С.Выготский). Зона ближайшего развития – это разница между уровнем сложности задач, решаемых ребенком самостоятельно и уровнем сложности задач, которые воспитанник сможет решить с дополнительной помощью от взрослых или в группе своих сверстников, а также после обучения.

При выборе методики работы необходимо учитывать принцип деятельностного подхода. Данный принцип предполагает выбор технологии, применяемой в коррекционной работе, в соответствии с ведущим видом деятельности на определенном этапе развития ребенка.

При применении развивающей методики следует создать возможность динамического подхода в обучении ребенка [7]. То есть для проверки эффективности и результативности применяемой технологии в коррекционной работе необходимо проводить психодиагностику ребенка. Диагностика проводится перед началом тренинга, а также после его завершения. Результаты сравниваются и делается вывод о пользе для ребенка проведенной коррекционной работы. Следует отметить, что не всегда ожидаемый результат проявляется сразу после завершения занятий. В этом случае возможно запоздалое раскрытие новых и более полных знаний и умений ребенка.

Проведение психодиагностики позволит выявить актуальную зону развития ребенка и ближайшую зону развития, что позволит выбрать наиболее оптимальный принцип взаимодействия с ребенком.

Проведение психодиагностики ребенка с ЗПР должно включать в себя три этапа [5].

1) Установление контакта и доверительных отношений с ребенком. Обстановка должна быть максимально комфортной, чтобы ребенок мог в полной мере продемонстрировать свои знания, умения, особенности поведения, и чтобы в результате проведения психодиагностики был составлен достоверный портрет личности ребенка.

2) Непосредственное проведение психодиагностики. Методический аппарат должен быть адекватен целям исследования. При подборе заданий предусматривается различная степень трудности их выполнения. Задания подбираются с учетом возраста ребенка, они должны быть интересными и доступными для выполнения. Количество методик должно быть оптимальным, чтобы не вызвать у исследуемого психического истощения.

3) Вывод. На данном этапе происходит обработка результатов и оформление заключения.

При проведении психодиагностики исследователь также обращает внимание на особенности поведения ребенка, характер деятельности, особенности установления контакта, способы выполнения заданий, реакцию на поощрение и замечания и делает соответствующие пометки.

Следует помнить, дети с ЗПР быстро утомляются. Если занятие рассчитано на объем работы, который занимает более 15 минут, целесообразно будет периодически переключать внимание ребенка, предлагать альтернативные виды деятельности. Для этого можно

использовать элементы физкультурных упражнений, пальчиковую гимнастику, арт – терапию, психогимнастику.

Для проведения психодиагностики мы рекомендуем следующие методики: методика Скайдрите Викторовны Лиепинь; методика «Обобщение понятий»; методика диагностики развития речи детей дошкольного возраста (субтест из методики Германа Эббингауза); методика «Определение эмоционального благополучия детей дошкольного возраста» и другие.

Таким образом, коррекционная работа должна учитывать как можно больше особенностей развития ребенка. Такой подход будет способствовать наибольшей эффективности проводимой коррекционно – развивающей деятельности. Особую роль в изучении возможностей и качеств личности воспитанника играет психодиагностика. Проведение диагностических методик позволит выбрать оптимальный принцип работы с ребенком с ОВЗ, а также обеспечить ему психологически комфортные условия развития.

Список используемых источников и литературы

1. Варенова Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями; Форум – Москва, 2012. – 272 с.
2. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Заикание как одна из актуальных проблем в коррекции нарушений развития речи ребенка // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, П24 перспективы = Teachereducation: tradition, innovation, prospecting, outlook : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., 07 дек. 2018 г. / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. В.Г. Барабаш. – Шадринск : ШГПУ, 2019. – 286 с. / С.113-117.
3. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности развития детей, страдающих аутизмом // Мир детства и образование : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – 366 с./ с.223 – 227
4. Неретина Т. Г. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями: учебн. пособие по коррекционной педагогике / под общей редакцией Т. Г. Неретиной. Москва: Флинта, 2014. 186 с.
5. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста; Владос – Москва, 2010. – 144 с.
6. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие для студентов очной и заочной форм обучения / Магнитогорск, 2015. 101 с.
7. Томиловская Ж.П., Линькова М.В. К вопросу реализации инклюзивного образования в детской школе искусств // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т.2. С.315.
8. Чернобровкин В.А. Художественно-эстетическое развитие в системе дошкольного образования // Международный научно-исследовательский журнал International research journal. № 9 (51) 2016. Часть 4. с. 103-105.

© И.А.Кувшинова, Ю.А.Баранова, 2019-10

Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация.** В статье раскрываются особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью. Описаны основные причины нарушений в их развитии у детей данной группы. Материалом для статьи послужил анализ специализированной литературы и работ педагогов и психологов по исследуемой проблеме.*

***Ключевые слова:** младший школьный возраст, дети с умственной отсталостью, коммуникативные навыки, общение детей с умственной отсталостью*

V.V. Kuznetsova

THE MAIN FEATURES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS AT CHILDREN OF PRIMARY-SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

***Abstract.** The article reveals the main features of the development of communication skills in primary-school students with mental retardation. The main causes of violations in their development in children of this group are described. The material for the article was an analysis of specialized literature and the work of teachers and psychologists on the problem under study.*

***Keywords:** primary school age, children with mental retardation, communication skills, communication of children with mental retardation*

Общение играет важную роль в жизни каждого человека. Оно является одним из важных факторов психического и интеллектуального развития ребенка, развития сферы его эмоциональных переживаний, познавательной активности, произвольности, воли, самооценки и самосознания. Благодаря общению, в социуме осуществляется его социализация.

В сфере коммуникации человек может получить поддержку и сочувствие, помощь в реализации жизненных потребностей. В связи с этим коммуникативные навыки выступают в качестве средств, обеспечивающих успешную деятельность людей в межличностном взаимодействии. Они позволяют человеку осуществления культурное взаимодействие с другими людьми.

Коммуникативные навыки в русле психологии и педагогики принято рассматривать как осознанные коммуникативные действия (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Г.Л. Зайцева под коммуникативными навыками предлагает понимать «способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая» [4]. В целом можно сказать, что коммуникативные навыки представляют собой навыки общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению, аргументировать и отстаивать свою позицию.

Общественная направленность личности активно начинает формироваться в младшем школьном возрасте. В это же время усваиваются моральные нормы и правила поведения.

Изменяется социальная ситуация развития ребенка, он включается в новые для себя отношения с взрослыми и сверстниками, в целую систему коллективов.

Благоприятные условия для развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников создают особенности их учебной деятельности, о чем пишет Е.Е. Сапогова [7]. В то же время степень сформированности у них коммуникативных навыков влияет на результативность их обучения, на процесс развития их личности и социализации.

Недостатки в развитии коммуникативных навыков характерны для детей с умственной отсталостью. Исследование коммуникативных навыков у школьников с умственной отсталостью проводилось разными учеными с разных позиций. Так, например, Л.С. Выготский, С.Д. Забражная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина и другие изучали особенности формирования коммуникативной стороны речи у таких детей. Известны также работы, посвященные проблеме формирования общения и развития коммуникативных навыков у таких детей авторов: В.Г. Петровой, П.О. Омаровой, Г.Х. Юсуповой и других.

Их коммуникативное недоразвитие становится заметно уже на первом году жизни. Это обусловлено диффузным органическим поражением головного мозга, что в будущем проявляется в совокупности с нарушением познавательной деятельности, аномальным психическим развитием в целом. Это также негативно сказывается на речевом развитии таких детей, которое играет важную роль в развитии коммуникативных навыков.

Их речь не может обеспечить качественное взаимодействие с окружающими, что ведет к обеднению всех видов речевой деятельности. Свойственная для детей дефицитарность речемыслительных средств приводит к возникновению у них речевого негативизма, стереотипов и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций. Следствием этого становится отсутствие у детей речевой инициативы [5]. Из-за нарушений речевого развития они склонны становиться нерешительными, неуверенными в своих силах, застенчивыми и замкнутыми. Это может приводить к снижению интереса и любознательности к окружающему.

У детей с умственной отсталостью наблюдается снижение активности во всех видах деятельности. Это негативно влияет на их коммуникативные навыки, которые из-за низкой социальной активности формируются медленно. В свою очередь, недостаток в общении с другими людьми осложняет развитие их познавательной деятельности [3].

В исследованиях Л.С. Выготского показано, что дети данной группы в основном предпочитают общаться с теми детьми, у кого интеллектуальное нарушение тяжелее. Он называет это «взаимным обслуживанием». Общаясь с такими детьми, они могут проявлять по отношению к ним заботу, социальную активность. Это позволяет им удовлетворять потребность в контроле и признании. В свою очередь, ребенку с более тяжелым нарушением это позволяет реализовать потребность в общении с более активным субъектом, который неосознанно воспринимается как идеал [2].

В.Г. Петрова определила, что у таких детей часто оказывается нарушена способность выражать эмоции и воспринимать их [6]. Из-за недоразвития эмоционально-волевой сферы их настроение может резко изменяться, часто может быть негативным. В целом эмоциональные реакции детей с умственной отсталостью характеризуются малым разнообразием и несоответствием ситуации. Это отрицательно влияет на социальные контакты детей с людьми.

Проводя исследования, Э.В. Якубовская определила, что у таких детей медленнее формируются отношения личностного и делового характера. Это происходит из-за их малой коммуникабельности, неспособности осознавать в полной мере характер складывающихся отношений с другими людьми, склонности к неадекватным реакциям в ситуации общения. Особую трудность для детей с умственной отсталостью представляет понимание интересов собеседника [1].

Положительно повлиять на развитие коммуникативной сферы таких детей может общение с детьми с нормальным развитием, на что указывают И.С. Кон и Т.А. Мальковская. В общении с ними ребенок с умственной отсталостью имеет возможность расширить

социальный опыт, научиться адекватным эмоциональным реакциям и освоить образцы поведения, которые соответствуют ситуации общения. Это позволит повысить социальный интеллект ребенка, повысить успешность его социальной адаптации [1].

Помимо этого благоприятно повлиять на развитие коммуникативных способностей младших школьников с умственной отсталостью может установление благоприятного психологического климата в классе, что позволит обеспечить положительное эмоциональное самочувствие в коллективе сверстников. Это также будет способствовать повышению мотивации детей к общению с другими людьми, о чем говорит В.Г. Петрова. Так у ребенка будет появляться чувство заинтересованности и значимости всего того, о чем он говорит и спрашивает. Следует организовать более широкое взаимодействие с одноклассниками, формировать потребность в активном межличностном общении, о чем пишут Т.Н. Волковская и Г.Х. Юсупова. Также следует проводить работу по развитию у детей навыков правильного общения, по формированию у них адекватной самооценки и уровня притязаний в сфере личных взаимоотношений [1].

Таким образом, следует заключить, что специальная работа по изучению особенностей развития коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью, их коррекции является важной и требует особого внимания.

Список используемых источников и литературы

1. Борисова Е. С. Возможности развития коммуникативных навыков младших школьников с интеллектуальными нарушениями в образовательной среде коррекционной школы // Молодой ученый. 2017. N 22. С. 395-398. URL: <https://moluch.ru/archive/156/44129/> (дата обращения: 25.10.2019).
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
3. Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 2008. N 1. С. 86-94.
4. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология. М.: Академия, 2015. 192с.
5. Кнапп М. Л. Невербальные коммуникации. М.: Наука, 2007. 308 с.
6. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
7. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. М.: Аспект-пресс, 2015. 460 с.

© В.В. Кузнецова, 2019-10

УДК 376.64

С. Н. Махмудова

МКУ «Центр помощи детям «Радуга»,
г. Коркино, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ МКУ «ЦЕНТР ПОМОЩИ ДЕТЯМ»

Аннотация. Работа педагога с подростками с ограниченными интеллектуальными возможностями оставшихся без попечения родителей, направленная на профессиональное самоопределение заключается в создании единой воспитывающей среды и включает в себя диагностическое, информационно – просветительское, консультативное направления, с учетом возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей каждого ребенка, способствующей накоплению его социально-профессионального опыта.

Ключевые слова: трудовое воспитание, профессиональная деятельность, социальная адаптация, самоопределение.

S. N. Mahmudova

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF MCU «CENTER FOR CHILDREN»

Abstract: *The work of the teacher with children with intellectual disabilities left without parental care, aimed at professional self-determination is to create a unified educational environment and includes diagnostic, information, educational, Advisory directions, taking into account the age and individual capabilities and characteristics of each child, contributing to the accumulation of his social and professional experience.*

Keywords: *labor education, professional activity, social adaptation, self-determination.*

В современном обществе наблюдается тенденция профессионального развития личности. Для общества очень важно, чтобы каждый ребенок с ограниченными интеллектуальными возможностями мог найти для себя ту область профессиональной деятельности, которая наилучшим образом соответствует его способностям.

Такие исследователи, как Турчинская К.М., Виноградова М.Д., Чистякова С.Н., Дульнев Р.Б., Бондарев В.И., Хохлина О.Г., Синева В. Н., Пинский Б.И. были вовлечены в вопросы профессионального самоопределения учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями. Своеобразие познавательных интересов, строения деятельности и мотивационной сферы накладывает большой отпечаток в профессиональном самоопределении учащимся с нарушением интеллекта.

Эффективность профессиональной деятельности учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями зависит от психологических особенностей личности.

Необходимо подчеркнуть один важный аспект, а именно то, что успех социальной и профессиональной адаптации выпускников зависит не только от прочного овладения трудовыми и образовательными навыками, но также от интереса к деятельности и ее необходимости, осознания практической ценности, чувства ответственности и других характеристик, которые возникают не только в процессе обучения, но и в условиях воспитания в детских учреждениях.

Поэтому совершенствование направлений работы, выполняемой специальным (коррекционным) учреждением для детей, поиск новых методов и форм является одной из основных задач, стоящих перед профессиональным самоопределением детей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Советский педагог А.С. Макаренко уделял пристальное внимание проблеме воспитания детского трудового воспитания. В статье «Воспитание в труде» он подробно анализирует смысл и значение трудового воспитания детей: «Первое, о чем в особенности должны помнить; ребенок будет членом трудового общества, следовательно, его значение в этом обществе будет зависеть от того, насколько он в состоянии будет принимать участие в общественном труде, насколько он будет к этому подготовлен. Но от этого будет зависеть и его благосостояние, материальный уровень его жизни»[3].

Основная забота о детях с нарушением интеллекта в условиях воспитания «Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей» ложится на педагогов. В качестве работы педагога отмечается то, что детское учреждение в полной мере прикладывает усилия к тому, чтобы предоставить квалифицированную и своевременную помощь в выборе профессии подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Для каждого ребенка среднего школьного возраста процесс профессионального

самоопределения ведется по-разному, в строгом соответствии с его личными качествами. Знание показателей формирования у подростка профессионального самоопределения, проф. ориентационные влияния позволяют повысить уровень подготовки профессионального самоопределения для каждого подростка, выявить группы с различными уровнями профессионального самоопределения для дальнейшей индивидуальной и групповой работы с ними более эффективно.

Профессиональное самоопределение подростка осуществляется в различных видах деятельности – познавательной, в том числе образовательной, общественно полезной, коммуникативной, продуктивной работе, игровой, с учетом возрастных и индивидуальных способностей и особенностей каждого ребенка, что способствует накоплению его социального и профессионального опыта.

Система работы педагога состоит из отдельных областей и заключается в создании единой образовательной среды, в которой воспитание детей имеет основные задачи.

В детском учреждении у ребенка закладываются его первые представления о человеческих ценностях, о природе взаимоотношений между людьми и формирование моральных качеств [1]. Выбор профессии связан с особенностями умственного и физического развития детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в среднем школьном возрасте и не позволяет ставить вопрос о свободном выборе профессии. Профессиональное самоопределение у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями затруднено из-за низкого уровня жизненного опыта, ограниченных знаний, неточных понятий, идей, незрелости чувств, интересов и неадекватной самооценки.

Вопросы профессионального самоопределения решались такими исследователями, как К.М. Турчинская, М.Д. Виноградова, С.Н. Чистякова Н.Н. Дьяченко.

Поскольку каждый ребенок имеет индивидуальные особенности и по-разному реагирует на внешние воздействия, педагог, который помогает детям, должен выбрать прямой и косвенный путь воздействия. В обоих случаях решается ряд проблем, одна из которых состоит в том, чтобы помочь ребенку пробудить желание к положительным отношениям с педагогом, показать пути и средства изменения своего отношения и, с другой стороны, совместно с педагогом определить перспективы выбора профессии.

В зависимости от характера ребенка педагог комплексно воздействует на него. Изучение характера детей с точки зрения профессионального отбора позволяет выявить психофизиологические особенности личности, необходимые для определения их конкретных видов трудовой деятельности.

Виды взаимодействия педагогов с ребенком с нарушением интеллекта:

- участие в общественной деятельности;
- мероприятия (экскурсии, посещения музеев и т. д.);
- консультации (индивидуальные, групповые)

Для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями более приемлемой формой работы педагога являются педагогические консультации, беседы.

Беседа с ребенком с ограниченными интеллектуальными возможностями проходит в доброжелательной форме. Основой консультирования является желание совместно разобраться тот или иной выбор профессии. Консультации могут быть индивидуальными или групповыми. Во время консультации педагогу предоставляется возможность не только рассказать о трудностях выбора профессии, проанализировать ситуацию вместе с ребенком, но и дать совет, рекомендации и обсудить конкретное решение проблемы.

Практика показала, что педагогическое консультирование – это интересный и эффективный способ работы. Педагог должен проводить систему мероприятий (совместные экскурсии по музеям) для участия в активной общественной деятельности.

Наилучший эффект дает совместная деятельность при непосредственном участии группы. Участие педагога в общественно полезной деятельности вместе с детьми в их профессиональном самоопределении и воспитании подростков будет способствовать правильному выбору профессии [2].

При работе с детьми необходимо не только анализировать систему воспитательного воздействия, направленную на профессиональное самоопределение ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями, но и изменить и скорректировать отношение ребенка к себе, подвести его к осознанию своих ошибок.

Педагог, используя различные виды деятельности, укрепляет связь, с целью установления воспитательного влияния на детей, привлекает детей к участию в работе во внеурочное время.

Педагогические беседы с детьми проводятся в непринужденной обстановке, на конкретных примерах, что позволяет найти способы решения проблем, связанных с выбором профессии в каждом конкретном случае.

Кроме того, общность проблемы с участием в обсуждении психолога, врача, представителей образовательных учреждений и различных профессий позволяет вызывать интерес к решению поставленных задач, побуждая детей самостоятельно оценивать свои действия, помогая выбрать профессию.

Педагог не только влияет на воспитание ребенка с нарушением интеллекта и его отношение к жизни и работе, но и участвует в воспроизводстве определенного образа жизни. Чтобы помочь ребенку с умственными отклонениями в выборе профессии, педагог должен иметь правильное представление о характере ребенка.

При выборе профессии для педагогов важно определить, чем руководствуется подросток с ограниченными интеллектуальными возможностями, почему он выбирает именно эту, а не другую профессию.

Выбор профессии для ребенка с нарушениями интеллекта среднего школьного возраста зависит не только от его или ее степени подготовки к жизни и работе в нормальной социальной среде, но также и от его или ее взаимоотношений с педагогом.

Успех выбора профессии зависит от наличия интереса, активности и потребности в ней, осознания ее практической ценности, чувства ответственности и других качеств, которые формируются не только в процессе обучения в коррекционной школе, но и в детском учреждении, в котором воспитывается ребенок.

Педагог в вопросах профессионального самоопределения имеет определенные задачи и выполняет свою часть работы.

По своей должности педагог, беседуя с ребенком с нарушением интеллекта дает, профессиональные советы по выбору профессии. Доверительные между педагогами и детьми восстанавливают и развивают способность у ребенка выражать и разделять с другими свои внутренние состояния; помогают выбору профессии.

Целью педагога в этой форме работы является не только проблема воспитания и передачи информации, связанной с выбором профессии, но превращение детей с нарушениями интеллекта в единомышленников, вместе с которыми можно обеспечить условия для профессионального самоопределения.

Совместная работа учреждения по уходу за детьми и педагогов с подростками с нарушениями интеллекта должна быть направлена на повышение обоснованности выбора профессии, что является общим критерием эффективности их деятельности.

Эффективность работы педагогов с детьми с ограниченными интеллектуальными возможностями для профессионального самоопределения:

- включенность педагога в работу совместно с детским учреждением по разнообразной трудовой и общественно полезной деятельности детей, деятельности детей по интересам (в различных видах деятельности); достижение единства в позиции педагога и самих детей при выборе путей получения профессии.

Таким образом, работа педагогов с детьми среднего школьного возраста с нарушением интеллекта, направленная на профессиональное самоопределение должна включать:

- расширение и углубление знаний у детей о мире профессий, путем изучения специальной литературы о профессиях и возможных путях овладения;
- совместное посещение мероприятий (фестивалей труда, ярмарок проф.

ориентационного творчества, экскурсии);

-наблюдение за особенностями подростков, в связи с подготовкой к будущей трудовой деятельности.

Работа педагога с детьми с нарушением интеллекта, направленная на профессиональное самоопределение заключается в создании единой воспитывающей среды и включает в себя диагностическое, информационно – просветительское, консультативное направления, с учетом возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей каждого ребенка, способствующей накоплению его социально-профессионального опыта.

Изучение профессиональных предпочтений у подростков с нарушением интеллекта и соотнесение их плана с намерениями педагога позволяет сделать правильный выбор профессии, что в дальнейшем будет являться успешной подготовкой к жизни.

Список используемых источников и литературы

1.Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе.- М., Школа-Пресс.,1994.-74с.

2. Голомшток А.Е., Черник О.А., Ботякова Л.В. Содержание и методика профориентационной работы в школе. М., 1972.-145с.

3.Макаренко А.С. «Воспитание гражданина». – М.: Просвещение,1988.-359 с.

© С. Н.Махмудова, 2019-11

УДК 376

**Е. Л. Мицан,
Ю. А.Баранова,
Я. А. Скрипник**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И.Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению психологических проблем детей с ОВЗ. Также в статье даются рекомендации родителям по выстраиванию педагогически грамотных и психологически комфортных взаимоотношений с детьми с особенностями развития.*

***Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), дети с ОВЗ, особенности психологического развития, обучение ребенка.*

**E.L. Mitsan,
Yu.A. Baranova,
Ya.A. Skripnik**

FEATURES OF INTERACTION OF PARENTS WITH CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

***Abstract.** The article is devoted to the consideration of psychological problems of children with disabilities. The article also gives recommendations to parents on building pedagogically*

competent and psychologically comfortable relationships with children with developmental disabilities.

Keywords: *limited health opportunities (HIA), children with disabilities, features of psychological development, child education.*

Проблема выстраивания правильной модели взаимодействия родителей со своими детьми актуальна во все времена. В современном мире наблюдается тенденция прогрессирующего ухудшения состояния здоровья детей. Детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также психологическими особенностями становится все больше и больше с каждым днем. Исходя из этого, перед родителями таких детей рано или поздно возникает ряд вопросов: «Как найти подход к ребенку? Как грамотно выстраивать детско – родительские отношения? Как поддержать своего ребенка? Как стать для него тем человеком, которому малыш сможет доверить все свои страхи и опасения?».

Предлагаем разобраться, в чем заключаются особенности психологического развития детей с ОВЗ.

Психолого-педагогическая характеристика ребенка с особенностями развития.

1. Любой ребенок с ОВЗ страдает пониженным уровнем развития восприятия. Проявление этого можно заметить в более длительном времени для приема и переработки новой сенсорной информации, недостаточной сформированности знаний об окружающем мире.

2. У детей на недостаточном уровне формируются пространственно – временные представления. Ребенок с ОВЗ довольно часто затрудняется в осуществлении полноценного анализа формы предметов, установлении симметричности, тождественности частей конструируемых фигур, в расположении конструкции на определенной плоскости, соединении ее в одно целое.

3. Внимание таких детей можно охарактеризовать как неустойчивое, рассеянное. Ребенок испытывает трудности в переключении внимания. Недостаточность развития внимания связана со слабым развитием интеллектуальной активности, несовершенным развитием навыков и умений самоконтроля, недостаточной мотивацией и развитием чувства ответственности и заинтересованности в обучении.

4. Память может быть ограничена в объеме, с преобладанием кратковременной над долговременной, механической над логической, наглядной над словесной.

5. Отмечается снижение познавательной активности, а также замедленность темпа переработки информации.

6. Развитие в большей степени наглядно – действенного мышления, по сравнению с наглядно – образным и особенно словесно – логическим.

7. Существует тенденция к снижению потребности в общении и взаимодействии как со сверстниками, так и со взрослыми людьми.

8. Игровая деятельность детей с ОВЗ часто не сформирована.

9. Имеются нарушения формирования и развития компонентов языковой системы.

10. Нередки явления возникновения психомоторной расторможенности, возникшей по причине сниженной работоспособности, которая является следствием повышенной истощаемости.

11. Недостаточная сформированность произвольного поведения, психическая неустойчивость, расторможенность влечений, недостаточная мотивация к обучению – одни из основных качеств развития психики детей с ОВЗ [5].

В результате этого у ребенка с особенностями развития возникает дефицитарное формирование психологических предпосылок к овладению навыками учебной деятельности в полноценном объеме. В учебной деятельности дети с ОВЗ сталкиваются с тем, что их темп выполнения заданий снижен, в отличие от темпа выполнения заданий сверстниками. Они

нуждаются в постоянной помощи и поддержке взрослого. Сниженная самооценка и повышенная тревожность также становятся спутниками образовательного процесса [3].

Исходя из этого, дадим советы родителям ребенка с ОВЗ по выстраиванию психологически комфортных и педагогически грамотных отношений.

1. Оказывайте своему ребенку поддержку. Хвалите, говорите, что любите его таким, какой он есть. Если ребенок потерпел неудачу в чем – либо, скажите ему: «В другой раз у тебя все получится. Я в тебя верю» [1].

2. Разговаривайте с ребенком. Делайте это как можно больше. Ребенок слушает и усваивает речь еще задолго до момента появления у него собственной речи. Если ребенок не слышит, говорите с ним и используйте «язык жестов».

3. При обучении ребенка новому действию или навыку, сначала выполните действие сами и пригласите ребенка повторить его, подражая Вам.

4. Используйте игровые технологии [2].

5. Побуждайте ребенка к самостоятельным действиям. Позволяйте ему самостоятельно пытаться тянуться или двигаться, стараясь достать то, что ему нужно.

6. Помните: ребенок лучше усваивает новые навыки и знания, в тот момент, когда рядом нет учителя. Обучать ребенка – это важно, но не менее важно давать ему возможность самостоятельно познавать мир, обслуживать себя, пробовать свои силы и сделать для себя то, с чем он в силах справиться без посторонней помощи.

Таким образом, поведение родителей должно соответствовать главной цели воспитания ребенка с ОВЗ: оказание помощи ребенку в социальной адаптации и формирование у детей навыков и знаний, которые помогут им компенсировать нарушенные функции. Родителям не следует ограждать ребенка с особенностями развития от всех сложностей, нужно учить ребенка самостоятельности. Дети нуждаются в родительской любви и заботе, но желание помочь своему чаду не должно принимать форму жалости. Пусть забота и любовь будут учитывать интересы и потребности ребенка, просто потому, что малыш такой, какой он есть. Ему предстоит в дальнейшем жизнь, наполненная трудностями и непониманием, поэтому с самого детства нужно заботиться о том, чтобы ребенок с ОВЗ рос сильной и независимой личностью [4].

Семьи, в которых воспитывается ребёнок с ОВЗ, уязвимы, имеют особый социальный статус, а также обладают некоторыми особенностями. Во-первых, эти семьи изолированы от общества. Это, как правило, возникает из-за того, что родители ребёнка становятся более избирательными, впуская в свою семью новых людей. Со временем эта избирательность может затрагивать не только посторонних людей, но и родственников. Связано это с тем, что большинство родителей испытывают чувство страха или стыда, имея малыша с особенностями. Во-вторых, семья плотно погружена в проблемы своего ребёнка, особенно на первых этапах его взросления, когда родители пытаются свыкнуться с мыслью о невозможности выйти из такой ситуации. Всё это вызывает отрицательные психические состояния и переживания родителей, что сказывается косвенным образом и на самом ребёнке, он чувствует переживания и страдает от недостатка внимания. Да, родители ребёнка с ограниченными возможностями должны пройти длинный и тяжёлый путь, но не в коем случае они не должны допускать отчаяния и депрессии, непонимания, злости, изоляции. Нужно адекватно оценивать ситуацию и понимать, что какой бы диагноз не имел их ребёнок, он всегда сможет стать полноценным членом общества. Главное – грамотно оказанная помощь специалиста, которая будет подкреплена усилиями любящих и поддерживающих ребёнка родителей.

Список использованных источников и литературы

1. Исаева Е.В. Воспитание и обучение детей со сложными нарушениями развития [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Е. В. Исаева ; МГТУ. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Режим доступа:

<https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2821.pdf&show=dcatalogues/1/1133041/2821.pdf&view=true>. – Макрообъект.

2. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Заикание как одна из актуальных проблем в коррекции нарушений развития речи ребенка // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, П24 перспективы = Teachereducation: tradition, innovation, prospecting, outlook : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., 07 дек. 2018 г. / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. В.Г. Барабаш. – Шадринск : ШГПУ, 2019. – 286 с. / С.113-117.

3. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности развития детей, страдающих аутизмом // Мир детства и образование : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – 366 с./ с.223 – 227.

4. Неретина Т. Г. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями: учебн. пособие по коррекционной педагогике / под общей редакцией Т. Г. Неретиной. Москва: Флинта, 2014. 186 с.

5. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс /Т. Г. Неретина. Москва: Флинта, 2014. 376 с.

© Е. Л. Мицан, Ю.А.Баранова, Я.А.Скрипник, 2019-11

УДК 376

**Е.Л. Мицан,
Л.Ф. Магдиева,
Е.А. Короткова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

АНИМАЛОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема детского аутизма, особенности данного заболевания, его проявлениях и лечении с помощью метода анималотерапии. Авторы рассматривают различные виды анималотерапии, выявляя основные положительные и отрицательные стороны данных методик, опираясь на труды ученых, изучавших влияние анималотерапии на детей с расстройствами аутистического спектра и синдромом раннего детского аутизма.*

***Ключевые слова:** анималотерапия, зоотерапия, синдром раннего детского аутизма, дети с расстройствами аутистического спектра, дети аутисты, метод коррекции, социализация.*

**E.L. Mitsan,
L.F. Magdieva,
E.A. Korotkova**

ANIMALOTHERAPY AS A METHOD OF CORRECTING AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN CHILDREN WITH AUTISM

***Abstract.** The article deals with the problem of childhood autism, the peculiarities of the disease, its manifestations and treatment with the help of animal therapy. The authors consider various types of*

animal therapy, identifying the main positive and negative aspects of these techniques, based on the work of scientists who have studied the impact of animal therapy on children with autism spectrum disorders and early childhood autism syndrome.

Keywords: *animalotherapy, zootherapy, early childhood autism syndrome, children with autism spectrum disorders, children with autism spectrum disorders, method of correction, socialization.*

Дети с расстройствами аутистического спектра – это особая категория детей, требующая специального подхода и специальных методов коррекционной работы. Коррекционная работа с детьми данной категории заключается в комплексном подборе средств и методов, которые позволят ребенку наиболее комфортно пройти путь коррекционной помощи [3].

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг [4] под аутизмом понимают такое расстройство психического развития, при котором социальная и эмоциональная сфера ребенка испытывают дефицитарность. Причинами данного отклонения они обозначают, либо особенность характера, либо недостаточность связанную с первичным фактором (нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта, невротические расстройства). Вследствие чего и возникает вторичный дефект ребенка в виде нарушений в коммуникациях.

Первое что могут заметить родители в поведении таких детей это: неконтактность, как с чужими людьми, так и с близкими, отсутствие интереса к окружающему миру и склонность к повторяющимся действиям, возникновение страхов и агрессий. А в дальнейшем проявляются сложности в обучении и самообслуживании. И это только первые особенности, которые выделяют родственники [2].

Австрийский и американский психиатр Лео Каннер в 1943 году проводил наблюдения и впервые выделил существование синдрома с психическим нарушением, который и назвал «синдром раннего детского аутизма» (РДА). Так, Л. Каннер выдвинул клиническую картину РДА куда входят: отчужденность ребенка от внешнего мира, снижение способностей социального развития, сложности в установлении глазного контакта, трудности в выражении эмоций, а также в определении их у окружающих, страх и сопротивление в изменениях привычных условий жизни, стереотипии в действиях, играх мимике, повторение заученных фраз, слов, движений. Также можно подчеркнуть проявления мутизма (отсутствие целенаправленной речи), нарушения в применении личных местоимений, например, называть себя во 2 или 3 лице.

Равным образом, Роберт Шрамм [5] акцентировал внимание и на обладание ребенком – аутиста таких черт как: игра только с определенными игрушками, выстраивание предметов в ряд, избирательность в еде и одежде, неприязнь к телесному контакту, проблемы со сном, боязнь испачкаться, а также громких звуков, быстрая утомляемость, бесцельные движения (перебирание пальцами, взмахи руками).

Несмотря на сложность данного синдрома, такие дети часто имеют хорошую память, проявляемую в отдельные моменты, познания в отдельных областях, чувствительность к музыке, стихам, рисованию. Так, важнейшим компонентом общей развивающей – коррекционной работы должно быть преодоление социальной недостаточности ребенка, его социализация. Тем самым, можно использовать анималотерапию, как метод коррекции нарушений у детей с аутизмом. Н.Л. Кряжева [1], определяет анималотерапию как метод терапии, который использует животных и их образы в виде посредников во взаимодействии с ребенком.

Первоначально метод анималотерапии как средства коррекции проблем психологического характера предложил канадский детский психиатр Б. Левинсон, использующий в терапевтических целях на первоначальном этапе собственную собаку. Он обнаружил, что применение анималотерапии оправдано даже в случаях с детьми, которые страдают аутизмом и шизофренией. Результаты наблюдений исследователя за детьми в процессе общения с животным позволили констатировать обеспечение ребенку чувства

безопасности, преодоление определенных трудностей у необщительных, скованных и замкнутых детей-аутистов [4].

Сегодня выделяются разнообразные направления анималотерапии, в зависимости от того, какие именно животные используются:

- иппотерапия (вид анималотерапии, использующий как основное средство общения с лошадьми и верховую езду);

- дельфинотерапия, тюленотерапия (основное средство – это общение с дельфинами и тюленями) [6];

- канистерапия – вид анималотерапии, в котором используются собаки, только спокойные, со стабильной психикой, не агрессивные [1];

- фелинотерапия – лечение с помощью кошек.

Рассматривая каждый из выделенных методов коррекционной работы мы рассмотрим особенности применения данного метода.

Применение иппотерапии в настоящее время распространено достаточно широко. Лошади тоже помогают своим пациентам в развитии коммуникаций. Во время верховой езды ребенку придется учиться концентрировать свое внимание и сохранять равновесие, также замечать поведение лошади, чтобы находить компромисс и выполнять упражнения. Будет происходить стимуляция головного мозга, с помощью колебательных движений движущегося животного, и это повлияет на высшие отделы нервной системы. При выполнении заданий происходит борьба со своими страхами, накапливается смелость и уверенность. Результатами могут стать достижения в двигательной и познавательной сфере, изменения в социально-психологическом статусе.

Дельфинотерапия менее распространенный метод и связан со специальными условиями содержания данных животных. Дельфины сами по себе являются коммуникабельными животными, что способствует активному взаимодействию с ребенком. Для ребенка с аутистическим расстройством это как выход из зоны комфорта, совершенно что-то новое и неизвестное. Ему придется устанавливать телесный контакт с таким животным, стимулируя при этом эмоциональную и социальную взаимосвязь. Благодаря эхолокации дельфины могут ощущать патологические участки, тем самым, влияют на их вибрацию и восстанавливают циркуляцию жидкости, снимают боли. Так, длительные занятия могут развить у ребенка интерес к внешним факторам, познавательные процессы, а также воздействуют на социализацию и активизацию иммунной системы и положительных эмоций.

Канистерапия самый распространенный метод, но требует специальной обученности собак. Собаки чаще других животных используются в терапии, потому что они лучше выражают свои эмоции, чем другие животные, легко обучаются вербальным командам и охотно им подчиняются. Положительную динамику в социализации и коммуникации детей с аутизмом обеспечивает применение канистерапии. Именно во время занятий канистерапией идет развитие и тренировка контактности, закрепление новых навыков, обогащение сенсорной среды, формирование позитивных социальных установок, а также снимается критическое эмоциональное напряжение и развиваются коммуникативные навыки общения.

И в заключении рассмотрим фелинотерапия – лечение с помощью кошек. Кошки помогают при лечении многих недугов у человека. Особенно это заметно у детей с аутизмом. Кошка, как и любое другое животное, является проводником между ребенком и внешним миром. Он учится общаться, доверяет свои секреты, становится спокойнее, уравновешеннее, начинает интересоваться окружающим. Но и у этой терапии есть свои противопоказания: нельзя прибегать к лечению фелинотерапией людям, у которых есть аллергия на шерсть, открытые раны на теле, негативное отношение к кошкам.

Все живые существа могут оказать человеку эффективную психологическую помощь. В анималотерапии используются и другие животные, но гораздо реже, так как прямой терапевтический эффект в этих случаях несколько ниже [7].

Преимуществом метода является то, что он не использует медикаменты, а также большой выбор, исходя из предпочтений и состояния ребенка. Для данных занятий выбирают

специально обученных и доброжелательных животных, которые не должны вызывать у ребенка испуг. Анималотерапия улучшает эмоциональное состояние, коммуникативные качества и сон, способствует уменьшению головных болей, снижению вспышек агрессии, обеспечивают компенсацию чувства одиночества, а также помогают наладить контакт с окружающим миром. Недостатком терапии можно отметить наличие аллергии у ребенка.

Список использованных источников и литературы

1. Кряжева Н.Л. Кот и пес спешат на помощь развития, «Академия, К^о», 2000.
2. Мицан Е.Л., Аболмасова Л.С. Создание оптимальной коррекционно-развивающей среды для детей с расстройством аутистического спектра в домашних условиях// [Актуальные проблемы современной науки, техники и образования](#). 2017. Т. 2. С. 210-212
3. Мицан Е.Л., Сударева М.В. Психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра// В сборнике: [Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве](#) Сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России. Под редакцией С.В. Петрова. 2017. С. 139-141.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – Изд. 8-е – М.: Теревинф, 2014.-288 с.
5. Роберт Шрамм детский аутизм и АВА ; пер. с англ. З. Измайловой-Камар ; науч. ред. С. Анисимова.– Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.
6. Тагиева Э. М. Анималотерапия – как метод психокоррекционной работы с детьми дошкольного и школьного возрастов // Молодой ученый. – 2017. №14.1. С. 21-24.
7. Черная А.Б. Анималотерапия: история, теория и опыт // Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции молодых ученых. СПб. 2012. №3. С. 17-22.

© Е.Л. Мицан, Л.Ф. Магдиева, Е.А. Короткова, 2019-11

УДК 376

**Е. Л. Мицан,
Я.А.Скрипник**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И.Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ИНТЕГРИРОВАННОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП ИХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость включения детей с нарушениями в развитии в интегрированное и инклюзивное обучение. Авторы выделяют подходы к обучению детей с ОВЗ, которые применяются в настоящее время и наиболее эффективные методические приемы. Также авторы подчеркивают основные качества, которыми по их мнению должен обладать педагог-дефектолог и с чем ему придется столкнуться в ходе своей профессиональной деятельности и к чему он должен быть готов.

Ключевые слова: интегрированное обучение, инклюзивное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагог-дефектолог, методические приемы коррекционного воздействия.

INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AS A NECESSARY PART OF THEIR EDUCATION AND UPBRINGING

***Abstract.** The article considers the need to include children with developmental disorders in integrated and inclusive education. The authors highlight the approaches to teaching children with disabilities, which are currently used and the most effective methodological techniques. The authors also emphasize the main qualities that they believe a teacher-specialist should have and what he or she will have to face in the course of his or her professional activity and what he or she should be ready for.*

***Keywords:** integrated education, inclusive education, children with disabilities, a defectologist, methodological methods of correction.*

Рассматривая интегрированное и инклюзивное образование как необходимый этап обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии, мы начнем с констатации того факта, что дети с ОВЗ – это довольно многочисленная категория детей, которая включает детей с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, а также детей, имеющих умственные, психологически и эмоциональные нарушения [5]. Несмотря на новые медицинские и психолого-педагогические технологии, используемые при работе с детьми с нарушениями в развитии, их становится все больше. В нашей стране детей с особыми образовательными потребностями ежегодно становится больше на 3-5%.

Интегрированное и инклюзивное обучение способствует формированию у педагога нового мышления, которое базируется на осознании того факта, что дети с нарушением в развитии не являются ущербными. А также тот факт, что обучение данных детей требует от педагога новых знаний и навыков, необходимых для того, чтобы выстроить индивидуальное обучение ребенка в системе общеобразовательной школы и дошкольного учреждения. Необходимы специальные навыки построения комплексного подхода обучения такого ребенка, опираясь на его возможности, учитывая его потребности.

Также важным фактом является то, что не ребенок приспособляется к системе обучения, а педагоги выстраивают обучение и воспитание так, чтобы ребенку было комфортно, учитывая его индивидуальные особенности.

Соответственно, педагог-дефектолог, которому предстоит обучать ребёнка с ОВЗ, должен обладать не только профессиональными умениями и навыками, но и теми качествами, которые присущи заботливым родителям. Он должен уметь диагностировать имеющиеся у ребёнка отклонения и находить способы их коррекции и компенсации, проводить специальные занятия, которые будут способствовать развитию аномального ребёнка. Также должен осуществлять функцию сопровождения – помогать ребенку с особыми образовательными потребностями в обучении, ориентации в помещении, помогать другим детям понять особенности данного ребенка и настроить их на дружелюбное взаимодействие. При этом возрастной барьер не должен быть помехой для установления отношений между специалистом и воспитанником, дефектолог должен уметь находить подход к каждому ребёнку и входить к нему в доверие [3, 4].

Основными качествами, которыми должен обладать педагог-дефектолог, являются следующие:

Тактичность. Специалист должен быть осторожен и сдержан в общении с детьми с ОВЗ, всегда соблюдать и знать меру в общении как с детьми непосредственно, так и с их родителями, а также знать границы.

Грамотно поставленная речь и четкая артикуляция. При работе с особыми детьми важно уметь правильно и внятно говорить, выстраивать занятия.

Отзывчивость. Дефектолог всегда должен оказать помощь нуждающимся в коррекции нарушений детям, проявив неравнодушие к проблеме каждого из них.

Коммуникабельность. Это важное умение является одним из основных, потому что специалист должен уметь находить общий язык со всеми детьми, какие бы нарушения они не имели, уметь спровоцировать ребёнка на диалог.

Терпеливость. Именно крепкая нервная система является залогом для продуктивных занятий с ребёнком, ведь чтобы они оказались таковыми, требуется значительно большее количество времени и усилий.

Далее необходимо выделить основные подходы обучения детей с особыми образовательными потребностями – это дифференцированное, интегрированное и инклюзивное обучение.

Обучение дифференцированного типа предполагает обучение детей с нарушениями в развитии в специальных (коррекционных) учреждениях 1-8 видов.

Интегрированное обучение способствует включению детей с ОВЗ в группы или классы здоровых детей. При этом детям с ОВЗ предоставляются специальные условия обучения и воспитания, которые соответствуют потребностям ребёнка и заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Для детей разрабатываются индивидуальные учебные планы, которые включают в себя график обучения, нагрузку и сроки освоения им учебной программы в соответствии с учётом его психофизиологических особенностей [6].

Инклюзивное обучение строится на таком социальном принципе как изменение отношения общества к людям с ОВЗ, а не самих людей, имеющих ограничения в возможностях. На сегодняшний день инклюзия признана наиболее гуманной, развитой и эффективной системой, которая даёт право на образование каждому. Дети с особыми потребностями и дети, их не имеющие, находятся в одном коллективе, где учатся взаимодействовать друг с другом и выстраивать отношения. В таком коллективе посредством уважения и принятия индивидуальных особенностей каждого происходит формирование ребёнка как личности [2].

Инклюзия расширяет границы личностных возможностей детей, помогая развить готовность помогать сверстникам, а также гуманное отношение к ним [6].

Выделим основные методические приёмы, которые должен использовать педагог-дефектолог в реализации своей профессиональной деятельности в рамках вышеперечисленных подходов в обучении детей с особыми образовательными потребностями в рамках интегрированного и инклюзивного обучения:

- выполнение заданий осуществляется в определенной последовательности;
- необходимо осуществлять смену видов деятельности во избежание утомляемости детей;
- каждое задание объясняется поэтапно для облегчения понимания его ребёнком;
- повторение по мере необходимости инструкции к выполнению поставленного задания;
- обеспечение детей аудиовизуальными техническими средствами обучения;
- обязательное и логичное чередование занятий и физкультурных минуток и пауз;
- необходимо предоставить ребёнку с нарушениями в развитии дополнительное время для завершения задания;
- дополнение по возможности печатных материалов видеоматериалами для привлечения внимания и развития интереса.

Всегда нужно помнить, что дети с ОВЗ нуждаются в изменении формы подачи информации, а также, возможно, необходимо увеличение времени на усвоение материала, т.е. необходимо предоставление особых условий в зависимости от вида имеющихся ребёнка нарушений. Необходимо добиваться развития у них навыков адекватного восприятия своей деятельности и её результатов, дать понять каждому ребёнку, что результаты его

деятельности могут и должны отличаться от результатов деятельности его сверстников, не вызывая у него тревоги и переживаний [5].

Каждому ребёнку следует постоянно помогать включаться в коллективную работу, чередовать задания с которыми он наверняка справится, например, уже пройденные и закреплённые на предыдущем этапе обучения, с заданиями, которые для него являются более сложными, корректно делать замечания, поддерживать его, и, главное, поощрять даже самые незначительные успехи, побуждая в нём мотивацию для дальнейшей деятельности [1]. Каждый педагог-дефектолог должен осознавать какой груз ответственности лежит на нём. Формирование личности ребенка – очень сложный, трудоёмкий и долговременный процесс, требующий колоссального терпения, уверенности и настойчивости.

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать необходимость осуществления интегрированного и инклюзивного образования для обучения, воспитания и социализации детей с нарушениями в развитии. А также готовность педагогов к осуществлению индивидуального комплексного подхода к обучению ребенка с нарушениями в развитии в условиях инклюзивного образования.

Список использованных источников и литературы

1. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики. 2002. Альманах №5 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>

2. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.- сост. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2013.

3. Кувшинова И.А., Мицан Е.Л. Компетентностный подход к вопросу подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве В книге: [Актуальные проблемы современной науки, техники и образования](#) Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. 2019. С. 320.

4. Любавина Н. В. Особенности организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования // Вестник ГУУ. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-sisteme-obschego-obrazovaniya>.

5. Мицан Е.Л. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс]: учебное пособие / Е.Л. Мицан ; МГТУ. Магнитогорск: МГТУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Режим доступа: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2497.pdf&show=dcatalogues/1/1130266/2497.pdf&view=true>. – Макрообъект.

6. Неретина Т. Г. Программа коррекционной работы школы. Магнитогорск: МаГУ, 2014. 28с.

© Е. Л. Мицан, Я. А. Скрипник, 2019-11

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ДЕФЕКТОЛОГА – ПОДВОДНЫЕ КАМНИ И НАДВОДНЫЕ ТЕЧЕНИЯ

Аннотация. В статье автор ищет ответы на вопросы – что ждет будущего дефектолога в его работе, какие первые трудности встретятся на его пути. Как работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья и условия, которые должен создать для них будущий специалист. На эти и другие вопросы автор отвечает, исходя из собственного опыта и опыта более опытных специалистов-дефектологов.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дефектолог, особенности профессии дефектолога, коррекционная работа, принципы, игры.

E. L. Mitsan,
A. M. Khomyakova

FEATURES OF THE DEFECTOLOGIST'S WORK – UNDERWATER STONES AND AUXILIARY FLOWS

Abstract. In the article the author looks for answers to the questions – what awaits the future defectologist in his work, what the first difficulties will meet on his way. How to work with children with disabilities and the conditions that the future specialist should create for them. The author answers these and other questions based on his own experience and the experience of more experienced specialists-defectologists.

Keywords: children with disabilities, defectologist, features of the profession of defectologist, correctional work, principles, games.

Дефектология – это огромный труд и большое количество работы, ведь с каждым днём в обществе рождается все больше и больше детей с ограниченными возможностями здоровья. Задача этих специалистов заключается в том, чтобы эти дети смогли влиться в общество, чтобы им было комфортно и чтобы они смогли развиваться в полной мере, несмотря на свои недостатки и не считали это проблемой в своей жизни.

Учиться на данную специальность очень интересно, но готовы ли студенты настолько, как себе это представляют? Смогут ли они взаимодействовать с такими детьми?

Конечно их очень сильно волнуют эти вопросы, а на данные вопросы они могут ответить проходя практику, которая раскрывает всю суть данной работы, они смотрят как работает специалист, берут от него все и стараются влиться и понять всю структуру данной специальности.

Проходя практику, можно столкнуться с множеством проблем и сложностей, ведь ничего не бывает так легко. Можно сразу заметить, что дети с ОВЗ отличаются по поведению от обычных детей: они неусидчивы, чаще имеют проблемы с речью и иногда не могут сказать то, чего хотят, их сложно понять, возникает смысловой барьер.

Детям с ОВЗ нужно чаще повторять один и тот же материал, чтобы они всегда помнили самое основное, проводить занятия более ярко, используя красочные картинки, различных

кукол, кубики и многое другое, а объяснять нужно всегда с различной интонацией, то тихо, то громко, расставляя акценты в нужных местах. Чтобы информация лучше усваивалась, нужно также позволять детям отвечать самим, чтобы они повторяли материал и постоянно всё проговаривать, так у них развивается речь, пополняется словарный запас и они больше запоминают.

Изначально у студентов могут возникнуть проблемы, они могут проявлять такие качества как неуверенность, стеснительность, они должны наладить контакт с детьми, чтобы дети привыкли и начали работать в полной мере.

Учась на дефектолога, студент должен понимать, что он будет выполнять много функций. Дефектолог должен провести обследование каждого ребенка, выявить особенности его речевого, познавательного и социального развития. В процессе обследования он определяет способности ребенка к обучению и к игре, что помогает ему организовать работу так, чтобы максимально компенсировать и скорректировать выявленные недостатки развития. Изучая медицинскую карту, можно понять характер недостаточности развития ребенка и его причины. Дефектолог повышает познавательную активность детей и при этом развивает основные психические процессы, такие как мышление, воображение, внимание, любознательность, память, восприятие. Деятельность дефектолога направлена на развитие коммуникативной деятельности детей и развития игровой способности, которая является главным видом деятельности для детей. И самое главное, дефектолог должен стать для них другом [2].

Студентами должны учитываться основные принципы в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: это индивидуальный подход к обучающимся, дети не должны переутомляться, для этого можно использовать разные приемы (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала в небольших количествах, использование различного дидактического материала и наглядные примеры). Также используются методы, которые позволяют развивать познавательную деятельность учащихся, устную и письменную речь, навыки которые им нужны будут в дальнейшем. И самое главное это проявление педагогического такта, дефектолог должен хвалить ребенка за его успехи должен помогать каждому ребенку, развивать веру в собственные силы и возможности.

Приемами, которые помогут в обучении детей с отклонениями в развитии являются:

- игровые ситуации;
- дидактические игры;
- игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими;
- психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук.

Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья сложно и нужно каждый раз использовать новый материал, чтобы им всегда было интересно, нужно находить новые игры и одни из самых основных это:

Обведи, дорисуй, заштрихуй – учитель-дефектолог дает задание в котором нужно обвести рисунки, дорисовать предметы, буквы, заштриховать изображения различных предметов и т.п.

Банты – преподаватель учит детей завязывать бантики или ленточки и на своем примере показывает, как это делать.

Пирамидка – детям раздаются материал в виде пирамидки. Педагог показывает на своем примере как она разбирается и собирается, задача детей повторить.

Узнай фигуру – педагог выкладывает на стол большие нарисованные фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал). Ребенок показывает на фигуру и говорит, как она называется.

Чудесный мешочек – ребенок выбирает фигуру из мешочка на ощупь, достает и называет ее. На начальном этапе в мешочек можно положить плоские фигуры, а затем добавлять объемные [1].

Игры помогут им освоиться, влиться в работу и так дети с ограниченными возможностями здоровья учат материал намного интереснее [3].

Несмотря на маленькие недостатки таких детей у них есть масса положительных качеств, такие дети, когда привыкают, становятся очень общительны, хотят, чтобы вы обратили на них внимание и начинают стараться как никогда.

Студент должен понимать ответственность за развитие детей и коррекцию их недостатков. Понимать сложность профессии и стремиться за время обучения в высшем учебном заведении освоить как можно больше знаний, умений и навыков которые позволят ему работать дефектологом, получать радость от общения с детьми и видя, как его подопечные растут и развиваются, несмотря на врожденные или приобретенные нарушения в развитии.

Список используемых источников и литературы

1. Менделеева Н.Н Принципы, методы и приемы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Инфоурок. 2014. №165889
2. Мицан Е.Л., Кувшинова И.А. Компетентностный подход к вопросу подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2019. Т. 10. № 2. С. 103-106.
3. Позднякова А. В., Шевченко М. В., Казакова А. С., Крапивкина О. А. Игра как метод коррекционной деятельности с детьми с ОВЗ // Молодой ученый. 2016. №17. С. 149-154.
4. Неретина Т. Г. Программа коррекционной работы школы. Магнитогорск: МаГУ, 2014. 28с.

© Е.Л. Мицан, А.М. Хомякова, 2019-11

УДК 376

**Е. Л. Мицан,
Я. А. Скрипник**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ГЛАЗОДВИГАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

***Аннотация.** Данная статья посвящена профилактике снижения зрения у детей с нарушением зрения, а также укреплению глазных мышц и улучшению нейронной проводимости. Авторы предлагают комплекс упражнений, являющихся обязательным компонентом в проведении коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения зрения, и методические рекомендации по проведению данного комплекса.*

***Ключевые слова:** дети с нарушением зрения, профилактика нарушения зрения, коррекционная работа, глазодвигательная гимнастика*

PECULIARITIES OF OCULOMOTOR GYMNASTICS FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract. *This article is devoted to the prevention of vision loss in children with visual impairment, as well as the strengthening of eye muscles and improvement of neural conduction. The authors offer a set of exercises and methodological recommendations for conducting this complex.*

Keywords: *children with visual impairment, prevention of visual impairment, corrective work, oculomotor gymnastics*

В развитии личности, способностей, творческого потенциала, а главное, пространственных представлений ребёнка зрение играет огромную роль, так как все движения развиваются под чётким зрительным контролем. Дети с нарушенным зрением, так же, как и дети с нормально развивающимся зрением, должны научиться приспособлять глаз к рассматриванию предметов, находящихся на разном расстоянии, аккомодировать, тренироваться в определении расстояния между предметами. Это необходимо для того, чтобы на сетчатке глаза было получено чёткое изображение и было обеспечено слияние двух изображений от сетчаток каждого глаза, передающее информацию в мозг. Всем детям, имеющим какие-либо нарушения зрения, необходимо закреплять бинокулярное зрение (способность чётко видеть обоими глазами) и развивать стереоскопическое зрение, при котором ребёнок сможет воспринимать форму предмета, его размер и на каком расстоянии он находится [6].

У ребёнка с нормальным зрением и ребёнка с нарушенным вполне могут иметься одни и те же механизмы нейронной связи, которые необходимы для удержания изображения в фокусе на соответственных областях сетчаток глаз. Но у лиц, имеющих нарушения зрения, изображение на уровне сетчатки глаза получается нечётким или проводящие пути зрительного анализатора неправильно транслируют нужную информацию в высшие отделы головного мозга. Вследствие этого ребёнок не может ясно видеть предметы, находящиеся на различных от него расстояниях [5]. Также зачастую нарушается координация глазодвигательных мышц, что приводит к такой глазодвигательной патологии как нистагм, который проявляется в виде частых произвольных колебаний глазных яблок и, в зависимости от направления движений глаз, может быть вертикальным, диагональным, вращательным и горизонтальным [4].

Каждому ребёнку, имеющему те или иные нарушения, необходима своевременная эффективная помощь, которая позволила бы преодолеть ему возможность возникновения вторичных отклонений. Поэтому, чтобы не допускать развития патологий различного характера, важно при первых же признаках возникновения нарушений начинать тренировку зрения [3].

При работе с детьми с нарушениями зрения огромную роль играет глазодвигательная гимнастика. Она же выполняет ряд важных функций. Во-первых, это профилактика зрительного утомления, что особенно актуально для современного ребёнка в век компьютерных технологий, во-вторых, такая гимнастика является также профилактикой снижения остроты зрения. Она обеспечивает хорошее кровообращение, укрепляет мышцы век, расслабляет глазные мышцы. К тому же гимнастика для глаз повышает эластичность и тонус мышц глаза, не даёт зрительному аппарату получить излишнее утомление. А регулярное её проведение может помочь ребёнку эффективно и максимально использовать возможности своего зрительного аппарата [5].

Дети с нарушением зрения нуждаются в усиленной его стимуляции, поэтому обязательным компонентом коррекционной работы с такими детьми является зрительная

гимнастика. Она проводится до 5-6 раз в день от 3-х до 5-ти минут за один подход. Важно проводить такую гимнастику регулярно и индивидуально вне зависимости от текущей деятельности ребёнка, например, во время игры, в перерывах между занятиями, на прогулке, во время занятий. Чтобы гимнастика не казалась ребёнку мучительным испытанием, а была эффективной, нужно превратить её в увлекательное для ребёнка занятие, сделав из неё своеобразную ежедневную игру, так ребёнок максимально проявит свою активность. В то же время важно дать понять малышу, что эта «игра» предназначена для устранения его проблем и обращать внимание ребёнка на то, какие улучшения со временем действительно возникают [1].

Рассмотрим методические приёмы и особенности проведения глазодвигательной гимнастики. Мы предлагаем следующий комплекс в целях профилактики нарушений зрения.

Цель данного комплекса: повышение способности зрительного восприятия ребёнка, тренировка аккомодации, корректировка функциональных дефектов зрения.

При выполнении упражнений нужно объяснить ребёнку, что голова всё время должна оставаться неподвижной, двигаться должны только глаза.

Упражнения:

вверх – вниз. Движения по прямым линиям.

влево – вправо;

моргание;

далеко – близко;

по диагонали – снизу – вверх;

по кругу – слева – направо;

по диагонали – сверху – вниз.

Показывать предмет для зрительной гимнастики ребёнку нужно в медленном темпе, чтобы ребёнок успел полностью проследить за траекторией движения предмета, используя для этого какой-нибудь яркий, крупный предмет, возможно подходящий под тематику игровой деятельности, в рамках которой проводится занятие. Глаза малыша должны двигаться по широкой амплитуде, для чего важно держать предмет на достаточно большом расстоянии от них, но не далеко, чуть выше уровня глаз. Также он должен быть контрастным по цвету в отношении окружающей обстановки и не сливаться с цветом одежды специалиста, проводящего гимнастику. Также для гимнастики могут использоваться и более мелкие индивидуальные предметы.

Проводить тренировку нужно учитывая быстроту реакции детей и уже соответственно ей выбирать способ проведения: словесный или наглядный с использованием предмета. Словесными указаниями, которые используются для проведения гимнастики могут быть фразы: посмотри вниз, влево, вниз, вправо и т.д.

Такая гимнастика показана и детям, страдающим глазной патологией, испытывающим напряжение и утомление зрительного аппарата, и детям, которым просто необходима профилактика расстройств зрения при высокой нагрузке.

Далее мы предлагаем еще несколько специальных упражнений глазодвигательной гимнастики для дошкольников, которые могут проводиться детьми как самостоятельно, так и дома с помощью родителей:

«Пальминг»

Целью данного упражнения является максимальное расслабление глазных мышц. Показателем полного расслабления является отсутствие любых световых пятен и абсолютная чернота вокруг. Обучение пальмингув детском саду проходит через использование таких игр, как: «Глазки уснули», «Темно – светло», «Сделай, как было».

Пальминг необходимо проводить в положении сидя. Для начала ребёнку даётся указание хорошо потереть ладони друг о друга, сделав их тёплыми. Далее нужно закрыть глаза, после чего поставить локти на стол, а ладонями рук прикрыть глаза так, чтобы пальцы одной руки легли на пальцы другой руки крест-накрест, давить на глазные яблоки ни в коем случае недопустимо.

Особенно эффективно это упражнение после недавнего зрительного напряжения, возникшего вследствие работы вблизи, например, после рисования, рассматривания картинок, лепки.

«На прогулке»

Это упражнение проводится для тренировки внутренних мышц глаза с помощью перевода взгляда с одного объекта на другой, с более близкого предмета – на дальний, с большого – на маленький. Можно спросить у ребёнка: «На что похожи облака на небе?» – это поспособствует переводу его взгляда вверх и вдаль, или предложить глазками «нарядить» ёлочку на участке, как бы мысленно «надевая» на неё бусы по диагонали, влево – вправо, вниз-вверх.

«Ловим движения пальчиков»

Просим ребёнка поставить локти на стол, ладони рук положить по обеим сторонам от лица. Далее даём указание пошевелить пальцами обеих рук, направляя взгляд прямо перед собой. Ребёнок должен смотреть прямо, но краем глаза как бы косвенно, используя периферическое зрение, видеть движения пальцев. Если у ребёнка не получаются выполнить данное упражнение, то его взгляд будет расфокусированным, или малыш будет периодически поворачивать голову из стороны в сторону, пытаясь поймать движения пальцев обеих рук. Такая гимнастика проводится после зрительной работы вблизи [2].

Таким образом, данные комплексы, проводимые с ребёнком, будут способствовать улучшению его зрения, повышению зрительной работоспособности, профилактике утомления мышц глаза, и, соответственно профилактике снижения зрения, корректируя его функциональные дефекты.

Список использованных источников и литературы

1. Демирчоглян Г.Г. Как сохранить и улучшить зрение / Г.Г. Демирчоглян. – Донецк: Сталке, 1997.
2. Зрительная гимнастика для детей 2-7 лет/ авт.-сост. Е.А.Чевычелова. – Волгоград: Учитель, 2013.
3. Мицан Е.Л. Технология физического развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан ; МГТУ. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Режим доступа: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2926.pdf&show=dcatalogues/1/1134556/2926.pdf&view=true>. – Макрообъект.
4. Николаева Л.М. Технические средства коррекции нарушений зрения [Электронный ресурс]: учебное пособие / Л. М. Николаева; МГТУ. – Магнитогорск : МГТУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Режим доступа: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2482.pdf&show=dcatalogues/1/1130237/2482.pdf&view=true>. – Макрообъект.
5. Неретина, Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс /Т. Г. Неретина. Москва: Флинта, 2014. 376 с.
6. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие. — М.: РАОИКП, 1999.

© Е. Л. Мицан, Я. А. Скрипник, 2019-10

Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной работе обоснована актуальность изучения особенностей коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми детьми раннего возраста. Дано определение умственной отсталости, описана свойственная данному диагнозу клиническая картина. В статье анализируется содержание коррекционно-педагогической работы в целом и ее особенности при обучении детей с умственной отсталостью в частности. Поэтапно описан процесс коррекционно-педагогической работы с использованием примеров конкретных методов обучения.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическая работа, умственная отсталость, ранний возраст, олигофрен, клиническая картина.

E. E. Nasibulina

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH MENTALLY RETARDED CHILDREN OF EARLY AGE

Abstract. In this paper, the urgency of studying the features of correctional and pedagogical work with mentally retarded children of early age is substantiated. The definition of mental retardation is given, the clinical picture peculiar to this diagnosis is described. The article analyzes the content of correctional and pedagogical work in General and its features in teaching children with mental retardation in particular. The process of correctional and pedagogical work with the use of examples of specific teaching methods is described in stages.

Keywords: correctional and pedagogical work, mental retardation, early age, oligophrenic, clinical picture.

На протяжении всего существования человечества обществу приходилось сталкиваться с различными трудностями, связанными с вопросами восприятия и толерантности в отношении его членов, отличающихся от общей массы в виду наличия недугов. Сегодня можно говорить о видимых позитивных результатах эволюции общественного сознания.

Весомым аргументом для данного утверждения могут послужить как внутрироссийские, так и международные показатели активности компетентных институтов, значительно повлиявших на теоретико-практическое решение проблем коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми детьми, которые совсем недавно, в соответствии с нормами российской образовательной системы, считались необучаемой категорией. За последнее время предприняты достаточно серьезные и конкретные шаги по направлению к решению обозначенной проблемы. В частности речь идет о провозглашении Всеобщей декларацией прав человека (статьи 1 и 26); подписании Россией Конвенции о правах ребенка (статьи 27 и 28), закреплении в Российской Конституции от 1993 года права каждого человека на образование (статья 43) [3; 6; 7]. Итак, в настоящий момент государством создаются все возможные условия для образования умственно отсталых детей, в связи, с чем актуализируется вопрос об особенностях коррекционно-педагогической работы с детьми-носителями данного диагноза.

Начать изучение особенностей коррекционно-педагогической работы с умственно-отсталыми детьми необходимо с уточнения клинической картины, свойственной данному диагнозу. Итак, умственная отсталость характеризуется стойким и необратимым недоразвитием уровня психической и интеллектуальной деятельности, причиной которого является врожденная или приобретенная патология головного мозга органического характера [4, с. 60]. Умственная недостаточность всегда сопровождается речевыми дефектами, нарушениями моторики и эмоционально-волевой сферы.

Обозначив клиническую картину умственной отсталости, необходимо перейти к определению коррекционно-педагогической работы с детьми-носителями диагноза. Коррекционно-педагогическая работа предполагает исправление или сглаживание недостатков, связанных с особенностями физического и психического развития умственно отсталых детей, и содействие максимально возможному приближению к норме.

Коррекция осуществляется на протяжении всей учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях, однако особенно важна именно в раннем возрасте [8]. Это объясняется особенностями когнитивных процессов человека – основы знаний закладываются в младших классах, из чего следует, что упущенный в данный период базис навыков и знаний впоследствии сложно восстановить в полном объеме. Поэтому обучение и воспитание умственно отсталых детей должно начинаться с самого младшего возраста.

Качественная реализация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушение интеллекта, подразумевает знание педагогом особенностей формирования их познавательных процессов. К таковым, в первую очередь, относится слабость обозрения, при которой замедленность темпа восприятия сочетается со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Иными словами, то, что здоровым детям является очевидным, олигофренам, то есть страдающим слабоумием, необходимо воспринимать и осознавать последовательно. Подобная узость делает невозможной свободную ориентацию ребенка в непривычной ситуации или новой местности. Кроме того, имеет место быть недостаточная активность.

Другой особенностью формирования познавательных процессов умственно отсталых детей представляется ограниченность базы, отвечающей за развитие мыслительных процессов и связанной с дефицитом слуховых и наглядных представлений, игрового опыта, знакомств с предметными действиями и низким уровнем речевого развития. В свою очередь недостаток логического мышления является причиной неразвитости коммуникативных способностей, олигофрены с большим трудом осознают те или иные явления окружающего мира, не понимают значения фраз, сказанных в переносном смысле. В целом, мышление характеризуется замедленным темпом [1, с. 12].

Достаточно низок уровень развития внимания детей с умственной отсталостью, поэтому они могут сравнивать между собой предметы и явления окружающего мира только по их внешним признакам. Из-за невнимательности дети упускают многое из того, что сообщает им педагог.

Характерной особенностью умственно отсталых детей является незрелость личности, обусловленная особенностями развития интеллекта, потребностей и эмоциональной сферы. Эмоции детей-носителей данного диагноза достаточно однообразны и мало дифференцированы, поэтому эмоциональные реакции проявляются только в ответ на непосредственные раздражители. Обратной стороной эмоциональной сферы представляются часто возникающие по незначительному поводу сильные аффекты, которые педагогу необходимо подавлять. Также низкий уровень развития эмоциональной сферы обуславливает недостаточный интерес олигофренов к окружающему миру, отсутствие инициативы и самостоятельности.

У детей с умственной отсталостью ярко выражены дефекты моторики, проявляющиеся в скудности, угловатости, бесцельности и медленности движений. В некоторых случаях могут наблюдаться синкинезии – содружественные движения – и двигательное беспокойство [5, с. 112].

Исходя из описанных выше особенностей познавательных и некоторых физиологических процессов, коррекционно-педагогическая работа по умственному воспитанию детей должна ориентироваться на развитие устойчивости внимания и памяти, формирование мышления, моторики, восприятия, речи, расширение кругозора и стимулирование интереса ребенка к окружающему миру.

При работе с умственно отсталыми детьми должны быть учтены как индивидуальные особенности, так и возрастные возможности. Работа проводится поэтапно, при этом педагог должен постепенно увеличивать нагрузку. Ниже приведены этапы коррекционно-педагогической работы.

На начальном этапе подготовки умственно отсталых детей к коррекционно-педагогической работе особенно важно уделить достаточно внимания формированию готовности начать осваивать навыки письма. Письмо как вид учебной деятельности основан на работе мелкой моторики, совершенствование которой в свою очередь влияет на развитие речи и активизирует мыслительные процессы. На этом этапе с детьми проводится гимнастика кистей рук и пальцев, упражнения с сыпучими и мелкими материалами, игровые занятия по шнуровке, расстегиванию и застегиванию различных видов застежек и так далее.

Далее педагогу следует сконцентрироваться на последовательной коррекции зрительного восприятия и внимания ребенка. Сначала дети учатся следить за перемещением предметов взглядом, различать геометрические фигуры, после – воссоздавать целостное изображение предмета при помощи образца, сравнивать и выкладывать по линейке трафареты различных размеров и форм.

На следующем этапе коррекционно-педагогической работы следует обратить внимание на развитие пространственной ориентировки. Эта задача может быть достигнута при помощи работы с различными плоскостями – доской, мольбертом, листом бумаги. Типичные задания, направленные на развитие ощущения пространства – это расположить предметы или трафареты на предложенной плоскости, проследить за их перемещением, определить направления движения руки на листе бумаги.

Далее можно приступать к освоению более серьезных заданий с повышенной нагрузкой. К таким заданиям относятся упражнения, тренирующие слухо-моторную координацию и способствующие формированию взаимосвязи графического навыка и слухового внимания. На этом этапе коррекционно-педагогической работы важно научить детей восприятию и дифференцированию явлений и предметов по звуковым характеристикам для того, чтобы в дальнейшем они могли с успехом выполнять различные графические задания.

На завершающем этапе работы с умственно отсталыми детьми раннего возраста усилия педагога должны быть направлены на формирование базовых графических навыков. Для этого детям предлагаются графические задания, основанные на подражании: провести линию вслед за педагогом или по предложенному образцу, скопировать рисунок, дорисовывать изображение по пунктиру, обвести, заштриховать обозначенные контуры предметов. Также развитию базовых графических навыков способствует выполнение заданий по речевой инструкции педагога [2, с. 74].

Таким образом, обобщая изложенный в данной работе материал, следует отметить, что работа с умственно отсталыми детьми раннего возраста требует особого подхода в силу клинической картины развития, возрастных и психо-физических особенностей обучаемых. Коррекционно-педагогическая работа с олигофренами предполагает опору на специфическую методологию обучения, способную исправить такие проявления слабоумия как слабость обозрения, ограниченность базы, отвечающей за развитие мыслительных процессов, низкий уровень внимания, незрелость личности и эмоциональной сферы, а также дефекты моторики.

Список используемых источников и литературы

1. Александрова Н.А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Дефектология. 2002. №6. С. 11-16.

2. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Пособие для учителя. СПб.: Издательство «Союз». 2004. 104 с.

3. Законы, кодексы и нормативно-правовые акты российской федерации. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/vseobshchaja-deklaratsija-prav-cheloveka-prinjata-generalnoi-assambleei/> (дата обращения 18.10.2019)

4. Закрепина А. Умственно отсталые дети: синдромы, педагогическое изучение, коррекционная помощь // Дошкольное воспитание. 2012. № 1. С. 58-66.

5. Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков. СПб.: Речь. 2007. 390с.

6. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ, от 5 февраля 2014 г. № 2-ФКЗ, от 21 июля 2014 г. № 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. 2014. № 31. Ст. 43.

7. Официальный сайт ООН. Конвенция о правах ребенка (принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года) [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения 18.10.2019).

8. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов /автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 96 с.

© Э. Э. Насибулина, 2019-10

УДК 373

Т. Г. Неретина, Т. Ф. Орехова

Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОРРЕКЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация. В данной статье представлены и описаны артпедагогические технологии («здравствуйте», танцетворчество, изотворчество), которые возможно использовать в образовательном процессе с детьми младшего школьного возраста в течение учебного дня. Описанные технологии применяются в коррекционной практике при работе как с детьми с нормой развития, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: артпедагогические технологии, танцетворчество, релаксационные упражнения, изотворчество, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

T. G. Neretina, T.F. Orekhova

THE PRACTICE OF USING PEDAGOGICAL CORRECTIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract. This article presents and describes art-pedagogical technologies («hello», dance-making, art-making), which can be used in the educational process with children of primary school age

during the school day. The described technologies are used in remedial practice when working with both children with developmental standards and children with disabilities.

Keywords: *art-pedagogical technologies, dance-making, relaxation exercises, art-making, students with disabilities.*

В настоящее время в практике инклюзивного образования в учебном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) необходимо использовать коррекционно-развивающие технологии. К наиболее доступным технологиям относят артпедагогические – в основе их лежит искусство как символическая деятельность, которая стимулирует творческие процессы учащихся в учебно-воспитательной практике [4,5,6].

Мы предлагаем описание нескольких артпедагогических технологий, которые можно реализовывать с младшими школьниками с ОВЗ в течение учебного дня с целью создания комфортного образовательного пространства и ситуации успеха (петь, танцевать, рисовать, играть умеют все дети, независимо от способностей и природных задатков). Важным условием использования данных технологий является то, что техники и приемы должны подбираться по принципу доступности, простоты, и эффектности; интересными и привлекательными должен быть как процесс выполнения задания, так и полученный результат (однако результат не всегда получается сразу желаемый, поэтому более важен процесс выполнения ребенком того или иного задания).

С целью позитивного начала учебного дня или отдельного занятия (это может быть как учебная дисциплина, так и коррекционное занятие или внеучебная деятельность), мы предлагаем использовать коррекционную коммуникационную технологию «Здравствуйте», которую можно проводить как в парах, так и в группе. Педагог предлагает учащимся поздороваться необычным способом (жестом, взглядом, движением, словом, рисунком, танцем и т.п.). Как правило, текст, всегда сопровождается движениями, которые сначала может придумывать и показывать детям сам учитель, а затем сами учащимся придумывают движения на данные слова (творческий потенциал технологии в том, что дети сами начинают сочинять различные приветствия). Технология «Здравствуйте» учит: принимать каждого человека таким, какой он есть; быть уверенным в себе; получать радость от общения с другим человеком; уметь проявлять себя среди других людей; проявлять фантазию; принимать нестандартные решения в происходящих ситуациях; проявлять активность и инициативу; сосредотачиваться на задании педагога и другого ученика; использовать вербальную и невербальную системы коммуникации [3, с. 125].

С целью организации утренней гимнастики, минут отдыха и валеопауз в течение урока, мы практикуем использование элементов танцетворчества и релаксационных упражнений. Задачами использования элементов танцетворчества является саморазвитие и самосовершенствование с помощью заданных или произвольных танцевальных движений, обязательно сопровождающихся музыкальным оформлением. Данная технология также направлена на свободное выражение чувств с помощью телесного языка; выплеск эмоций; физическое и психологическое раскрепощение, «снятие» комплексов и «телесных зажимов»; физические разгрузки; искусство владения своим телом; преодоление смущения в движении; усиление жизненного потенциала; раскрытие творческих способностей; коррекция стрессов, невротических реакций; заряд для организма, отдых для разума.

Варианты танцетворчества многообразны. В учебном процессе доступны следующие формы.

1) Работа в парах по принципу «зеркало»: стоя перед всем классом, учитель (или один из учеников) показывает любые движения под разную, музыку, которую подбирает учитель исходя из задач: ритмичная, быстрая, громкая музыка – активизирует, мелодичная, тихая – успокаивает). Все учащиеся должны точно повторять движения за ведущим. Каждый раз выбирается новый ведущий (или по желанию учеников, или по приглашению учителя).

2) Техника перевоплощения – учитель дает задание учащимся: изобразить свое

любимое животное (дикое или домашнее); передать характерные движения группы животных.

3) Техника изображения процесса – учитель просит детей изобразить какой-либо процесс – сдувающиеся воздушные шары, плавающую кувшинку, распускающийся цветок и т.п.

4) Техника выражения своего состояния, эмоций, чувств.

5) Техника круговых движений – изобразить характерные походки (варианты самые разнообразные: уток, сурикатов, медвежат, военных, и т.п.)

Релаксационные упражнения для снятия напряжения с мышц туловища, рук, ног так же эффективно использовать на уроке с целью переключения детей с интеллектуальной деятельности на эмоциональную [4]. В практике накоплен большой перечень разнообразных релаксационных упражнений, таких как: «Спящий котёнок», «Медвежата», «Солнечная полянка», «Солнышко и тучка» и т.п. Педагогу не составит труда подобрать такие упражнения по своему усмотрению.

С целью организации минут отдыха, валеопауз, позитивного окончания учебного дня, эффективного взаимодействия учащихся друг с другом в течение урока и во внеурочной деятельности, нами подобраны и описаны элементы упражнений с использованием средств изотворчества. Задачами использования элементов изотворчества является саморазвитие и самовыражения учащихся с помощью заданных или произвольных рисунков, желательна, чтобы эта работа сопровождалась музыкальным оформлением. Изотворчество является универсальной технологией, которую можно использовать как для отдельной работы с учащимися, так и для совместного детского и детско-родительского творчества (выполняя дома домашние задания). В основе изотворчества лежит особая «сигнальная цветовая система», когда с помощью цвета ребенок сигнализирует о своем эмоциональном состоянии. Изотворчество, с одной стороны, метод художественной рефлексии; с другой стороны, технология, позволяющая раскрыть художественные способности ребенка в любом возрасте, но чем раньше, тем лучше; а с третьей стороны – это метод психокоррекции, с помощью которого можно корректировать эмоциональное состояние ребенка и помогать решать его внутренние психические проблемы.

Варианты изотворчества многообразны. В учебном процессе доступны следующие формы.

Медитативное рисование – разукрашивание мандал (различных тематических круговых рисунков). Ученикам под спокойную, красивую предлагаются шаблоны детских мандал для разукрашивания (выбор шаблонов мандал очень велик, есть тематические мандалы, есть лечебные и т.п.). Следующий шаг данной технологии – это создание собственной мандалы. Учащимся предлагаются листы бумаги с нарисованным на них кругом, размером с десертную тарелку. Дети рисуют рисунок в круге, так как им хочется, при этом можно использовать любые художественные средства – цветные карандаши, фломастеры, восковые мелки и т.п. Целью рисования мандалы является не, сколько создание совершенного, законченного произведения, а просто стремление как можно полнее выразить себя в процессе творчества. Такое самовыражение позволяет ребенку выразить те чувства и переживания, которые находятся за пределами вербального выражения. Участие в любом творческом процессе помогает достичь расслабления, радости. После завершения работы над мандалой, желательно спросить ученика, что он изобразил. Рекомендуются, что бы учащиеся сочинили историю, сказку, рассказы о своих мандалах [1].

Свободное рисование (каждый ребенок рисует то, что хочет нарисовать на заданную тему). Рисунки выполняются индивидуально, а разговор после рисования происходит в группе.

Коммуникативное рисование. Учащиеся объединяются в пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему, при этом, как правило, вербальные контакты исключаются, они общаются с помощью образов, красок, линий. После окончания рисования педагог выходит на разговор о работах.

Совместное рисование. Несколько человек (группа до 10 человек) молча рисуют на

одном листе. По окончании рисования анализируется участие каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими детьми в процессе рисования. Учитель анализирует работу детей, наблюдая за их процессом рисования, то, как каждый ребенок выстраивает отношения с другими детьми, как он начинает рисовать, сколько места на листе занимает и т.д. Затем возможна консультация педагога у психолога о стиле взаимоотношений ребенка в группе и о той позиции, которую он занимает по отношению к себе и другим детям [3, с. 74].

Дополнительное рисование. Каждый ученик, начав рисовать на своем листе, передает затем свой рисунок по кругу, и его сосед продолжает этот рисунок и что-то дополняет на лежащем перед ним чужом рисунке. Таким образом, каждый ребенок дополняет каждый раз рисунок другого ребенка. Рисунок должен побывать у каждого члена группы и прийти к своему «хозяину». Анализ детьми общего рисунка, начинается с рассказа о том, что они хотели нарисовать, как они рисовали, что у них получилось, что они выразили на рисунке, какие чувства у них вызывает рисунок [3, с.74].

Кляксография: для работы необходимы гуашь, тушь, жидкие разведенные краски. В центр листа капнуть каплю, наклонить лист в одну сторону, в другую или подуть на нее. Каждый поворот, каждый наклон, дают новое изображение. В такой технике можно рисовать деревья, животных, у каждого ребенка свое произведение. А если еще на полученный незамысловатый кустик наклеить цветочек или нарисовать, то посмотрите – расцвел багульник. Вариант техники «кляксография» – рисование каракуль. На листе бумаге ребенок рисует какракули – какие хочет, как хочет и где хочет, если лист бумаги быстро заполняется каракулями – берется еще один лист бумаги.

Монотипия: одна из простейших графических техник – происходит от греческого слова «monos» – один, единственный и «typos» – отпечаток. Количество красок в монотипии – любое. Результат – неожиданный эффект, при котором оттиск живописного изображения приобретает специфическую фактуру, отличающуюся мягкостью и легкой расплывчатостью очертаний, что придает ему особую прелесть. Вместе с учащимся можно перевести на бумагу рельефный рисунок со значка или монеты, оттиснуть на бумагу доньшко круглого стакана, квадратной коробочки, какой-нибудь треугольный предмет. Обратите внимание учеников на то, что форма оттиска зависит от формы предмета. Это позволит незаметно подвести к понятию «прямого» и «зеркального» отображения предмета. В данной работе важно выработать у ребенка привычку внимательно смотреть и видеть, наблюдать и задумываться. А если же рисовать на листе бумаги различной формы: круглых, квадратных, треугольных – то сама форма листа предполагает определенный рисунок. Можно лист бумаги согнуть пополам, на одну сторону листа нанести несколько довольно крупных капель жидко разведенной краски. Затем второй половиной листа накрыть капли и плотно прижать. Развернув, увидите необычные, причудливые узоры. Их можно при желании назвать кляксами, но лучше постараться увидеть в них цветы и звезды. Узоры могут вызвать ассоциации с диковинными птицами, глубоководными рыбами, созвездиями на ночном небе, облаками. Следующая разновидность техники «монотипии» – на половине плотной бумаги можно нарисовать гуашью бабочку со сложенными крыльями. Второй половиной листа плотно прижать половину, на которой изображена бабочка, развернув лист бумаги, увидим, что бабочка расправила крылья и собирается взлететь. Весь рисунок симметрично отпечатался на второй половине листа. При помощи этого приема легко объяснить детям законы симметрии.

Таким образом, мы видим, что в процессе учебной деятельности возможно использовать элементы различных артпедагогических технологий с целью коррекции психо-эмоционального состояния учащихся, а также переключения внимания детей; эмоциональной разрядки; смены интеллектуальной деятельности на эмоциональную; реализации других, чем в учебной деятельности возможностей учащихся; установления позитивного взаимодействия; получения удовольствия и удовлетворения от продукта своей творческой деятельности.

Список используемых источников и литературы

1. Лукьянова Т.В. Техника «Мандала» как способ развития коммуникативных умений младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.
2. Мицан Е.Л. Технология физического развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан ; МГТУ. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Режим доступа: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2926.pdf&show=dcatalogues/1/1134556/2926.pdf&view=true>. – Макрообъект.
3. Неретина Т. Г. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями: учебн. пособие по коррекционной педагогике / под общей редакцией Т.Г. Неретиной. Москва: Флинта, 2014. 186 с.
4. Релаксационные техники для дошкольников и младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iulyaplatonowa.narod.ru>.
5. Рожкова К.А., Мицан Е.Л. Особенности метода песочной терапии при работе с детьми, имеющими задержку психического развития // В сборнике: Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве. 2018. С. 138-141.
6. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational space / Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. // Man In India, 2017. Т. 97. Р. 257-272.

© Т. Г. Неретина, Т.Ф. Орехова, 2019-11

УДК 373

Т. Г. Неретина

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

КОРРЕКЦИОННЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИГРЫ «ЗДРАВСТВУЙТЕ»

***Аннотация.** В данной статье представлена педагогическая игра «здравствуйте» как коррекционная технология, которую возможно использовать в образовательном процессе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, как с нормой развития, так и с ограниченными возможностями здоровья в течение учебного дня. Описано пятнадцать вариантов данной игры, которые апробированы в педагогической практике.*

***Ключевые слова:** коррекционная технология, педагогическая игра «Здравствуйте», дети с ограниченными возможностями здоровья.*

T. G. Neretina

CORRECTIONAL ASPECT OF PEDAGOGICAL GAME «HELLO»

***Abstract.** This article presents the pedagogical game «Hello» as a correctional technology that can be used in the educational process with children of preschool and primary school age, both with the norm of development and with disabilities during the school day. Fifteen variants of this game are described, which are tested in pedagogical practice*

***Keywords:** correctional technology, pedagogical game «Hello», children with disabilities.*

В контексте нашей работы, педагогическую игру «Здравствуйте» мы рассматриваем как коррекционный прием и форму коррекционного воздействия на эмоциональную сферу ребенка [3].

Игра – это деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает систему человеческих отношений, правила поведения, окружающую действительность [1].

При выполнении роли в игре образец поведения, содержащийся в ней, является одновременно эталоном, с которым ребенок сравнивает свои поступки, контролирует себя. Нормы человеческих отношений, усвоенные в игре, становятся одним из источников развития поведения ребенка.

Приветствие – одно из самых важных моментов общения. С его помощью устанавливается контакт между людьми. Многообразие приемов приветствия содержит игра «Здравствуйте», проживая, проигрывая которую, ее участники расширяют свои представления о начале общения, расширяют свое сознание, развивают воображение, учатся создавать свои, оригинальные и уникальные приемы приветствия.

Приветствие – это способ позитивного начала дня, занятия, новой формы работы и т.п. Мы относим приветствие в виде педагогической игры «Здравствуйте» к варианту коррекционной технологии, которую можно проводить с детьми любого возраста, как в парах, так и в подгруппах и группе. Эту игру можно проводить как в дошкольной организации, в школе (как в общеобразовательной, так и в коррекционной), а также использовать в системе дополнительного образования и в загородных детских оздоровительных центрах. Технология данной игры проста – педагог просит участников выполнить то, что он будет предлагать.

Обобщая цели игры «здравствуйте», мы подчеркиваем, что она учит: 1) принимать каждого человека (таким, какой он есть), 2) быть уверенным в себе и среди других людей (или учиться этой уверенности), 3) проявлять фантазию, творчество, креативность (один из этапов данной игры – знание по сочинению собственного авторского приветствия), 4) принимать нестандартные решения (как в обычных, так и в непривычных ситуациях), 5) проявлять активность и инициативу, 6) сосредотачиваться на задании (развитие произвольного внимания), 7) использовать вербальную и невербальную системы коммуникации [2].

Важный момент при использовании различных вариантов данной технологии в том, что педагог сам выбирает варианты игры, исходя из возраста детей, их умения понимать задания, состояния психо-физического здоровья и уровня общего интеллектуального развития.

Мы предлагаем несколько вариантов педагогической игры «Здравствуйте», но на одном примере рассмотрим, что необходимо помнить и делать, выполняя приветствие.

Например, в игре «Желаю тебе...» участники объединяются в пары, здороваются друг с другом словом, выполняя при этом обязательное условие игры: смотрят друг другу в глаза, это позволяет человеку ощутить своего напарника, принять его, принять то, что живет у него внутри и понять, что происходит с ним. Затем ведущий просит участников соприкоснуться ладонями рук, коснуться каждого пальца партнера и на каждое прикосновение сказать пожелание – желаю (встречаются большие пальцы) успеха (указательные) большого (средние) во всем (безымянные) и везде (мизинцы). Удачи тебе во всем! (удар ладонями). Благодаря действиям этого приема участники понимают, что ими интересуются. Это маленькое пожелание помогает снять барьер в общении, так как участники уже знакомы, принимаемы и понимаемы друг другом, более того, они поддерживают друг друга, желая другому удачи, здоровья, счастья, успеха и т.п.

Варианты игры «Здравствуйте»:

1) Запевай! Участники располагаются по кругу. Задача каждого – поприветствовать всех присутствующих, после этого исполнитель поет один куплет песни, которая соответствует его настроению, состоянию, или которая очень нравится на данный момент. Все остальные участники подхватывают песню за исполнителем и двигаются по кругу, взявшись за руки. Как следует передвигаться участникам, предлагает исполнитель песни.

2) Рада нашей встрече... (участники располагаются по кругу, а педагога начинает произносить стихотворение):

«Здравствуйте, мои друзья!

Нашей встрече рада я!

Разрешите вас обнять, всем удачи пожелать!»

После этих слов по сигналу ведущего нужно обнять своего соседа справа и слева.

3) Здравствуйте можно проводить как в парах, так и в группе. Ведущий просит выполнить то, что он будет предлагать:

Скажем «Здравствуйте!» – руками (придумать свой жест для приветствия в аудитории и поприветствовать всех).

Скажем «Здравствуйте!» – глазами (можно встретиться взглядом с тем, с кем хочется).

Скажем «Здравствуйте!» – мы ртом, станет радостным наш дом (хором произнести «здравствуйте»).

4) Закончи фразу.

Здравствуйте! Я...

Здравствуйте! Вопрос, который меня сейчас волнует...

Здравствуйте! Во мне сейчас живет...

Здравствуйте! Мне кажется, что я и мой ребенок...

Здравствуйте! В своем ребенке я заметила...

Здравствуйте! В нашей семье уже...

Здравствуйте! Я сейчас живу...

Здравствуйте! Сегодняшний день для меня...

Здравствуйте! Хотите верьте, хотите нет, но я ...

5) Давай мой друг обнимемся

И над землей поднимемся!

Тепло сердец соединим,

И станем солнышком одним! (под слова в парах придумываются движения и выполняются со словами).

6) Здравствуй Друг! (в паре дети протягивают друг другу руки и делают сцепку четырех пальцев, большие пальцы подняты кверху)

Как ты тут? (соединяем большие пальцы друг с другом)

Улыбнись ты мне (соединяем мизинцы, стараясь не разъединить большие пальцы)

А я тебе! (не разъединяя мизинцы, поворачиваем руку в рукопожатие).

7) «Дружок»

Добрый день, мой милый друг! (рукопожатие)

Посмотри-ка ты вокруг! (голова в сторону)

Здесь есть ты (протягивают друг другу правую руку)

Здесь есть я (протягивают друг другу левую руку)

Будем вместе жить друзья! (рукопожатия)

8) Салют! – Салют! (По-очереди поднимают то правую, то левую руку вверх)

Как утро? – Чудно! (смотрят в окно)

Привет! – Привет! (касаются руками рук в паре)

Как жизнь? – Отлично! (делают руками знак «здорово!»)

9) Рифма.

Задание: Подберите рифму к словам «здравствуйте», «доброе утро», «привет», «добрый день», ...

10) «Я тебя нашел!»

Я так долго тебя искал и нашел!

Почему ты так долго ко мне не шел?

Я очень видеть рад тебя! Пообщаемся любя?!

(придумать действия и жесты самим в паре)

11) «Я твой друг!»

Здравствуй, солнце, я твой лучик!

Здравствуй, я – от сердца ключик

Здравствуй, друг, здравствуй, друг!

Ты прекрасней всех вокруг! (в парах дети смотрят друг другу в глаза и протягивая руки друг к другу, делают общие движения).

12) Здравствуй, друг! Здравствуй, подруга!

Здравствуй, друг! (Дети в парах стоят лицом друг к другу и хлопают друг друга правой рукой)

Здравствуй, подруга! (Хлопают друг друга левой рукой)

Мы скучаем друг без друга! (разводят руки в стороны и наклоняются слегка назад)

Ты в глаза мне посмотри, (подносят руки к глазам и закрывают свои глаза своими руками)

Левым глазом подмигни! (открывают левый глаз)

Подмигни мне правым глазом, (открывают правый глаз)

Скажем: «Здравствуйте!» – мы разом!

13) При народе, в хороводе

Здравствуй, друг, мой дружок

Здравствуй, ласковый лужок.

Этот мир, этот свет

Пусть живут много лет!

Ты – мой друг,

Встанем вместе в общий круг.

Как прекрасно все вокруг.

Ты - мой друг, и я - твой друг!

(приветствие в виде народной игры, когда можно встать с детьми в хоровод и пропеть эти слова).

14) Варианты приветствия в разных странах:

По-английски – мысленно представить, что на голове есть шляпа и ее приподнимая кивнуть галантно головой.

По-индийски – сложить плотно сжатые пальцами вверх руки над грудью и сделать вперед маленькие шажки – поклониться в пояс.

По-кавказки – увидеть своего друга и крепко его три раза обнять.

15) Круг в круге

Все дети рассчитываются на первый и второй. Первые номера делают шаг вперед, поворачиваются на 180 градусов и находят свою пару (второй номер). Получается два круга – внешний и внутренний круг – лицом друг к другу – по команде, внешний круг делает шаг вправо и встречается с новым партнером. Встретившимся парам нужно поздороваться так, как говорит им педагог. (Например: ладонями, стопами ног, плечами, лбами, добрым словом, спиной, пятками, коленями, ушами, поклоном, улыбкой, объятием, носами, глазами и т.п.).

Важно помнить, что педагог сам выбирает варианты проведения и содержания педагогической игры «Здравствуйте» исходя из возраста детей, их понимания задания, состояния здоровья и уровня развития.

Список используемых источников и литературы

1. Мицан Е.Л. Технология физического развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан ; МГТУ. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Режим доступа: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2926.pdf&show=dcatalogues/1/1134556/2926.pdf&view=true>. – Макрообъект.

2. Неретина Т. Г. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями: учебн. пособие по коррекционной педагогике / под общей редакцией Т. Г. Неретиной. Москва: Флинта, 2014. 186 с.

3. Неретина, Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс /Т. Г. Неретина. Москва: Флинта, 2014. 376 с.

© Т. Г. Неретина, 2019-11

ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме применения технологии блочно-модульного обучения в условиях инклюзивного образования, особенно актуальной в условиях современной ситуации, характеризующейся стремлением максимально повысить доступность и равные права каждого на получение качественного образования. В этой связи сегодня наблюдается модернизация всех структурных компонентов образовательной системы, в том числе и в области инклюзивного образования, что подтверждается внедрением новых образовательных стандартов, работа по которым сегодня уже перестает быть простой декларацией внедрения компетентностного подхода, направленности на развитие УУД. Это создает предпосылки для применения инновационных образовательных технологий работы с учащимися детьми с ОВЗ, одной из которых является технология модульного обучения.*

***Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, технологии обучения, модульные технологии, ОВЗ, компетентностный подход, доступность образования.*

E.R. Nurislamova,
I. I. Sunagatullina**TECHNOLOGY OF MODULAR LEARNING IN INCLUSIVE EDUCATION**

***Abstract.** The article is devoted to the problem of using the technology of block-modular education in the conditions of inclusive education, especially relevant in today's situation, characterized by the desire to maximize the availability and equal rights of everyone to receive quality education. In this regard, today there is a modernization of all structural components of the educational system, including in the field of inclusive education, which is confirmed by the introduction of new educational standards, the work on which today ceases to be a simple Declaration of the introduction of a competence-based approach aimed at the development of UUD. This creates prerequisites for the use of innovative educational technologies to work with students of children with disabilities, one of which is the technology of modular learning.*

***Keywords:** inclusion, inclusive education, learning technologies, modular technologies, HIA, competence approach, access to education.*

В числе инновационных методов, применяемых в различных сферах образования, представляется модульное обучение, основанное на таком разбиении учебного материала, которое позволяло бы комплексно усваивать важнейшие учебные темы, устанавливать межпредметные связи, развивать самостоятельность учащихся в процессе обучения, прививать навыки самообразования. В связи с этим актуально исследование того, как возможно применение метода модульного обучения в курсе экономики для общеобразовательной школы и насколько это повысит эффективность экономического образования.

Модульное обучение в инклюзивном образовании в целом позволяет более качественно

подготовить детей с ОВЗ к будущему обучению в вузе по ряду дисциплин, позволяет им в самостоятельной взрослой жизни применять полученные знания, принимать на основе изученных модулей взвешенные целесообразные решения [4, с. 34].

Большое значение в модульном обучении для учащихся с ограниченными возможностями здоровья отводится методам имитационного моделирования, представляющих определенную сложность для преподавателей, так как требует не только специальных знаний в области своего предмета, но и владения основами теории и методики игротехнического творчества. К таким методам обучения относятся деловые игры – особый способ построения моделей, допускающий одновременное многостороннее взаимодействие соревнующихся и сотрудничающих игроков.

Для детей с ограниченными возможностями модульное обучение эффективно прежде всего возможностью приспособления форм и содержания обучения к личностным психофизиологическим показателям развития учащихся, их индивидуальным потребностям и способностям, что в итоге не только позволяет оптимизировать воздействие на каждую конкретную личность детей с ОВЗ, но и регулировать обучение в целом, систему коммуникации и образовательного пространства всего коллектива учащихся [2, с. 108].

Интегрируя в себе наиболее прогрессивные направления современного образования, модульное обучение основывается на опережающем изучении базовых теоретических знаний посредством применения блоков-модулей, обладающих не только самостоятельностью в рамках всего образовательного цикла, но и имеющих согласованность с другими блоками-модулями, то есть выступающими в единой системе. При этом изучение теоретического материала блоков-моделей сопряжено с их практическим осмыслением, что делает материал более понятным и доступным для учащихся, способствует более длительному запоминанию.

Блочно-модульная система обучения для детей с ОВЗ эффективна прежде всего индивидуальными темпами обучения, где каждому учащемуся педагоги подбирают с учетом их личностных возможностей форму и содержание учебного процесса. Данная система последовательного, полного решения учебных задач позволяет более качественно закрепить систему ЗУН, за счет перехода к новой теме только после успешного освоения каждым учащимся всех предыдущих. Индивидуальный режим блочно-модульного обучения дает возможности детям с ОВЗ не только не чувствовать своей неполноценности (что способствует оптимальному личностному развитию), но выводит качество образования для каждого учащегося и в целом для образовательной системы на более высокий уровень (с точки зрения итоговых результатов обучения), что подтверждается имеющейся практикой в ряде скандинавских стран. Однако в данном варианте обучения значительно возрастает значение квалификации педагогического состава, без высокой подготовки к такому обучению эффект может быть сведен к минимуму.

Блочно-модульная система позволяет более осознанно каждому учащемуся с ОВЗ воспринимать учебный материал, разбитый на инвариативную и вариативную части. Посредством первой происходит освоение базовой учебной программы, а вторая позволяет восполнить проблемы подготовки за счет дополнительного индивидуального подобранных учебных заданий, консультаций и пояснений педагога с учетом имеющихся у каждого ученика сложностей в освоении базового курса или же углубить знания у наиболее «сильных» учащихся, тем самым способствуя развитию творческой, познавательной, личностной активности и комплексного воздействия на процесс освоения ЗУН (проблемные задания, нетиповые задачи, творческие упражнения и т.д.) [2, с. 109].

В условиях применения блочно-модульной технологии педагогам доступны различные формы и методы обучения, которые неприменимы в рамках традиционного обучения. Учебный процесс становится более динамичным, так как каждый блок-модуль позволяет варьировать применяемые формы и методы с учетом корректируемого под индивидуальные потребности детей с ОВЗ содержания образовательного процесса. Но при этом необходима высокая профессиональная компетентность педагогов, а также их личностная заинтересованность в каждом отдельно взятом ученике, без которого невозможно подобрать

наиболее эффективную учебную программу, выбрать наиболее оптимальные для учащегося формы и содержание обучения [8]. Так как при обучении лиц с ограниченными возможностями возрастает роль учителя, выступающего организатором и координатором учебного процесса, а самостоятельность и учебные достижения самого учащегося во многом обусловлены грамотностью педагогического воздействия [3].

Гибкость блочно-модульной технологии и ее эффективность для обучения детей с ОВЗ обусловлена применением многовариативных форм работы (самостоятельной, в парах, в группах более 2-х человек, создании индивидуальных и коллективных образовательных проектов), чем данная технологии близка коллективному самообучению [7].

Подводя итог всему вышесказанному, еще раз подчеркнем, что путь практической реализации концепции инклюзивного образования – это масштабный и сложный проект, стратегической задачей которого является создание инклюзивного общества, в котором принятие ценности инклюзии является не аморфным понятием, а находят свое реальное воплощение в создании комплекса условий, способствующих успешному и эффективному включению, а также активному и естественному участию каждого индивида без исключения во все сферах жизнедеятельности данного общества. И в этом деле далеко не последнее место отводится современным инновационным технологиям, среди которых технологии модульного обучения принадлежит одно из ведущих мест.

Сейчас инклюзивная образовательная практика достаточно ограничена, во многом экспериментальна и поэтому крайне неустойчива. Этот период обозначен как переходный период.

Сегодня различные проекты инклюзивного образования, в том числе и внедрение блочно-модульной системы обучения, можно встретить во многих регионах России, но все же они имеют, скорее, единичный экспериментальный характер.

Однако сама по себе модульная система обучения не способна кардинально изменить систему образования детей с ОВЗ. На современном этапе проблему инклюзивного образования нужно решать комплексно с одновременным решением проблем социального неравенства, повышением духовности и нравственности общества, его общей культуры, а также посредством усиления внимания и контроля общественных организаций и государства к этим проблемам. Без решения вышеназванных проблем концепция инклюзивного образования в ближайшей перспективе останется в России и большей части стран на уровне теории и отдельных практических экспериментов [7].

При этом целесообразно активная организация и проведение следующих мероприятий:

- Городские семинары по темам «Современные образовательные технологии в практике дополнительного образования детей». Представление опыта работы на секциях – «Ярмарка педагогических идей».

- Дистанционное обучение в рамках вебинаров с привлечением учёных и педагогов-практиков.

- Работа творческих лабораторий педагогов по внедрению опыта эффективного использования современных образовательных технологий в практику дополнительного образования детей.

- Конкурс-фестиваль «Панорама педагогического опыта».

- Презентация электронной энциклопедии «Современные технологии в образовательной деятельности учреждения дополнительного образования детей».

Такие программы вкупе с модульным обучением позволят достичь более эффективного результата.

Но это длительный процесс воспитания всего общества. Россия, присоединившаяся к Конвенции ООН «О правах инвалидов» (2008 г.) приступила к практическому внедрению инклюзивного образования, однако до его завершения еще потребуются затратить значительное время и силы как на уровне всей государственной системы, так и непосредственно на местах (в отдельных образовательных учреждениях регионов).

Таким образом, модульная технология обучения в условиях инклюзии позволяет за счет

разбиения учебного материала на модули стимулировать самостоятельность учащихся в ходе образовательного процесса, развивать навыки самообразования, применять активные методы обучения, способствующие лучшей адаптации школьников к образовательному процессу, развитию личностных качеств (самостоятельности, уверенности в себе, коммуникабельности и т.д.).

Модульное обучение, основанное на таком разбиении учебного материала, которое позволяет комплексно усваивать важнейшие учебные темы, устанавливать межпредметные связи, развивать самостоятельность школьников и прививать навыки самообразования, выступает на современном этапе одним из перспективных направлений инклюзивного образования

За счет указанных выше факторов модульное обучение в инклюзивном образовании в целом позволяет более эффективно готовить школьников к будущему обучению в вузе по многим профильным дисциплинам, позволяет им в самостоятельной взрослой жизни применять полученные знания, принимать целесообразные решения, выходящие за рамки образовательного процесса.

Список использованных источников и литературы

1. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (приняты Генеральной Ассамблеей ООН 20.12.1993) [Электронный ресурс] // Информационно-правовая база <http://www.consultant.ru>.

2. Баянова, Л. А. Технология модульного обучения в школе / Л. А. Баянова // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2015 г.). Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 107-109.

3. Буковцова, Н. И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы / Н. И. Буковцова // Портал психологических изданий PsyJournals.ru. 2011. http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44147_full.shtml (дата обращения: 14.06.2019).

4. Буровцева, Н. И. Инклюзивное образование: методология, практика, технология / Н. И. Буровцева // Материалы международной научно-практической конференции 20-22 июня 2011: под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2011. – 132 с.

5. Жидкова, А. Е. Рекомендации для преподавателей по использованию технологии модульного обучения / А. Е. Жидкова, Е. И. Титова // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). С. 756–757.

6. Лихачева, В. Б. Инклюзивное образование: современное состояние, проблемы и перспективы / В. Б. Лихачева / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» / Коррекционная педагогика. Инклюзивное образование. 2015. [Электронный ресурс] // URL: festival.1september.ru/inclusive...

7. Слободчикова Н. В. Инклюзивное образование: проблема и перспектива. Инфоурок / Н. В. Слободчикова. 2015. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.infourok.ru/esse-inklyuzivnoe-...>

8. Сунагатуллина И.И. Особенности речевой деятельности младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи // Начальная школа. – 2009. – № 2, с.78-81.

© Е.Р. Нурисламова, И.И. Сунагатуллина, 2019-11

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрена актуальная проблема специального образования – инклюзия. Характеризуется становление интегрированного и инклюзивного образования в России. Выявлена значимость инклюзивного обучения детей с проблемами здоровья, описаны возможности и преимущества инклюзии. Автором представлены основные барьеры реализации инклюзивного образования, предложены пути их преодоления.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, барьеры инклюзивного образования, лица с ограниченными возможностями здоровья, образовательные учреждения.*

**A. Pushkareva,
I. I. Sunagatullina**

ACTUAL PROBLEMS OF SPECIAL AND CORRECTIONAL EDUCATION

***Abstract:** the article deals with the actual problem of special education– inclusion. The formation of integrated and inclusive education in Russia is characterized. The importance of inclusive education of children with health problems is revealed, the possibilities and advantages of inclusion are described. The author presents the main barriers to the implementation of inclusive education and suggests ways to overcome them.*

***Keywords:** inclusive education, barriers to inclusive education, persons with disabilities, educational institutions.*

В XXI веке Россия характеризуется большим количеством проблем, связанных со сложившейся экологической ситуацией в стране: выбросы промышленных и бытовых отходов ухудшают состояние атмосферы, прогрессирует загрязнение почвы и воды, наблюдается радиоактивное загрязнение территории. Также, среди населения на протяжении нескольких лет осуществляется устойчивая тенденция к вредным привычкам, возникшая в следствие недостаточной пропаганды здорового образа жизни. Сохраняется и развивается проблема недостаточных мер контроля за качеством продуктов питания и лекарственных препаратов. Перечисленные нами факторы отрицательно влияют на численность детей с ограниченными возможностями здоровья. В России ежегодно количество детей с ОВЗ увеличивается примерно на 5 процентов: в начале 2018 года общая численность детей с ОВЗ в России составляла 651 000, а в январе 2019 года – уже 670 000 [3]. В связи с неуклонным увеличением численности особенных детей, возрастает и актуальность многих вопросов, связанных с реализацией их прав. Одной из наиболее обсуждаемых, является проблема права на доступное образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особенные дети нуждаются во внимании, заботе, сострадании, но не жалости. Безусловно, им необходимо оказывать психологическую, правовую и педагогическую поддержку. Они, как и здоровые дети, могут быть эрудированными и творческими личностями, при грамотно-организованном образовательном процессе особенные дети

способны развиваться в различных направлениях. Во всем мире, и в нашей стране в частности, проживают талантливые дети, которым ограниченные возможности здоровья не помешали добиваться успеха в науке, искусстве и даже спорте. На сегодняшний день не существует сомнений в том, что особенным детям необходимо полноценное участие в обществе и постоянное взаимодействие с другими детьми, однако так было не всегда. Из-за своих «особенностей» на протяжении развития человечества они долгое время подвергались дискриминации со стороны общества и были практически лишены любого взаимоотношения с другими людьми. В России осознание обществом необходимости просвещения всех лиц с ОВЗ происходит лишь в конце XIX – начале XX веков. Данный период отмечен осознанием необходимости строительства национальной системы специального образования. Это дает начало пути от изоляции и призрания особенных детей к их интеграции.

Интегрированный подход в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья стал интенсивно развиваться в послевоенный период СССР. В связи с этим, в стране увеличивалось число специальных образовательных организаций: дошкольного, общеобразовательного и профессионального типа, что рассматривалась как несомненное достоинство специального образования.

Так, в советской России долгое время реализовывалась интегрированная система образования: обучение детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлялось в специальных учебных учреждениях, где существовали соответствующие условия для коррекционного обучения. Однако, интегрированный подход разделял детей на обычных и особенных. В условиях интеграции, особенные дети не имели возможности обучаться и реализовывать свои возможности за пределами специальных школ, интернатов и т.п. Они отделялись в отдельную категорию, не способную гармонично существовать с другими людьми.

В связи с ратифицированием Конвенции ООН: «О правах ребенка», «О правах умственно отсталых», «О правах инвалидов», основная политика, проводимая правительством, в отношении лиц с ОВЗ в конце прошлого века заключалась в создании новой культурной идеи – уважение и терпимость к различиям между людьми [2]. Специальные образовательные организации: школы-интернаты, коррекционные школы, существующие в России, начинают признаваться обществом как учреждения, осуществляющие политику принудительного разделения социумов, дискриминирующая людей с ограниченными возможностями здоровья, а система интеграции, изолирующая особенных учащихся от своих сверстников – нарушением культурных норм: равенства, гуманизма и толерантности, сформированных государственной политикой. Так, политика введения интегрированных технологий на данном этапе развития специального образования частично прекращает свою деятельность и становится объектом общественной критики.

В XXI веке в развитие отношения человечества к лицам с ограниченными возможностями здоровья наряду с такими тенденциями, как концепция нормализации, ориентация на семью, признание права на самоопределение, осуществление принципов гуманности, актуальной является тенденция перехода к инклюзивному обучению.

Инклюзивное или включенное образование – это постепенное включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общий образовательный процесс с учетом его индивидуальных особенностей и качеств его личности. В основе инклюзии лежит идея равенства людей, подразумевающая уважение к их различиям и исключающая любую системную дискриминацию.

Инклюзия является ведущей в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе развития общества. Инклюзивная практика обеспечивает равный доступ к получению того или иного образования и создает необходимые условия для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми, независимо от их индивидуальных особенностей [1]. Несмотря на то, что инклюзивное образование приобретает все более широкие масштабы, оно не исключает существование образовательных учреждений, реализующих интегрированные образовательные программы,

как форму специального образования. Интеграция может быть следствием инклюзии и включать ее, но не наоборот.

Безусловно, инклюзивное образование имеет множество преимуществ как для детей, имеющих психические и (или) физические нарушения в развитии, так и для их здоровых ровесников. Особенные дети в инклюзивной среде получают гораздо больше коммуникативных и социальных навыков, взаимодействуя со своими здоровыми сверстниками, а не находясь в изоляции от них. В условиях инклюзии особенным детям намного легче завести друзей не имеющих проблем со здоровьем, так как в процессе совместного обучения дети осознают, что имеют много общего. У детей с ОВЗ снижается уровень тревожности, повышается самооценка. Они признают свою «особенность», но перестают считать ее чем-то унижительным, отделяющим от общества. Реализация такого вида образования позволяет преодолевать отрицательные стереотипы о способностях людей с ОВЗ, сложившиеся в обществе, раскрывает интеллектуальные возможности и творческий потенциал особенных детей, вовлеченных в инклюзивное образование, преобразует их положительную эмоционально-волевую сферу. В процессе знакомства и обучения со сверстниками, имеющими физические и/или психические отклонения, у здоровых детей формируется ценное, необходимое для современного общества качество – толерантность.

Однако, несмотря на то, что инклюзия на данный момент признается ведущим направлением в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья, полноценному становлению инклюзивного образования в России препятствует ряд барьеров, среди которых можно выделить несколько основных видов:

1. Социальные барьеры.

К этой группе барьеров развития относятся проблемы социального свойства, которые включают в себя распространённые негативные стереотипы об особенных детях, что введет к неготовности или отказу педагогов принять основы инклюзии [5]. К проблемам социального свойства можно отнести достаточно новый и важный термин – эйблизм (англ. ableism), который подразумевает системную дискриминацию людей с отклонениями в развитии. Такой вид дискриминации, к сожалению, существует во всем мире, в той или иной степени. В России эйблизм – достаточно масштабное явление. Он может проявляться в страхе или полном игнорировании людей с ОВЗ. Достаточно распространённым проявлением данной дискриминации является приравнивание диагнозов людей к оскорблениям («дебил», «слабоумный», «инвалид»), что, фактически, подразумевает признание к людям с данными диагнозами. Зачастую, люди даже не осознают, что таким образом становятся субъектами сегрегации. В настоящий момент на борьбу и устранение данной системной дискриминации направлены многие социальные проекты, акции и иные мероприятия, не только в РФ, но и за рубежом.

2. Психологические барьеры.

Помимо проблем социального свойства, следует выделить и ряд проблем связанных с психологической неготовностью родителей к обучению их здоровых детей в инклюзивном классе. Недоверие родителей к инклюзии обусловлено мнением о том, что инклюзивное обучение ставит под сомнение полноценную возможность получения высокого уровня знаний: это является стойким распространённым социальным стереотипом в оценке интеллектуальных возможностей людей с ОВЗ.

Также, следует отметить как эмоциональную, так и когнитивную ригидность родителей. К сожалению, зачастую, они предпочитают равнодушие, абсолютное отсутствие сострадания, приводящие к отстранённости от участия в решение задач, которые не затрагивают их собственные интересы.

Психологические затруднения инклюзивного образования также могут испытывать следующие участники педагогического процесса – педагоги. К психологическим барьерам инклюзивного образования относят неготовность педагогов к работе с «особенными» детьми, различные коммуникативные барьеры, «непринятие» детей с ОВЗ, профессиональное выгорание.

Психологические барьеры связаны с социальными барьерами реализации инклюзивного образования. Путем их преодоления является создание и проведение социально-культурных мероприятий, направленных на принятие обществом философии инклюзивного образования, что подразумевает принятие ценности каждого ребенка, как личности, осуждения любых социальных предубеждений, направленных на унижение и оскорбление людей с ОВЗ. Для этого необходима не только специальная просветительская работа, но и комплексное, грамотное изменение, ориентированное на этические и культурные аспекты общественных взаимоотношений.

3. Профессиональные барьеры.

С.В. Алехина отмечает такой профессиональный барьер, как слабый уровень знаний: систематических, комплексных психолого-педагогических, технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования [4].

Преодолению профессиональных затруднений может поспособствовать поддержка педагогов со стороны органов образования – оказание помощи в реализации идей данного типа специального образования, разработка общепедагогических методик, проектов и технологий. Также, необходимы организация курсов повышения квалификации для педагогов по различным разделам специальной педагогики и психологии, проведение педагогических конференций, форумов и иных мероприятий. Не мало важным является самостоятельное изучение педагогами литературы по вопросам особенностей развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

4. Физические барьеры.

Актуальным является существование барьеров «архитектурного» окружения ученика: физическая недоступность окружающей среды. Так, отсутствие специальных условий (пандусов в образовательном учреждении, звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и т.п.) могут существенно затруднить обучение ребенка с ОВЗ в школе или сделать обучение полностью невозможным [6].

Для преодоления физических барьеров в реализации инклюзивного образования необходимо создание безбарьерной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обязательная организация архитектурного преобразования и обеспечение помещений специальным оборудованием, необходимым для обучения детей с конкретными видами нарушений.

5. Материальные барьеры.

Недостаточное финансирование системы специального образования, безусловно, затрудняет полноценное становление и развитие инклюзии.

Известно, что в дореволюционной России образование лиц с ОВЗ обеспечивалось церковью и хорошо развитой частной благотворительностью. В советский период, ввиду сложившейся государственной идеологии, финансирование специальных образовательных учреждений полностью реализовывалось государством. В постсоветское время возможности государства финансировать существование специального образования снизились, а традиции, связанные с частной благотворительностью, в значительной мере утратились. Реализация инклюзивного образования предполагает крупные финансовые затраты, в большей мере на создание и успешную организацию физической доступности образовательной среды для особенных обучающихся.

Однако, стоит понимать, что затраты на создание так называемой безбарьерной или доступной среды в образовательных учреждениях необходимы, так как становление и полноценное развитие включенного образования невозможно без организации его специальных условий.

Преодоление данных барьеров – длительный и сложный процесс. Один из путей сложившейся проблемы, реализующийся на территории нашей страны, это разработка различных федеральных целевых программ развития образования, в пункте которых обозначено создание систематического обеспечения образовательного процесса

инклюзивного обучения. Еще одним путем преодоления данного барьера является привлечение населения к благотворительной деятельности: проведение концертов, выставок и т.д, направленных на сбор денежных средств. Данные мероприятия могут поспособствовать восстановлению частной благотворительности.

Политика современного государства признает необходимость создания и внедрения социальных программ, направленных на устранение множества затруднений, препятствующих инклюзивному образованию. Уже сегодня в России реализуется часть таких проектов: разрабатываются различные законы, направленные на правовую защиту особенных детей, создаются волонтерские сообщества, оказывающие помощь особенным людям, открываются различные центры дополнительного образования, предлагающие свои услуги всем желающим детям, в независимости от их индивидуальных особенностей. В образовательных учреждениях проводятся классные часы и целые форумы, основной задачей которых является развитие толерантности у подрастающего поколения. Данные программы осуществляют комплексные подходы в преодолении проблем инклюзии, так как затрагивают сразу несколько сфер жизни общества, и это, безусловно, оказывает положительное влияние на становление включенного образования.

Таким образом, включенное образование, несомненно, имеет право на свое существование и развитие, так как предоставляет большие возможности детям с ограниченными возможностями здоровья и служит перспективой социального развития российского общества. Инклюзивный подход в обучении реализует права детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет им почувствовать себя правомерными участниками учебного процесса. Введение такой формы обучения способствует успешной социализации особенных учащихся и формированию принципов гуманизма у их здоровых ровесников. Кроме того, инклюзивная практика стимулирует учителей к пересмотру своей педагогической позиции. Однако, инклюзивное образование – инновационный проект в отечественной системе образования и как любое нововведение оно испытывает определенные затруднения, связанные с собственной реализацией. Решению этих проблем не поспособствуют одни лишь технические и информационные изменения. Для полноценного становления инклюзивного образования в России необходимы изменения нас – каждого человека, чье сознание пока еще не готово к принятию людей с ОВЗ – и изменение нравственного сознания общества в целом.

Список используемых источников и литературы

1. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. Ответственный редактор Т.Н. Гусева Составители: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – С.3.
2. Интеграция "особого" ребенка в России: законодательство, практика и перспективы. Дименштейн Р.П., Ларикова И.В. // Особый ребенок: исследования и опыт помощи, 2000. – Вып. 3. – С.2.
3. «Минздрав РФ: в России увеличилось число детей-инвалидов» [Электронный ресурс]. –Режим доступа:<https://dislife.ru/materials/2458>
4. «О мониторинге инклюзивного процесса в образовании» С.В. Алехина. Москва, ИПИО МГППУ. – С.1.
5. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С.7
6. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования (Рабочая версия). Авторы: Перфильева М.Ю., Симонова Ю.П., Прушинский С.А. Под редакцией Туркиной Т.Г. – С.42.

© А.А. Пушкарева, И. И. Сунагатуллина 2019-11

Л. В. Руднева,
Э. В. Шелиспанская,
А. С. Сергеев

Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого,
г. Тула, Россия

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ПРОГРАММЕ, НАПРАВЛЕННОЙ НА КОРРЕКЦИЮ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ДВИЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье проанализированы основные нарушения выполнения естественных видов упражнений у старших дошкольников с задержкой психического развития. Обосновывается необходимость проведения коррекционной работы, дается характеристика педагогических условиях реализации программы, направленной на коррекцию основных видов движений у детей с задержкой психического развития с применением подвижных игр. Приводятся данные исследования подтверждающие эффективность экспериментальной программы коррекции нарушений и ошибок при выполнении основных видов движений у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: коррекционное физическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, коррекция основных видов движений, качественные показатели основных видов движений, уровни выполнения основных видов движений.

L. V. Rudneva,
E. V. Shelspanskaya,
A. S. Sergeyev

EFFECTIVENESS OF THE PROMYSTOY GAME IN THE PROGRAM, DIRECTED ON CORRECTION MAJOR SVETOS IN CHILDREN 6-7 YEARS WITH DELAY MENTAL

Abstract. The article analyzes the main disorders of performing natural types of exercise in older preschoolers with delayed mental development. The need for corrective work is substantiated, the pedagogical conditions of the program aimed at correcting the main types of movements in children with delayed mental development with the use of mobile games are given. The study provides evidence confirming the effectiveness of the pilot program of correcting disorders and errors in the performance of basic types of movements in children with delayed mental development.

Keywords: corrective physical education, older children, delayed mental development, correction of the main types of movements, qualitative indicators of basic types of movements, levels of performance of basic types of movements.

В отечественной коррекционной педагогике значение понятия «задержка психического развития» (ЗПР) является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в психической деятельности и развитии ребенка. Основной причиной такого отставания являются минимальные органические поражения головного мозга, которые могут диагностироваться как врожденные, возникать при рисках внутриутробного развития, а также травмах в раннем периоде жизни ребенка [2]. Стоит отметить, что органические поражения центральной нервной системы отрицательно сказываются на эмоционально-

волевой и интеллектуальной сферах, а также обуславливают самые разнообразные отклонения в двигательном развитии ребенка. Перечисленные особенности затрудняют процесс физического и психического развития, социальную интеграцию детей, и нацеливают специалистов на решение специфических коррекционных задач. М.Е. Иоффе, Я.М. Коц, А.В. Запорожец отмечают, что физические упражнения выступают эффективным фактором позитивного воздействия на личность и физическое развитие ребенка, имеющего различные виды проявлений задержанного психического развития.

Одним из диагностических признаков задержки психического развития у детей выступает несформированность в соответствии с возрастом основных видов движений: ходьба, бег, прыжки, метание, лазание также проходит в большей части сложно и со значительной задержкой. На фоне физической и психической ретардации, психомоторного недоразвития у таких детей имеются нарушения устойчивости вертикальной позы, сохранения равновесия. Формирование основных видов движений, таких как ходьба, бег, прыжки, метания, лазания проходит сложно и со значительной задержкой [4].

С.П. Евсеев, Шапкова Л.В. признают одной из главных задач коррекционного физического воспитания – задачу коррекции техники выполнения основных видов движений у детей с задержкой психического развития. Если своевременно не проводить коррекционную работу, то это приведет к искажению техники выполнения более сложных двигательных действий и в дальнейшем затруднит процесс подготовки детей к обучению в школе [1,5].

Поскольку ведущей в дошкольном возрасте является игровая деятельность, мы считаем, что применение подвижных игр для коррекции основных видов движений у детей с ЗПР является обоснованным и определяет необходимость избирательно решать, как общие, так и специальные задачи физического воспитания детей данной категории. Данный факт акцентировал противоречие между необходимостью эффективной коррекции выполнения основных видов движений у детей с ЗПР и недостаточной разработанностью педагогических условий применения подвижных игр, способствующих коррекции качественных показателей основных видов движений у данной категории детей, с другой стороны.

Нами была разработана программа «Весёлая физкультура», направленная на коррекцию основных видов движений (ОВД) у детей с задержкой психического развития. Исследование проводилось на базе ЦО № 27 дошкольного отделения г. Тулы, в нем приняли участие дети 6-7 лет с диагнозом ЗПР различной этиологии в количестве 12 человек.

Для группы детей с ЗПР в данном образовательном центре, во второй половине дня выделены часы на коррекционно-развивающие занятия физкультурной направленности. Первая, контрольная группа, состоящая из 6 человек, занималась в кружке «Фитбол - гимнастика» во второй половине дня 2 раза в неделю по 30 минут. Вторая, экспериментальная группа (6 человек) – занималась в кружке «Весёлая физкультура» с включением подвижных игр, направленных на коррекцию основных видов движений. Наша программа «Весёлая физкультура» состоит из 5 модулей охватывающий пять основных видов движений (ходьбу, бег, прыжки, лазания, метания).

В основу изучения сформированности качественных показателей основных видов движений у детей принявших участие в исследовании мы использовали следующие показатели уровней выполнения основных видов движений:

1. Высокий уровень (4-5 баллов). Дошкольники качественно выполняют основные виды движений, отмечается согласованное движений рук и ног, все признаки достаточно выражены.

2. Средний уровень (2-3 балла). Дошкольники при выполнении основных видов движений допускает от 1 до 3х ошибок, однако выполнение основных видов движений происходит без грубого искажения их техники. Все признаки умеренно выражены.

3. Низкий уровень (0-1 балла). Дошкольники при выполнении основных видов движений допускают грубые ошибки, техника выполнения основных видов движений искажена; отмечается не согласованное движение рук и ног, выполнение движений вызывает

чрезмерное напряжение и трудности. Все признаки отсутствуют или слабо выражены [3].

Каждое занятие состояло из 3 частей, в подготовительную часть занятия включались комплексы общеразвивающих упражнений, выполняемые под музыку, упражнения дыхательной гимнастики. В основной части занятия выполнялись специальные упражнения, направленные на формирование и коррекцию одного из видов движений, затем проводились соответствующие подвижные игры. Проведение специальных упражнений каждого модуля, подавалось в игровой форме с обязательным, повторяющимся озвучиванием и акценте на запоминание названий упражнений и выполняемых двигательных действий. Этот прием стимулировал не только моторное запоминание у детей движений, но и развитие ассоциативной памяти. Создавая максимальный запас простых движений с их постепенным усложнением, после освоения движений первого модуля, группа переходила к изучению второго модуля. Выученные упражнения повторялись, их выполнение совершенствовалось. В заключительной части занятия проводились – упражнения на снятие мышечного напряжения, упражнения на релаксацию и расслабление.

В результате проведенного эксперимента нами выделены, следующие педагогические условия реализации экспериментальной программы коррекции основных видов движений у детей с ЗПР, которые включают в себя: учет индивидуальных особенностей развития ребенка, игрового и двигательного опыта дошкольников с ЗПР; распределение программного материала на модули (блоки), в ходе которых осуществляется акцентированное последовательное воздействие на конкретный вид ОВД; использование адаптированных игр для коррекции основных видов движений, а также развития познавательного интереса; активизация развития ассоциативной памяти и внимания при «работе» ребенка над упражнением (смысловые задания и упражнения); создание эмоционально-комфортной атмосферы при проведении занятий; распределение и регулирование физической нагрузки с учетом быстрой утомляемости детей данной категории (сочетание интенсивных двигательных заданий с менее интенсивными).

В начале исследования у дошкольников с ЗПР обеих исследуемых групп наблюдался низкий и средний уровень качественных показателей выполнения основных видов движений. Бесспорно, задержка психического развития накладывает отпечаток на двигательные возможности дошкольников с данным диагнозом, что отмечено в отставании по перечисленным показателям от нормально развивающихся сверстников.

В ходе констатирующего этапа эксперимента выявлено, что у детей с ЗПР имеются сохранные возможности в овладении качественными показателями движений, что указывает возможность их своевременной коррекции в научно обоснованных организационно-методических условиях.

Результаты итогового тестирования анализа качественных показателей ходьбы показал, что большая часть дошкольников двух исследуемых групп улучшили свои показатели. Большая часть детей (5 человек из каждой исследуемой группы) показали высокий уровень качественных показателей основных видов движений и лишь 1 человек (16,6%) в каждой группе имеет средний уровень развития этих показателей. Это указывает, на эффективность используемых на занятиях в экспериментальной группе подвижных игр коррекцию ходьбы (к примеру, «Шире шаг», «Страшный зверь», «Заяц и волки»). Улучшение показателей в контрольной группе обусловлено тем, что в процессе занятий фитбол- гимнастикой дети также выполняли задания на овладение различными видами ходьбы, различных видов перемещений, с обязательным контролем за правильной осанкой при выполнении упражнений на мяче.

Улучшения произошли и по качественным показателям бега, так в экспериментальной группе половина дошкольников имеют средний уровень развития качественных показателей и другая половина – высокий. В контрольной группе все дети имеют средний уровень качественных показателей. Выполнение таких подвижных игр как «У медведя во бору», «Ловишки-перебежки», «Догони меня», «Лохматый пес», «Догони мяч» предусмотренных экспериментальной программой позволило улучшить качество выполнения беговых

упражнений детьми из экспериментальной группы. В частности, отмечаем позитивные изменения таких характеристик как: наличие переката с пятки на носок с последующим энергичным отталкиванием от опоры, активный вынос переносной ноги коленом вверх – вперед, соблюдение направления движения. В контрольной группе дети также выполняли беговые упражнения, такие как перебежки, бег по кругу с мячами под ритмичную музыку, что также повлияло на улучшение качества выполнения элементов бега.

Анализ результатов оценки по выполнению прыжка в длину с места позволяет говорить об улучшении качественных показателей данного вида движения. Так, в экспериментальной группе половина детей имеют средний уровень и другая половина – высокий уровень развития этого показателя. Выполнение прыжков на месте в игре «Удочка», в игре с продвижением «Лягушата», «Воробушки-прыгунчики», с манипулированием предметов оказало позитивное влияние на правильность выполнения прыжков детьми занимающихся по разработанной нами экспериментальной программе.

Дети демонстрировали правильное выполнение подготовительных движений к прыжку: «полуприседание» с наклоном туловища вперед, правильное отталкивание двумя ногами, также прослеживалось отталкивание сопровождаемое махом рук вперед-вверх. У большей части детей в момент отрыва от опоры ноги были прямые, приземление одновременно на обе ноги.

Можно также отметить, что произошло улучшение качественных показателей метания у детей экспериментальной группы. Около 83,3% имеют средний уровень и 16,6% высокий, в отличие от другой группы, в которой результат не улучшился, а остался на низком уровне. Улучшению показателей метания в экспериментальной группе способствовали проведение таких подвижных игр как «Перестрелка», «Говорящий мяч», «Мяч в воздухе», «Мяч капитану», «Попади в квадрат», «Не урони шарик», «Волейбол в кругу», «Два барана» и другие.

Нами отмечены следующие позиции улучшения при выполнении упражнений на метание: при замахе дети выполняли небольшой поворот туловища в сторону с отведением руки назад, замах рукой назад, выполняющей метание. Очень важным для оценки коррекционного эффекта занятий детей с ЗПР явилось то, что дети правильно выбирали направление движения, поскольку в начале экспериментального тестирования дети выполнить это задание не могли.

Проводя сравнительный анализ результатов оценки качественных показателей в выполнении лазания по гимнастической стенке можно отметить, что в контрольной группе данный показатель остался без изменений половина детей имели низкий уровень в выполнении лазания по гимнастической стенке и 50% средний уровень. По нашему мнению это связано с тем, что программой фитбол-гимнастики не предусмотрено выполнение упражнений на лазание по гимнастической стенке, данный двигательный навык формируется у детей только на занятиях по физической культуре.

В экспериментальной группе после завершения эксперимента у большей части детей (66,6%) отмечен высокий уровень и 33,3% средний уровень качественных показателей в выполнении лазания по гимнастической стенке. Улучшение по данному показателю вызвано тем, что в экспериментальной программе целый модуль занятий посвящался работе над качественными показателями лазания по гимнастической стенке. Применялись такие подвижные игры как: «Пожарные на учении», «Ёлки, выше – ниже», «На самолет», «На высококоньках».

Таким образом, реализация экспериментальной программы показала свое положительное влияние на формирование качественных показателей основных видов движений у детей дошкольного возраста с ЗПР. В экспериментальной группе улучшения произошли по 5 показателям (ходьбе, бегу, прыжкам, метаниям, лазанию), а по двум показателям оценки метания и лазанию даже превзошли результаты контрольной группы. Это означает, что использование при работе с детьми дошкольного возраста с ЗПР специально подобранных подвижных игр способствовало освоению правильного (качественного) выполнения показателей основных видов движений.

Апробация педагогических условий процесса коррекции основных видов движений у дошкольников с ЗПР способствовать реализации программы коррекции основных видов движений с использованием специально подобранных подвижных игр и дает основание рекомендовать её элементы во все формы физического воспитания старших дошкольников и младших школьников с ЗПР.

Список используемых источников и литературы

1. Адаптивная физическая культура в практике работы с инвалидами и другими маломобильными группами населения: уч. пособие / под общ. ред. проф. С.П. Евсеева. М.: Сов. спорт, 2014. - 298 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliorossica.com>

2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. М.: Гном-Пресс, 2002. 64 с.

3. Ибатулина А.А., Руднева Л.В., Куликова М.В. Эффективность программы коррекции основных видов движений у младших школьников с умственной отсталостью в школе VIII вида // Современные технологии в физическом воспитании и спорте: Материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Под ред. А. Ю. Фролова. Тула: ТППО, 2018. С. 36-40

4. Руднева Л.В., Шелиспанская Э.В. Педагогические условия коррекции основных видов движений у младших школьников с умственной отсталостью // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2019. № 7. С. 29-38.

5. Шапкова Л.В. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / Под общей ред. проф. Л.В. Шапковой. М.: Советский спорт. 2002. 212 с.

© Л. В. Руднева, Э. В. Шелиспанская, А. С. Сергеев, 2019-11

УДК 159.9

Е. С. Суркова

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** В статье приводится теоретический анализ научной литературы по проблеме социальной адаптации к школьному обучению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Рассматриваются основные задачи коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие социальной адаптации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития к условиям школьного обучения.*

***Ключевые слова:** социальная адаптация, учебная деятельность, обучение, дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития.*

E. S. Surkova

SOCIAL ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF SCHOOL TRAINING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

***Abstract.** The article provides a theoretical analysis of the scientific literature on the problem of social adaptation to schooling of primary school children with mental retardation. The main tasks*

of the correctional development program aimed at the development of social adaptation of primary school children with mental retardation to the conditions of schooling are considered.

Keywords: *social adaptation, educational activity, education, primary school children with mental retardation.*

Социальная адаптация – это процесс и результат взаимодействия ребенка с окружающим миром, приспособление к изменившейся среде, к новым жизненным условиям, к структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления правильного поведения принятых в этих общностях нормам и правилам.

Школьная адаптация – это приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, новому окружению. При этом главное, чтобы приспособление было осуществлено ребенком без внутренних напряжений, ухудшения самочувствия, настроения на обучение, снижения самооценки [2].

По мнению, Л.В. Кузнецовой, социальная адаптация ребенка – это процесс и результат совместной работы ребенка с окружающим его миром, приспособления к изменившейся среде вокруг него, к новым условиям жизнедеятельности, к новой структуре отношений в новых социальных общностях, правильное поведение, принятое в обществе.

Задержка психического развития – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление и ухудшение темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто выявляемое при поступлении в школу и выражаемое в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой утомляемостью в интеллектуальной деятельности [3].

Младший школьный возраст (от 6-7 до 10-11 лет) – этап становления и развития ребенка, который соответствует периоду обучения в начальных классах, что ведет к важному изменению социально ситуации развития ребенка.

Критериями определения уровня социальной адаптации к условиям школьного обучения младших школьников можно считать [4]:

- мотивацию деятельности и поведения. Мотивы, связанные с учебной деятельностью, еще не являются в младшем школьном возрасте ведущими;
- уровень развития коммуникативных качеств. Это умение слушать объяснения, ответы товарищей, речь учителя; умение самому говорить и объяснять;
- способность к работе в коллективе. Этот критерий во многом говорит о том, что посещал ли ребенок дошкольное учреждение или нет.

На основе данных критериев можно выделить следующие уровни социальной адаптации к условиям школьного обучения младших школьников:

Высокий уровень адаптации. Ребенок положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно, учебный материал воспринимает легко, глубоко и полно овладевает программным материалом, решает усложненные задачи.

Средний уровень адаптации. Ребенок положительно относится к школе, её посещение не вызывает отрицательных переживаний. Понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые учебные задачи.

Низкий уровень адаптации. Ребенок отрицательно и негативно относится к школе, доминирует подавленное настроение, низкая учебная мотивация. Нарушение дисциплины, объясняемый учителем материал усваивается фрагментарно, самостоятельная работа с учебниками и собственными знаниями затруднена, к урокам готовится плохо, необходим постоянный контроль со стороны взрослых [1].

Уровень социальной адаптации повышается или понижается под воздействием учителя, обучения, навыков, условий и образа жизни ребенка. Известно, что социальная адаптация к условиям школьного обучения понимается как приспособление ребенка к новой системе

социальных условий, новым отношениям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности, требованиям, общению в коллективе. Однако социальная адаптация это не только приспособление к успешному функционированию в новой среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию и росту в жизни [2].

Младшие школьники с задержкой психического развития обладают низкой социальной адаптацией по сравнению с другими детьми. После поступления в школу дети продолжают вести себя, как дошкольники. Большое значение для социальной адаптации детей с задержкой психического развития, играет общение. Когда ребенок приходит в школу, то он сталкивается не только с новой средой, но и с людьми, которых он видит первый раз. Важно, чтобы ребенок безболезненно принял новое окружение и вошел в него достойно. Неблагоприятное положение младшего школьника с задержкой психического развития в среде сверстников рождает у них ряд гиперкомпенсаторных реакций. Стремясь обеспечить себе успех, они еще прочнее фиксируются в своей деятельности на более раннем возрастном интеллектуальном уровне, в частности на игре, дающей больше шансов на успех. Дети данного этапа характеризуются повышенной восприимчивостью, впечатлительностью, произвольностью, внушаемостью, внутренним планом действия, самоконтролем и рефлексией [3].

Социальная адаптация играет большую роль не только в обучении и общении со сверстниками и учителем, но и в формировании разносторонне развитой личности. Поэтому развитие социальной адаптации занимает важное место в воспитании и обучения младшего школьника. Отсутствие социальной адаптации у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития связано и с поведенческими проблемами – низкое усвоение школьных норм поведения и правил. На уроках эти дети невнимательны, часто не слушают объяснения учителя, отвлекаются на посторонние занятия и разговоры, если же они сосредотачиваются на задании, то выполняют его правильно, но медленно.

Поэтому основными задачами коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие социальной адаптации к условиям школьного обучения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются:

Оптимизация самооценки, развитие индивидуальных качеств ребенка, принятие себя в окружающем мире.

Формирование внутренней позиции школьника. Выполнение установленных правил и норм поведения.

Развитие школьной мотивации. Научить ребенка верить в собственные силы и успех. Приучить младшего школьника к режиму дня.

Формирование эмоционального благополучия в стенах школы. Научить ребенка правилам поведения в школе и на уроке.

Достичь наибольшей эффективности во время реализации программы позволит учет основных принципов психолого-педагогической коррекции. К таким принципам А.А. Осипова относит следующие принципы:

– принцип единства диагностики и коррекции, согласно которому задачи коррекционно-развивающей программы составляются на основании данных, полученных в результате проведенной диагностической работы;

– принцип комплексного подхода к сопровождению развития ребенка, согласно которому к участию в коррекционно-развивающей работе привлекаются всех специалисты – дефектолог, педагог-психолог для создания благоприятных социальных, психологически, педагогических и медико-физиологических условий для развития личности детей;

– деятельностный принцип, согласно которому содержание программы подбирается таким образом, чтобы обеспечивать активную деятельность ребенка в коррекционно-развивающей работе, что должно обеспечить появление позитивных изменений в развитии личности;

– принцип системности развития психологической деятельности, согласно которому в коррекционно-развивающей программе ставятся профилактические и развивающие задачи,

ориентированные на ближайший прогноз развития ребенка и устранение причин имеющихся нарушений [5].

При использовании данной программы могут быть устранены проблемы в социальной адаптации к условиям школьного обучения у младших школьников с задержкой психического развития. Эта программа может быть использована в работе психолога, дефектолога, воспитателя, учителя при проведении работы с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Список используемых источников и литературы

1. Битянова М.Р. Социальная психология: учеб.пособие. 2-е изд., перераб. СПб.:Питер,2008, 368с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. СПб: Питер, 2006, 300с.
3. Кузнецова Л.В. Организация образовательного процесса для детей с проблемами школьной и социальной адаптации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2005, 74с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология. М.: Академия. 2014, 456с.
5. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. М.: Высшее образование,2009.; Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие. М.: Сфера, 2014, 360с.

© Е.С. Суркова, 2019-11

УДК 159.9.072.42

А. Р. Тахмезова, Т. В. Слюсарская

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С УЧЕТОМ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация. *В статье поднимается вопрос об организации обучения и воспитания детей с нарушением зрения с учетом инклюзивного подхода, рассматриваются особенности организации инклюзивного образования для учащихся с нарушением зрения, составляющие аспекты адаптивной программы в рамках общеобразовательной школы, ее важные аспекты и условия осуществления для наиболее эффективного обучения и воспитания детей с нарушенным зрением.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, адаптированная образовательная программа, специальные условия обучения, коррекционные занятия, адаптивная образовательная среда, адаптация, социальная адаптация ,социальная инвалидность.*

A.R.Takhmezova, T.V.Slusarskaya

EDUCATING VISUALLY IMPAIRED CHILDREN WITH AN INCLUSIVE APPROACH

Abstract. *The article raises the question of the organization of education and upbringing of children with visual impairment taking into account the inclusive approach, discusses the features of the organization of inclusive education for students with visual impairment, the constituent*

aspects of the adaptive program in the framework of secondary school, its important aspects and conditions for the most effective education and upbringing of children with visual impairment

Keywords: inclusive education, adapted educational program, special learning conditions, remedial classes, adaptive educational environment, adaptation, social adaptation, social disability

Инклюзивное образование – это система образования ,при которой все дети, независимо от их физических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования наравне со своими сверстниками без инвалидности.

Обучение и воспитание детей с нарушением зрения с учетом инклюзивного подхода строится на ряде особенностей ,которые напрямую зависят от характеристики нарушения зрения (когда произошла утрата или нарушение зрительного анализатора). Чем раньше произошла утрата или нарушение в работе зрительного анализатора ,тем более ярко будут выражены вторичные отклонения ,психофизические и психологические особенности таких детей [1].

Слепота и глубокие нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности. Негативное влияние нарушения зрения проявляется даже там, где, казалось бы, этот дефект не должен нанести ущерб развитию ребенка. Снижается количество получаемой ребенком информации и изменяется ее качество. В области чувственного познания сокращение зрительных ощущений ограничивает возможности формирования образов памяти и воображения. С точки зрения качественных особенностей развития детей с нарушениями зрения следует в первую очередь указать на специфичность формирования психологических систем, их структур и связей внутри системы. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного мышления, ориентировке в пространстве и т.д. Значительные изменения происходят в физическом развитии: нарушается точность движений, снижается их интенсивность. Следовательно, у ребенка формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая с системой нормально развивающегося ребенка [4].

Инклюзивная форма обучения детей с нарушением зрения в массовой школе возможна и продуктивна только для детей с сохранным интеллектом, которые имеют легкую форму нарушения зрения (слабовидящий(ая)) .Для детей с нарушением зрения большей тяжести (слепота ,сочетание нарушения зрения с другими нарушениями) требуется создание адаптивной образовательной среды, в которой ребенок сможет развиваться ,обучаться и воспитываться наравне со всеми [2].

С учетом инклюзивного подхода дети с нарушением зрения должны быть обеспечены специальными условиями для комфортного обучения. К таким условиям относятся: специальное автоматизированное рабочее место, тифлоприборы, различные оптические приспособления, персональный мультимедийный компьютер, синтезатор голоса. Содержание учебных пособий для детей с нарушением зрения имеет свою специфику. Тексты в учебниках для слепых напечатаны шрифтом Брайля, обязательно снабжены рельефными чертежами и схемами. В учебниках для слабовидящих используется более крупный текст, а также яркие иллюстрации (мелкие детали отсутствуют).

Для учащихся с нарушением зрения следует создавать адаптированную образовательную программу (АОП), суть которой состоит в увеличении сроков обучения ,модификации содержания образовательных предметов, реализации комплекса индивидуальных и коррекционных задач . Создание данной программы строится на иной знаковой системе ,которая отличается от знаковой системы обучения зрячих детей .В содержание образовательных предметов должны быть включены специальные разделы по изучению элементов этой знаковой системы: русский язык-шрифт Брайля ,плоскопечатная

система (Гебольд), в математике – система математического кодирования, обучение чтению рельефных чертежей (ВОС), географии – работа с рельефными картами и глобусом.

Важную роль в развитии учащихся с нарушением зрения играют занятия адаптивной физической культурой, а также создание условий для разнообразной двигательной активности в течение дня (прогулки, подвижные игры, экскурсии). Для занятий физической культурой также требуется специальное спортивное оборудование: специальные тренажеры, звуковые мишени, звучащие мячи и многое другое. Следует иметь в виду, что физическая нагрузка детей определяется медицинскими показаниями.

Дети с нарушенным зрением в условиях образовательной организации наряду с коррекционными занятиями по развитию социально-бытовых навыков, зрительной ориентировке, мелкой моторики, коммуникативной деятельности должны быть включены во все сферы жизнедеятельности коллектива общеобразовательной организации (принимать участие в кружках художественной самодеятельности, в литературных, музыкальных и иных творческих вечерах [4]. Необходимо не ограничивать учащихся с нарушением зрения в их трудовой деятельности, а наоборот, поощрять ее и давать поручения общественные и трудовые [3].

Также стоит большое внимание уделить воспитанию таких детей в рамках инклюзивного образовательного подхода. Необходимо воспитывать у детей с нарушенным зрением самоконтроль за своими действиями, который основывается на использовании сохранных анализаторов, а также компенсаторных способов познания объектов, действий, операций в учебно – познавательной деятельности. В воспитании детей со зрительным дефектом стоит уделить внимание их самооценке и принятию ребенком себя (самооценка зачастую бывает неадекватна из-за дефекта ребенка, из-за неадекватного отношения родителей и педагогов к его особенностям). Адаптация к собственному «Я» формируется так, чтобы, в первую очередь, в ней находило правильное и осознанное отношение к собственному нарушению зрения, адекватная оценка своих возможностей, умение организовать внешние факторы (условия жизни, поддержание порядка и т.д.). Но принятие своего нарушения не исключает необходимости формирования умений и навыков самостоятельной жизнедеятельности. Оно проявляется в позитивном отношении ребенка к обучению пользоваться белой тростью, к овладению приемами совместного со зрячим передвижения в пространстве.

Неблагополучие и неуспех в социальной адаптации в общеобразовательной школе у детей с нарушением зрения может привести к социальной инвалидности, при которой все основные социальные функции начнут «выпадать».

Для более успешного и эффективного осуществления инклюзивного подхода детей с нарушением зрения важна воспитательская и просветительская работа со зрячими детьми и их родителями. Важно научить соучеников и их родителей этике общения взаимодействия с одноклассниками, имеющими нарушения зрения. Учителю класса, в котором обучается ребенок с нарушением зрения следует устанавливать партнерские отношения с учителем – дефектологом (тифлопедагогом). Учителю необходимо консультироваться с тифлопедагогом по вопросам адаптации образовательной программы применительно к условиям общеобразовательной школы, по вопросам учебного плана и его особенностям применительно к учащемуся с нарушением зрения [5].

Таким образом, использование инклюзивного образования способствует реализации права каждого ребенка на качественное доступное образование, обеспечивающее равные стартовые возможности для успешного обучения в школе, поднимает личностный статус каждого ребенка, дает ему уверенность в своих силах и возможностях, позволяет на равных интегрироваться детям-инвалидам по зрению в общество сверстников.

Список используемых источников и литературы

1. Малофеев Н. Н. Образование как институт социализации лиц с ОВЗ в современном обществе. – М., 2010. 33 с.

2. Ремезова Л.А., Курицина О.В. Инклюзивное образование детей с нарушением зрения // Инклюзивное образование : методология , практика , технологии –М., 2011. 122 с.
3. Тупоногов Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей -2014. 223 с.
4. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Под ред. А.И. Дьячкова; Академия пед. Наук. – М.: Просвещение, 2012 . 387 с
5. Солнцева Л.И. Модели интегрированного обучения детей с нарушением зрения. Журнал «Дефектология», №2, 1997г.

© А. Р. Тахмезова, Т. В. Слюсарская, 2019-11

УДК 376

Э.Л. Уряшева

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье дано определение понятия часто болеющие дети. Представлены клиничко-психолого-педагогические особенности часто болеющих дошкольников. Обоснована необходимость учета выявленных особенностей при реализации образовательного процесса в инклюзивной группе дошкольного учреждения.

Ключевые слова: часто болеющие дети, дошкольный возраст, клиничко-психологические особенности, инклюзия, инклюзивное образование, индивидуальный образовательный маршрут.

E.L.Uryasheva

CLINICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF OFTEN ILL PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article defines the concept of often sick children. Clinical, psychological and pedagogical features of frequently ill preschoolers are presented. The necessity of taking into account the identified features in the implementation of the educational process in an inclusive group of preschool institutions is substantiated.

Keywords: often ill children, preschool age, clinical and psychological features, inclusion, inclusive education, individual educational route.

Изменения нормативно-правовой базы стратегии и тактики государственной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья выводит на первый план гуманизацию отношений в современном образовательном пространстве. В связи с этим возникает необходимость дальнейшей разработки подходов помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

К детям с ОВЗ относят не только тех, кто имеет статус инвалидности, но и детей со сниженной резистентностью организма, то есть часто болеющих детей (ЧБД). Дети с этим статусом так же нуждаются в комплексном медико-психолого-педагогическом сопровождении при реализации ФГОС ДО в инклюзивной группе.

Исследования А.А. Баранова, М.М. Безруких, С.П. Ефимовой, Н.И. Быковой, Л.А. Кожевниковой, А. Г. Румянцева, В.Н. Касаткина и др. подтверждают, что более 82% дошкольников относятся ко второй группе здоровья и имеют статус ЧБД [8, с.73].

В категорию ЧБД относят детей дошкольного возраста, болеющих разнообразными респираторными заболеваниями более четырех раз в год. Однако анализ научной литературы показывает, что нет точных критериев, позволяющих однозначно приписывать детям статус ЧБД. Мнения различных авторов в данном вопросе расходятся, так, например, Марков Т. П., Чувиров Д. Г. к часто болеющим относят детей, если количество ОРЗ в любом возрасте составляет от 6 до 12-15 в год. Учайкин В. Ф., Кладова О. В. считаю, что часто болеющие дети в любом возрасте подвержены ОРЗ ежемесячно.

Анализ этиологических факторов показывает, что наряду с ОРВИ, причинами инициирования частых заболеваний дошкольников служат различные инфекции, воспалительные процессы в области наружного и среднего уха, пазух носа и носоглотки, а также обострение хронических заболеваний. Установлено так же, что доминантным в провоцировании заболеваний является социально-внешний фактор, в 50% случаев ведущим этиологическим фактором, вызывающим болезненное состояние ребенка, служит неправильный образ жизни в семье и недостаточная информационно-мотивационная готовность родителей обеспечить полноценные психологические и санитарно-гигиенические условия развития ребенка дома [1, 3, 4, 5]. Внутрисемейная атмосфера в данном случае характеризуется не соблюдением режима дня и питания, низкой двигательной активностью и недостаточной осознанностью значимости профилактических мероприятий для сохранения и укрепления здоровья детей.

Медико-физиологическая сторона проблемы ЧБД достаточно подробно раскрыта в научной литературе. Психолого-педагогические аспекты решения проблемы обучения и воспитания дошкольников, подверженных частым заболеваниям, изучены недостаточно и требуют дальнейшего педагогического осмысления.

Теоретический анализ источников научной литературы позволил нам выделить обобщенные характеристики часто болеющих детей с клинической и психолого-педагогической стороны.

Исаев Д.Н. выделяет следующие клинические проявления, которые обозначает, как преневротические (нестабильный поверхностный сон, непровольные сокращения различных групп мышц, патологические привычки, сильный плач без видимых причин), вегетодистонические (головокружения, головные боли, нарушения ритма сердцебиения, одышка, обмороки, повторные боли в животе, гиперемия кожных покровов, отрыжка воздухом), соматические (жажда, чрезмерный аппетит, рвота после приема пищи, лишний вес, непереносимость отдельных видов пищи, высыпания на коже, которые сопровождаются зудом).

К психолого-педагогическим особенностям часто болеющих детей можно отнести: быструю психофизиологическую утомляемость, боязливость, не достаточная уверенность в своих силах, эмоциональное беспокойство, склонность к нетипичным эмоциям (печаль, злость, чувство вины). Для детей данной категории свойственна нарастающая тревожность, имеющая гендерную специфику: статус часто болеющего ребенка мальчики переживают намного болезненнее (в сравнении с часто болеющими девочками и здоровыми сверстниками обоего пола) [2, 7].

На фоне продолжительного медикаментозного воздействия и плохого самочувствия могут развиваться депрессивные реакции, повышение пессимистического отношения к происходящему. Меняется доминанта мотивов поведения: у ЧБД доминирующая поведенческая мотивация обращена на устранение неприятного симптомокомплекса заболевания, а у нормотипичных сверстников мотивационной доминантой служит преобразующее взаимодействие с окружающей социальной и предметной средой.

Дело в том, что часто болеющие дети длительное время в связи с болезнью находятся в изоляции от общества, отвыкают от требований группы сверстников, теряют

коммуникативные и социальные навыки. Отстают от программы развития и обучения, таким образом создается пропасть между актуальными знаниями ребенка и требованиями к возрасту. Меняется не в лучшую сторону их характер и эмоционально-волевые качества.

Познавательная активность также подвержена негативному влиянию частой периодичности болезней: в целом падает продуктивность умственной работоспособности, замедляется темп развития творческого воображения и воспроизведения.

Можно выделить следующие особенности межличностных отношений ЧБД: коммуникативный круг минимально сужен; в коммуникативных ситуациях дети не провоцируют конфликты, не являются лидерами в построении и реализации поведенчески-коммуникативных стереотипов, при этом возможны негативные реакции ребенка на различные запреты и ограничения со стороны родителей [7]. Часто отмечаются душевные переживания по поводу не реализованных планов и неисполнения желаний, в связи с ухудшением состояния здоровья.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет нам сделать следующие выводы: статус ЧБД приобретают дошкольники, отличающиеся повышенным уровнем подверженности острым респираторным инфекциям, по сравнению со своими сверстниками и, в следствие этого, имеющие специфические психолого-педагогические и клинические особенности познавательной сферы, поведения и развития [6].

Выявленные клиничко-психолого-педагогические особенности необходимо учитывать при разработке индивидуального образовательного маршрута в процессе реализации ФГОС ДО, чтобы обеспечить эффективность инклюзивного образования дошкольников данной категории. Реабилитация соматически нерезистентных детей должна носить комплексный характер и обязательным пунктом включать конструктивное воздействие, в том числе, на социальные условия развития ребенка.

Список использованных источников и литературы

1. Долгушина Н.А., Мицан Е.Л., Кувшинова И.А. Оценка показателей состояния здоровья дошкольников, проживающих в городе Магнитогорске // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 89-93.
2. Ковалевский В.А. Особенности эмоционально-волевого развития часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста // Вестник Красноярского ГПУ им. В.П. Астафьева, № 3, 2012. - С. 77 – 82.
3. Мицан Е.Л. Педагогические условия физического развития школьников в условиях дополнительного образования // В сборнике: Оздоровление средствами образования: региональные аспекты Материалы региональной научно-практической конференции по оздоровлению подрастающего поколения. Челябинск, 2003. С. 9-11.
4. Мицан Е.Л. Физическое развитие дошкольников с ограниченными возможностями. Магнитогорск, 2015.
5. Мицан Е.Л. Формирование здорового образа жизни школьника как показатель его здоровья // В сборнике: Оздоровление средствами образования и экологии материалы Всероссийской научно-практической конференции по оздоровлению подрастающего поколения. редкол.: В.В. Латюшин, гл. ред. и др.. 2005. С. 133-134.
6. Рублева Н.В., Шляпникова М.Н. Особенности эмоционально-личностной сферы часто болеющих детей // Вестник Прикамского социального института, № 3, 2016. - С. 74 – 81.
7. Шеботинова Е.А. Особенности личности часто болеющих детей // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, №52, 2016. – С. 46 – 50.
8. Юлиш Е.И., Ярошенко С.Я. Часто болеющие дети и тактика педиатра // Здоровье ребенка, № 6, 2013. С. 70 - 76.

© Э.Л. Уряшева, 2019-10

Мозырский государственный
педагогический университет им. И.П. Шамякина,
г. Мозырь, Республика Беларусь

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ В ОВЛАДЕНИИ СЧЕТНО- ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ У ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье изложены научно-методические основания коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений в овладении счетно-вычислительными действиями у детей. Рассматривается методика коррекции нарушений элементарных вычислительных действий и счета с позиций деятельностного подхода, учитывая содержание формируемого действия с количеством, его качественные характеристики (форму выполнения, обобщенность), самостоятельность действий и мотивационную основу деятельности.

Ключевые слова: коррекционная работа, счетно-вычислительные действия, дискалькулия, деятельностный подход, формирование.

N.S. Zsyruлик

ACTIVITY APPROACH IN CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK TO OVERCOME VIOLATIONS IN MASTERING THE ACCOUNT AND COMPUTATIONAL SKILLS IN CHILDREN

Abstract. The article presents the scientific and methodological foundations of correctional work to overcome violations in mastering the account and computational skills in children. The method of correction of violations of elementary computational actions from the standpoint of the activity approach is considered. The content of the formed action with the quantity, its qualitative characteristics (form of execution, generalization), independence of actions and the motivational basis of activity are taken into account.

Keywords: correction-pedagogical work, counting and computing skills, dyscalculia, activity approach, skill training.

На современном этапе развития образования появляются актуальные вопросы оказания коррекционно-педагогической помощи детям, которые испытывают стойкие трудности в овладении учебными навыками. Среди них – дети, имеющие расстройство арифметических навыков (дискалькулию) или риск его возникновения. Согласно Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем десятого пересмотра, среди диагностических признаков дискалькулии могут быть следующие: недостаточность в понимании понятий, лежащих в основе арифметических операций; отсутствие понимания математических терминов или знаков; трудность проведения стандартных арифметических действий; трудности в понимании количественного значения числа, в усвоении порядкового выстраивания чисел и др. Отмечается, что дискалькулия может наблюдаться в сочетании с другими клиническими синдромами и различными нарушениями психического развития.

Исследования в области коррекционной педагогики показали, что у детей с задержкой психического развития имеются нарушения в овладении базовым учебным навыком счета, которые нередко приобретают стойкий характер, приводя к дискалькулии (Л. Б. Баряева, Г. М. Капустина, С. Ю. Кондратьева, Ю. В. Скоробогатова, С. Л. Шапиро и др.). Проведенное нами исследование особенностей счетно-вычислительных навыков у учащихся

с задержкой психического развития I и II классов позволило констатировать наличие отставания в усвоении счетных навыков, нумерации чисел и арифметических действий: недостаточная освоенность действий счета, присчитывания и отсчитывания в материальной (материализованной) их форме; формализм счетно-вычислительных действий; количественный признак не выделен как объект практических и умственных действий. Анализ результатов эксперимента позволил описать структуру нарушения в овладении счетно-вычислительными действиями у таких детей [6].

Коррекционно-педагогическая работа с учащимися, испытывающими стойкие трудности в овладении счетно-вычислительными навыками, рассматривается нами как деятельность учителя-дефектолога, включающая обследование, планирование и организацию взаимодействия с ребенком на коррекционных занятиях, направленная на преодоление (или ослабление) недостатков предшествующего этапа арифметического развития путем последовательного восполнения и обобщения представлений о количестве и способах действий с количеством с учетом механизма их развития и системной связи в дочисловой и счетно-вычислительной деятельности, формирование способности решать задачи по оценке и преобразованию количества. Теоретическую основу нашего исследования составили положения системного, деятельностного и компетентностного подходов [5].

Реализация деятельностного подхода в процессе коррекционно-педагогической работы по формированию способов счетно-вычислительных действий у учащихся осуществляется с учетом следующих положений: о ведущей роли деятельности в развитии личности ребенка, возможности компенсации нарушений развития при включении ребенка в специально организуемую и направляемую педагогом деятельность (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. М. Назарова и др.), о структуре процесса усвоения деятельности и поэтапности формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина); о единстве строения внешней и внутренней деятельности (А. Н. Леонтьев, Н. Г. Салмина, Н. Ф. Талызина и др.); о роли мотивации счетной деятельности для овладения ее действительным смыслом (В. В. Давыдов, А. М. Леушина, Н. А. Менчинская и др.); об использовании предметно-практической деятельности как средства коррекции в работе с детьми с особенностями психофизического развития (Г. С. Гуменная, Б. И. Пинский, Т. В. Розанова, Е. А. Стребелева, В. А. Шинкаренко и др.).

Усвоение системы арифметических понятий представляет собой процесс последовательного обобщения представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности и усвоения логической связи этих понятий; овладение содержанием формируемых действий с количеством, адекватными формами их выражения (материальной, материализованной, внешнеязыковой, умственной) и знаково-символическими средствами, умением решать практические задачи по оценке и преобразованию количества адекватными способами. За каждым понятием скрыто предметно-познавательное действие, раскрывающее механизм его возникновения. Важным условием сознательного усвоения математических понятий рассматривается особая организация умственной деятельности при выполнении исходных практических действий, при использовании наглядных средств [2]. В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) [3; 4] для переноса действия в умственный план оно должно быть освоено ребенком в его материальной (материализованной) форме. В качестве условий, обеспечивающих качество интериоризации способа действия, выделены следующие: правильное построение и выполнение способа действия, достижение необходимых его качественных характеристик (обобщенность, полнота, освоенность, самостоятельность выполнения), перенос выполнения действия из предметной формы в умственный план.

Руководствуясь этим, отметим, что в коррекционно-педагогической работе по преодолению нарушений в овладении счетно-вычислительными действиями необходимо учитывать содержание формируемого действия с количеством и последовательность выполнения составляющих его операций, качественные характеристики формируемого

действия на каждом из этапов перехода от его материальной формы к умственной.

Рассмотрим содержание коррекционной работы с учетом представленных условий на примере усвоения действий присчитывания и отсчитывания, счетного действия.

Усвоение детьми правильности выполнения действий присчитывания и отсчитывания в различных формах их выполнения, а также задач, решаемых с использованием данных действий осуществляется в следующей последовательности:

– выполнение действия присчитывания по одному с названием результата на материале предметных множеств в ситуации, когда исходное множество не скрыто (т. е. две группы предметов лежат на столе на расстоянии друг от друга или лежат в двух лотках);

– выполнение действия отсчитывания по одному с названием результата на материале предметных множеств в ситуации, когда исходное множество не скрыто (т. е. предметы лежат на столе группой);

– выполнение действия присчитывания по одному с названием результата на материале предметных множеств в ситуации, когда исходное множество обозначено числом и помещается в коробку, а второе множество – возле коробки;

– выполнение действия отсчитывания по одному с названием результата на материале предметных множеств в ситуации, когда исходное множество обозначено числом и помещается в коробку;

– выполнение присчитывания и отсчитывания по одному с названием результата в ситуации, когда исходное множество после установления его численности обозначается карточкой с цифрой.

Важно обратить внимание учащихся с задержкой психического развития на взаимосвязь действий присчитывания и отсчитывания, на их общие и отличительные признаки, что обогащает ориентировочную основу их вычислительных действий, способствуя правильности и самостоятельности их выполнения.

Для сознательного усвоения правил выполнения действия, например счета, следует организовать работу, направленную на различение правильно и неправильно выполненного счетного действия и обеспечения необходимыми средствами контроля правильности его выполнения. В условиях направленного наблюдения за процессом выполнения счета ребенок определяет, почему допущена ошибка в счете, что сделано не так, как сделать это правильно.

Важной задачей коррекционной работы является формирование умения использовать формируемое действие как способ решения определенной задачи: присчитывание как способ решения задач на нахождение количества элементов двух множеств при выполнении операции добавления одной совокупности предметов к другой, отсчитывание как способ решения задач на нахождение остатка при выполнении операции удаления части множества, пересчитывание объектов как способ решения задачи установить количество объектов с целью сравнения групп объектов или образования новой группы.

Обобщенность действий присчитывания и отсчитывания достигается через варьирование характеристик используемых средств для обозначения объекта действия (однородных и неоднородных по величине, цвету, форме; штучные элементы, их группы (конструктор «Лего»), емкости с сыпучим материалом; отдельные предметы или отрезки при измерении, звуки). В качестве наглядно-практического средства могут выступать различные модели количества: предметная модель (предметы и их изображения, которые обеспечивают наглядное воспроизведение конкретной ситуации), графическая модель (отрезки, иллюстрации в виде схемы с использованием геометрических изображений, которые воспроизводят ситуацию в схематическом виде), вербальная модель (описание ситуации в словесной форме), символическая модель (цифры, арифметические знаки).

Специально организованная деятельность учащихся с использованием моделей количества осуществляется через систему упражнений, которые направлены на последовательное изменение формы выполнения действия, на организацию практики детей в соотношении различных видов моделей количества. Ж. Вернёе отмечает, что фундаментальная проблема овладения нумерацией заключается в отношении, существующем

между записанным числом и количеством, которое оно представляет, поэтому различные техники обучения должны быть направлены на понимание этого отношения между операциями над предметными множествами и операциями над числовыми символами [1]. Уместно сориентировать использование наглядности таким образом, чтобы дети могли участвовать в усвоении счетно-вычислительных действий с разной степенью самостоятельности с учетом их возможностей. Это обеспечивает доступность и осознанность усвоения действия, повышает самостоятельность ребенка, позволяя ему ориентироваться в деятельности, объяснять последовательность выполнения действий и осуществлять их контроль.

Важным условием усвоения счетно-вычислительных действий является достижение интериоризации способа действия с количеством, что может быть достигнуто путем последовательного изменения формы выполнения действия. Вслед за известными учеными, В. В. Давыдовым, А. М. Леушиной, Н. А. Менчинской, обратим внимание на важность речевой формы выполнения действия. В связи с этим исследователями выделялись проблемы отсутствия прочной действенной основы счетной деятельности, вычислительных действий, их формализма, форсированного перехода к использованию числительных.

Так как речевая форма выполнения счетно-вычислительных действий в последующем будет выступать ведущей, то уже на этапе материальной формы выполнения действий крайне необходимо проводить работу по подготовке к абстрагированию чисел и действий с ними. Конкретизируем сказанное на примере, когда предлагаются задания на пересчитывание объектов (ситуация «Строим башню»). Последовательность работы следующая:

Составление башни из кубиков с одновременным их пересчитыванием. Показ обводящим движением руки (снизу-вверх-книзу) общего количества кубиков, составивших башню.

Повторное пересчитывание кубиков, начиная с нижнего с указательным жестом ребром ладони на каждый кубик у его верхней грани при параллельном назывании соответствующих числительных.

Построение башни с частичным использованием реальных кубиков и последующим «дистраиванием» башни с использованием подразумеваемых кубиков. Подразумеваемый кубик «ставится» способом усвоенного жеста ребром ладони, который с каждым названным числительным поднимается все выше на уровень одного «добавленного» кубика.

Построение башни из подразумеваемых кубиков только с использованием усвоенного жеста в направлении вверх с поступательным движением руки на один кубик при выполнении счета.

Накапливая практический опыт счетной деятельности, дети осознанно овладевают последовательностью числительных, убеждаясь в необходимости называть их в определенном порядке, осознавая изменения количественного состава группы и связь чисел в называемой упорядоченной последовательности.

Изменение самостоятельности действий детей при организации их деятельности обеспечивается путем оказания им дозированной помощи. Например, при организации ориентировочной основы действия по мере его освоения ребенком можно последовательно изменять полноту предлагаемой инструкции. Рассмотрим пример организации такой работы при формировании умения присчитывать на материале предметных множеств. Предлагается следующая предметная ситуация: на столе коробка и геометрические фигуры (в нашем случае квадраты), часть из которых лежит в коробке, а часть – вне коробки на столе на некотором удалении от нее. Задача – установить количество предметов при выполнении операции добавления элементов в заданную группу (установить количество элементов в преобразованном множестве).

Инструкции:

– содержащая задачу и прямое указание на способ выполнения: «В коробке лежит пять квадратов. Добавляй в коробку эти квадраты по одному и называй, сколько квадратов в коробке. Продолжай до тех пор, пока все квадраты не будут в коробке» (квадраты вне

коробки расположены в ряд);

– содержащая задачу и предметную ситуацию, косвенно указывающую на способ ее выполнения: «В коробке лежит пять квадратов. Сколько будет всего квадратов, если добавить еще эти квадраты?»; инструкция сопровождается действиями взрослого: квадраты на столе приближают к коробке по одному и располагают в ряд;

– содержащая только задачу без указания на способ выполнения: «В коробке лежит пять квадратов. Сколько будет всего квадратов, если добавить еще эти квадраты?» (указывается на квадраты вне коробки, лежащие на столе кучно на некотором удалении).

Учет положений деятельностного подхода в методике коррекции нарушений в овладении счетно-вычислительными действиями обеспечивает усвоение ориентиров деятельности: предмет (количество, количественные отношения, действие), последовательность выполнения действий, показатели правильного и неправильного выполнения формируемого действия с количеством, их речевое оформление, выбор способа, адекватного смыслу задачи. В то же время учащиеся усваивают необходимые средства контроля правильности выполнения действий, что повышает их самостоятельность в счетно-вычислительной деятельности.

Мотивационная основа деятельности учащихся, в том числе с задержкой психического развития, по овладению способами действий с количеством может быть обеспечена путем вызывания интереса и положительного отношения к деятельности познания количества; повышения собственной активности ребенка как субъекта познания, подведения его к потребности выполнить действие, связанное с оценкой и преобразованием количества, применить формируемое действие как способ решения практической задачи. Средством изменения отношения к процессу и результату выполнения действий с количеством выступает оформление заданий в контекст жизненных ситуаций, привлечение жизненного опыта ребенка, игровая форма организации взаимодействия.

Список используемых источников и литературы

1. Вернё, Ж. Ребёнок, математика и реальность. Проблемы преподавания математики в начальной школе / Ж. Вернё; пер. с франц. Е. С. Самойленко, А. П. Тарасова. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
2. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
3. Гальперин, П. Я. Формирование начальных математических понятий / П. Я. Гальперин, Л. С. Георгиев // Дошкольное воспитание. – 1961. – № 6. – С. 64–69.
4. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
5. Цырулик, Н. С. Теоретические основания коррекции нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками у учащихся с задержкой психического развития / Н. С. Цырулик // Мир детства и образование : сб. материалов XIII Междунар. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 24 мая 2019 г. / ФГБОУ ВО Магнитогорский госуд. технич. ун-т им. Г. И. Носова ; ред.кол.: Н. А. Степанова [и др.]. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорский госуд. технич. ун-та им. Г. И. Носова, 2019. – С. 296–301.
6. Цырулик, Н. С. Структура нарушения в овладении счетно-вычислительными действиями у учащихся с задержкой психического развития / Н. С. Цырулик // «Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве» : сб. науч. тр. по результатам Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием, Магнитогорск, 30 – 31 мая 2018 г. / ФГБОУ ВО Магнитогорский госуд. технич. ун-т им. Г. И. Носова ; под ред. И. А. Кувшиновой, С. В. Петрова, В. А. Чернобровкина и др. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2018. – С. 97–103.

© Н.С. Цырулик, 2019-10

Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности произвольного внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Дается описание устойчивости, переключения, концентрации, распределения внимания детей данной группы. Сравниваются особенности развития основных свойств внимания у младших школьников с умственной отсталостью с разной структурой дефекта, с преобладанием процессов торможения и процессов возбуждения.

Ключевые слова: произвольное внимание, младший школьный возраст, младшие школьники с умственной отсталостью, свойства внимания

К.М. Sheveleva

FEATURES OF DEVELOPMENT OF ARBITRARY ATTENTION AT CHILDREN OF PRIMARY-SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. This article discusses the features of arbitrary attention of children of primary-school age with mental retardation. A description of the attention span, shifting attention, concentrate attention, sharing of attention of children with mental retardation. The features of the development of the basic properties of attention in primary-school children with mental retardation with a different defect structure, with a predominance of inhibition processes and excitation processes, are compared.

Keywords: arbitrary attention, primary school age, children of primary-school age with mental retardation, characteristics of attention

Вопросы развития произвольного внимания детей широко изучаются в рамках психологической и педагогической наук. Произвольность внимания имеет важное значение для детей младшего школьного возраста, потому что она выступает как одно из главных условий их успешного обучения в школе. Именно произвольное внимание позволяет им спокойно сидеть на уроке, следовать инструкциям учителя. При этом сам процесс учения положительно влияет на развитие произвольного внимания, повышение его устойчивости и концентрации.

Произвольное внимание не имеет собственного продукта, оно способствует улучшению результата других психических процессов, регулирует их протекание. Для сосредоточения внимания требуется прилагать сознательные усилия, что отражает одну из главных характеристик произвольного внимания. Его рабочий уровень поддерживается его устойчивостью, переключением, концентрацией, распределением.

Зачатки произвольного внимания появляются у ребенка к началу младшего школьного возраста. Оно позволяет школьнику сознательно концентрироваться на объекте деятельности. Его развитие связано с формированием волевых качеств, способности сознательно ставить цели.

В младшем школьном возрасте происходит активное развитие всех свойств внимания

ребенка. Несмотря на это, практически на протяжении всего данного периода наибольшую силу имеет произвольное внимание. Ребенка продолжает привлекать все новое, яркое, необычное. В полной мере владеть и управлять своим вниманием он пока не может.

Затруднено развитие и формирование произвольного внимания у детей с умственной отсталостью. Изучением внимания у таких детей занимались И.В. Белякова, М.С. Певзнер, А.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и другие. Проводя исследования, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, Б.В. Зейгарник, В.Г. Петрова, И.В. Белякова выявили, что у детей с низким интеллектом более сохранными и развитыми являются произвольные процессы, в том числе произвольное внимание [2]. Причину недоразвития высших форм внимания Л.С. Выготский у таких детей видит в «расхождении их органического и культурного развития» [1].

Внимание детей с умственной отсталостью обычно характеризуется повышенной отвлекаемостью, легкой истощаемостью, низкой стойкостью и концентрацией. Оно имеет слабую устойчивость и переключаемость, малую производительность. Дети часто отвлекаются, «перескакивают» с одного объекта на другой, о чем пишут Д.Н. Исаев и Т.А. Колосова [1]. Это затрудняет для них овладение школьной программой, способствует нарушению самообслуживания. Им зачастую требуется больше усилий для привлечения произвольного внимания.

Рабочий уровень произвольного внимания поддерживается системой его главных характеристик, к которым относится устойчивость, переключение, концентрация, распределение.

Устойчивость внимания представляет собой способность длительно удерживать восприятие на определенных объектах окружающей действительности, сохранять его концентрацию. Устойчивость внимания у младших школьников с умственной отсталостью часто бывает низкой. В.Г.Петрова и И.В.Белякова в своих работах отмечают, что для таких детей период наиболее оптимального проявления устойчивости внимания при выполнении однообразной работы составляет от шести до десяти минут [2]. Они легко отвлекаются даже на незначительные помехи. Любые посторонние звуки, действия способны отвлечь их внимание от воспринимаемого предмета [1, с.42]. Д.Н. Исаев и Т.А. Колосова пишут о том, что дети, у которых преобладают процессы торможения, имеют самые низкие показатели устойчивости внимания [1].

В.Г.Петрова и И.В.Белякова выявили, что, по мере взросления, у младших школьников с умственной отсталостью устойчивость внимания развивается. Выполняя задание, требующее устойчивости внимания, ученики третьего класса обычно справляются с ним быстрее, но наряду с учениками младших классов допускают много ошибок. Это говорит о том, что с возрастом показатели устойчивости внимания повышаются, но происходит это по большей части за счет роста темпа работы, а не ее качества [1, с.44].

Переключение внимания представляет собой сознательное, целенаправленное изменение направленности психической деятельности, которое связано с постановкой цели. Проводя исследования, В.Г.Петрова и И.В.Белякова определили, что у младших школьников с умственной отсталостью переключение внимания зависит не только от особенностей познавательной деятельности и их личности, но и от характера предъявляемых объектов. Они обычно успешнее выполняют задания, требующие переключения внимания, в которых им приходится работать с конкретным материалом (например, с изображением предметов), а не с абстрактным [1, с.45].

Трудности с переключением внимания у таких детей связаны с патологической инертностью процессов возбуждения и торможения. Непроизвольно переключаться внимание школьников на уроке может, если учитель использует излишне много разных видов деятельности на уроке. Из-за этого ученики быстро утомляются, их внимание переключается на то, что оказалось в этот момент в поле их зрения [1].

Концентрация внимания выражает интенсивность сосредоточения и степень отвлечения от всего, что не входит в поле внимания. Данная характеристика выражает степень углубленности человека в деятельность. И.В. Белякова и В.Г. Петрова пишут о том, что школьники с умственной отсталостью зачастую не могут концентрировать свое внимание. Проявлением этого является их отвлекаемость от выполняемой деятельности и переключение на другие объекты, нетерпеливость, склонность задавать вопросы, которые не относятся к теме [1].

Распределение внимания отражает способность рассредоточивать его на большом пространстве, параллельно выполнять несколько видов деятельности или совершать несколько различных действий. У детей с умственной отсталостью данное качество внимания также нарушено. Работать над выполнением двух заданий сразу для них затруднительно. Как правило, когда им дается задание, в котором нужно выполнить два разных вида деятельности, они принимаются за ту, которая для них более привычна или является более легкой [1; 1, с.44].

Проводя исследование, С.В. Лиепинь выяснила, что внимание у школьников-олигофренов, характеризующихся разной структурой дефекта, имеет разные показатели. У школьников с неосложненной формой олигофрении обычно менее остальных отстают от нормы объем внимания, его устойчивость и распределение, динамика их развития. В отличие от детей других клинических групп, у этих детей объем внимания во многом зависит от установки к восприятию, предварительного знакомства с объектами восприятия и качества предъявляемой информации. Объем внимания может повышаться, если дети воспринимают объекты, которые связаны между собой по смыслу. Ученики первого класса часто бывают неспособны распределять внимание, выполняя двухплановое задание. К концу младшего школьного возраста они, как правило, уже могут справиться с подобными задачами [1, с.46].

Дети, у которых преобладают процессы возбуждения, имеют обычно более низкие показатели качества устойчивости и распределения внимания, в отличие от тех, которые имеют неосложненную форму олигофрении. Часто такие дети быстрее работают, но и больше ошибаются. Их внимание часто переключается. Если создать оптимальные условия для восприятия, его продуктивность может быть такой же, как у детей с неосложненной структурой дефекта. Более низкими только оказываются показатели объема внимания и динамики его развития.

Дети с преобладанием процессов торможения имеют больше остальных проблем с устойчивостью внимания. Большинство из них также не способны к распределению внимания. Объем их внимания низок, однако стимулирование и активное знакомство с предъявляемыми объектами позволяет немного его увеличить. Как правило, у таких первоклассников свойства внимания развиваются динамично, однако к третьему классу они продолжают иметь низкие показатели [1, с.47].

В целом, присущие школьникам с умственной отсталостью нарушения произвольного внимания препятствуют формированию у них целенаправленности поведения и деятельности, заметно снижают их работоспособность, на что указывают И.В. Белякова и В.Г. Петрова [1, с.42].

Подводя итог проведенного теоретического исследования, можно сделать вывод, что у младших школьников с умственной отсталостью произвольное внимание долгое время продолжает играть главную роль, в отличие от произвольного. На протяжении этой возрастной ступени у них зачастую на низком уровне остаются развитыми все основные качества внимания. Их внимание имеет низкую устойчивость, слабую концентрацию. Имеются сложности с его переключением и распределением. Дети часто и легко отвлекаются, с трудом могут выполнять одновременно два вида деятельности. Это негативно сказывается на успешности овладения ими школьной программой.

Таким образом, дети данной категории нуждаются в проведении с ними специализированной работы по развитию у них произвольного внимания и его основных

качеств: устойчивости, переключения, концентрации, распределения. Это поможет более активно включить их в учебную деятельность. Данные особенности обуславливают актуальность изучения особенностей развития и коррекции произвольного внимания у младших школьников с умственной отсталостью.

Список используемых источников и литературы

1. Исаев Д.Н., Колосова Т.А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учеб.пособие для студ. медицинских и педагогических вузов. СПб.: Каро, 2012. 171 с.
2. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учеб.пособие. М.: Академия, 2016. 160 с.
3. Хайрлаева Э.Ю. Психолого-педагогические условия коррекции устойчивости и концентрации произвольного внимания у умственно отсталых учащихся младших классов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LX междунар. студ. науч.-практ. конф. N 12(60). URL:[https://sibac.info/archive/guman/12\(60\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/12(60).pdf) (дата обращения: 22.10.2019).

© К.М. Шевелева, 2019-10

УДК 376

О.И. Юзеева

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена феномену коммуникативной активности в исследованиях психологов и педагогов, исследованию коммуникативной активности детей в возрасте 6-7 лет с нарушением зрения, специфике формирования коммуникативной активности у детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** общение, коммуникативная активность, дети с нарушением зрения, инклюзивное образование.*

O.I.Yuzeeva

FEATURES OF COMMUNICATIVE ACTIVITY OF CHILDREN 6-7 YEARS WITH IMPAIRED VISION IN INCLUSIVE EDUCATION

***Abstract.** The article is devoted to the phenomenon of communicative activity in the research of psychologists and teachers, the study of communicative activity of children aged 6-7 years with visual impairment, the specifics of the formation of communicative activity in children with visual impairment in inclusive education.*

***Keywords:** communication, communicative activity, children with visual impairment, inclusive education.*

Конец XX века в отечественной психологии характеризовался растущим интересом к проблеме человеческой деятельности. Исследуются различные виды деятельности - социальная, познавательная, творческая, коммуникативная - количество публикаций на эту тему растет.

В педагогическом словаре представлено следующее определение: «Активность - это деятельное отношение человека к миру, способность трансформировать социально-материальную и духовную среду в социально значимые преобразования, основанные на эволюции исторического опыта человека, проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении. Возникает под влиянием окружающей среды и образования» [8, с. 5]

В словаре С.И. Ожегова термин «активность» не интерпретируется, но даются определения близкие по значению, такие как «активирующая» - деятельность к побуждению активности, усиливая деятельность, оживление; «активный» - означает деятельный, энергичный, развивающийся [7, с. 4]

Активность личности, можно рассматривать, как возможность человека вносить в мир социальные преобразования, основанные на приобретении богатства материальной и духовной культуры, выражающейся в творческом процессе, волевых действиях, коммуникации.

М.И. Лисина в работе «Общение, личность и психика ребенка» характеризует различные виды активности: умственную активность, психическую активность, интеллектуальную активность [5, с. 27]. По мнению автора, понятие активности связано с деятельностью: познавательной, исследовательской, коммуникативной. Активность - это состояние готовности к деятельности; это состояние, которое предшествует и создает деятельность. Активность описывается как вариант инициативы и как проявление ее высокого уровня. Активность проявляется в разных видах деятельности: работа, образование. И у каждого вида деятельности есть свои особенности.

В педагогическом словаре [6, с. 27] отмечено, что: «Деятельность - это конфигурация умственной активности человека, которая стремится познавать и преобразовывать мир и самого человека.

Деятельность складывается из более мелких единиц - действий. Деятельность содержит: целеполагание, причину, методы, условия и полученный результат». Только с осмысленной деятельностью эмоциональная отзывчивость и активность становятся интересными.

Коммуникативная активность (активность в общении) представляется как взаимодействие субъекта общения со своей средой и по собственному желанию [6].

Источником личной активности в общении проявляются разные потребности: потребность в самовыражении; потребность получать информацию от кого-то другого; необходимость передачи информации другому лицу; потребность в расслаблении, беспокойстве; потребность в мастерстве, активное влияние на мышление, поведение и отношение другого человека; необходимость спонсировать и заботиться о других; необходимость выработки общей позиции с коммуникационным партнером; потребность в эмпатии, необходимость делиться радостью, грустью и т. д.

Е.Л. Доценко отмечает, что «одному человеку крайне необходимо объединиться с другим, чтобы создать единство Me + Du»: Необходимость в общении является ключом к активности, сконцентрированной на построение и поддержание стабильных отношений с людьми» [3].

Актуализация конкретных потребностей приводит к определенным формам человеческого общения. Несоблюдение определенных требований к коммуникациям может снизить коммуникационную активность или изменить фокус [4].

В целом коммуникативную активность А. А. Бодалев рассматривает в двух ее компонентах - «реакция» и «акция»: «реакция» подразумевает ответ на внешнее влияние другого человека, выражающее вторичную активность; «акция» - это реакция на внешние влияния, которые отражают основную деятельность на основе внутренних воздействий [2].

На наш взгляд, коммуникативная активность - это способность человека самостоятельно и активно выстраивать общение с людьми, быть автором или соавтором различных форм межличностного взаимодействия; способность к самоопределению и саморазвитию в общении через общение; способность взаимодействовать с другими, чтобы изменить свою личность и проявить метаиндивидуальность. В целом, изучение проблемы человеческого общения как комплексного психологического образования открывает новые проблемы в постановке и рассмотрении отдельных вопросов.

Перспектива исследования коммуникативной активности очевидна, поскольку в современных условиях становится все более очевидным, что действие является неотъемлемой частью человека как субъекта деятельности и общения, развития самого субъекта и овладения различными видами деятельности. Активность зависит от этого.

Наша цель - изучить особенности коммуникативной активности слабовидящих детей дошкольного возраста в контексте инклюзивного образования. В исследование были включены 30 дошкольников. Они были разделены на две группы; в первую группу вошли 15 (7 мальчиков, 8 девочек) детей с нарушениями зрения (слабовидящие дети). Вторая группа состояла из 15 детей (6 девочек, 9 мальчиков), нормально видящие дети. Чтобы исследовать коммуникативную активность, мы определили ее уровни и критерии: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Эти компоненты не являются частью целого. Содержание каждого компонента публикуется другими. Во время общения все компоненты должны быть вовлечены в работу [9].

Результаты исследования показывают, что уровень социального интеллекта у детей с нарушениями зрения ниже, т. е. снижается способность воспринимать социальные ситуации у детей, снижается способность плохо прогнозировать развитие ситуации, что негативно влияет на установление социальных контактов с взрослыми и сверстниками.

Слабовидящие дети были более напуганы, чем нормально видящие дети. Тревога и беспокойство препятствуют общению, потому что возбужденный и чрезмерно возбужденный ребенок проявляет застенчивость или чрезмерную агрессию в общении, затрудняя контакт со сверстниками и взрослыми.

В игре слабовидящие дети были ограничены. Когда их спрашивали, они попытались следовать алгоритму, показанному взрослыми: «Могу ли я спросить, какую форму, цвет, размер, что я могу с этим сделать?...» или они назвали объект без вопросов, пытаюсь угадать сразу. Ребенку с нарушениями зрения было очень трудно играть роль лидера, поскольку необходимо было немедленно ответить на вопрос. Ответы были в основном односложные [1].

Уровень когнитивного компонента речевой активности у детей с нарушением зрения значительно ниже, чем у детей с нормальным зрением. Словарный запас детей со слабым зрением плохой, и детям трудно пройти словесную классификацию. При классификации транспортных средств они дети с нарушенным зрением их разложили, но при этом не смогли подобрать обобщающие слова. При изучении словообразования было обнаружено, что слабовидящие дети часто формируют слова на основе шаблона. Если использовать специальный алгоритм заданный взрослыми, они терпят неудачу с трудом.

Таким образом, можно подчеркнуть особенности коммуникативной активности старших дошкольников с нарушением зрения.

Лингвистический аспект:

- наличие подробного фразового языка с элементами недоразвития словарного запаса, грамматики и фонетики;
- характеризуется неточным пониманием и использованием обобщенных понятий, слов с абстрактным и трансцендентальными значениями;
- словарный запас у детей с нарушениями зрения ниже, чем у детей без зрительных патологий;
- трудности возникают у детей с нарушениями зрения при использовании слов и предложений со сложной слоговой структурой;

- наблюдается недостаточное разнообразие звуков на слух;
- встречается низкая речевая активность и отсутствие напряженности в отношении своего дефекта;
- кроме того, имеет место нарушение функции общения: снижается потребность в общении со сверстниками, недостаточное формирование методов общения (диалоги и монологи), отсутствие интереса к контактам, неспособность разбираться в ситуациях общения и негативность.

Психологический аспект:

- личность ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением зрения квалифицируется специфическими особенностями: расстройствами общения, признаками сильной тревоги и агрессивности различной степени тяжести;
- снижается самооценка при взаимодействии слабовидящих детей и нормально зрячих детей.

Список используемых источников и литературы

1. Амосова, В. В. Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста / В. В. Амосова, // Начальная школа плюс До и После. - 2012. - № 03. - С. 1-5.
2. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. М.; Воронеж, 1996. 256 с.
3. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. М., 2000. С. 77.
4. Кувшинова И.А. Коррекционно-логопедическая работа с детьми с нарушением зрения: учебно-методическое пособие /автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 60 с.
5. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Ружской. – М. : Институт Практической Психологии, 1997. – 384 с.
6. Мицан Е.Л. К вопросу о взаимодействии участников образовательного процесса в условиях инклюзивного образования/ В книге: Актуальные проблемы современной наука, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. 2019. С. 448-449.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. В 4 томах. Т.1. М. : Русский язык, 1991. – с. 335.
8. Педагогический энциклопедический словарь : слов / под ред. Б. М. Бим - Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. - с. 108.
9. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов / автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 96 с.

© О.И. Юзеева, 2019-11

СЕКЦИЯ
ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ

Руководитель - доцент, канд. пед. наук Е.Л. Мицан

УДК 376.37

Д.В. Аблец

*МБДОУ «Центр развития ребёнка №6 –
Детский сад компенсирующего вида №67»
г. Тула, Россия*

О.И. Кокорева

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования возможностей использования игровых упражнений для развития синтаксической стороны речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дана характеристика игровых упражнений как метода речевого развития детей, описана технология их использования в целях развития синтаксической стороны речи дошкольников в практике специальной дошкольной образовательной организации.*

***Ключевые слова:** игровые упражнения, синтаксическая сторона речи, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.*

**D. V. Ablets,
O.I. Kokoreva**

**POSSIBILITIES OF USING GAME EXERCISES FOR
DEVELOPMENT OF THE SYNTACTIC SIDE OF SPEECH IN CHILDREN OF MIDDLE
PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

***Abstract.** The article presents the results of an experimental study of the possibilities of using game exercises for the development of the syntactic side of speech in children of middle preschool age with General underdevelopment of speech. The characteristic of game exercises as a method of speech development of children is given, the technology of their use for development of syntactic side of speech of preschool children in practice of the special preschool educational organization.*

Keywords: *physical exercises, the syntactical aspect of speech, preschool children, General underdevelopment of speech.*

Полноценное речевое развитие является необходимым условием развития мышления. Для формирования мыслительных операций особое значение имеет усвоение грамматического строя родного языка. К. Д. Ушинский в своих работах называл грамматику «логикой языка». Психолингвистические основы и особенности овладения детьми грамматической стороной речи рассматриваются в работах А. Н. Гвоздева, А. Р. Лурии, Н. А. Рыбникова.

Особую роль в формировании и выражении связной мысли и связной речи играет синтаксис. Строение синтаксических единиц, их значение и взаимодействие дети дошкольного возраста усваивают на практическом уровне. У дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) нарушения синтаксиса проявляются в неправильной последовательности и пропусках слов в предложении, ошибках в согласовании членов предложений и словосочетаний, построении сложных предложений.

Для успешного овладения синтаксической стороной речи ребенком с ОНР недостаточно обеспечить ему содержательное речевое общение и предоставить правильные образцы для подражания, в то же время только обучение на логопедических занятиях так же не может успешно решить эту проблему. В связи с этим актуален вопрос поиска эффективных методов, которые можно использовать в разных формах работы с детьми. Среди практических методов обучения наибольшей эффективностью отличаются упражнения, однако существенным недостатком применения этого метода для дошкольников является низкая заинтересованность детей в выполнении большого количества повторений одних и тех же действий, особенно в речевой деятельности. Эта проблема снимается при введении в упражнение игровой ситуации [2].

В этом случае игровое упражнение можно рассматривать как многократное выполнение детьми в игровых образах определённых речевых действий для выработки и совершенствования речевых умений и навыков в рамках элементарного сюжета. Игровые упражнения являются особой деятельностью, поскольку включают в себя синтез игры и обучения. Обеспечивая игровой характер обучения, они активизируют мышление, повышают у ребёнка интерес к деятельности, обогащают мотивы речи, создают положительный эмоциональный фон процесса обучения и тем самым повышают результативность занятий. Именно игровым упражнениям следует отдавать предпочтение при формировании у детей синтаксической стороны речи.

Игровые упражнения отвечают возрастным особенностям, потребностям и интересам дошкольников, так как основаны на стремлении ребёнка войти в воображаемую ситуацию и действовать по её законам. Они позволяют взрослому опосредовать речевую деятельность дошкольника игровым мотивом, сделав её привлекательной для ребёнка, поставить близкую и понятную дошкольнику цель, непосредственно связанную с игровым мотивом, стимулировать его активность. Ценность игровых упражнений определяется по эффективности в разрешении той или иной задачи формирования синтаксической стороны речи применительно к каждому ребёнку.

В игровых упражнениях решаются задачи двух уровней, взаимосвязанные между собой. Игровая задача – получение удовольствия от самого процесса выполнения игрового упражнения, в которой отражена установка, определяющая готовность к любой активности, если она приносит радость. Центральным компонентом игровых упражнений выступает дидактическая задача – закрепление умений построения синтаксически правильной речи.

В игровых упражнениях отсутствует развитие игрового сюжета, а есть лишь сюжетная заставка, подчинённая конкретной дидактической цели. Логопед или воспитатель определяют условную игровую ситуацию, конкретный набор дидактических средств, форму выполнения задания, ребёнок реализует исполнительскую часть учебно-игрового действия.

Игровые упражнения не требуют длительной подготовки, поэтому могут проводиться как логопедом на занятиях, обеспечивая эмоционально окрашенный характер учебно-игровой деятельности, так и воспитателем в свободное время.

В процессе игрового упражнения обучающие действия переносятся на условный план, который задается элементарным сюжетом, ребенок входит в игровую ситуацию, а педагог не использует прямого обучающего воздействия, порицаний и замечаний. Игровые упражнения могут даваться в контексте целостного игрового сценария или отдельной игровой ситуации с использованием игрушек и картинок, а также соответствующей игровым ролям атрибутики. Игровое упражнение может проходить как с использованием дидактического материала, так и без него. По мере освоения игровых упражнений детьми, в них можно включать элементы соревнования, получение фишек или фантов за правильный ответ.

В нашем экспериментальном исследовании, посвященном возможностям использования игровых упражнений в процессе развития синтаксической стороны речи, принимали участие 20 детей среднего дошкольного возраста с диагнозом общее недоразвитие речи (Шуровень речевого развития). В качестве критериев сформированности синтаксической стороны речи были приняты: согласование слов в словосочетаниях, умение правильно составлять простые и сложные предложения, понимание и правильное использование предлогов. Выбранные критерии характеризуются тремя уровнями выполнения заданий.

Оптимальный уровень – ребенок умеет правильно использовать в речи разные синтаксические конструкции, согласовывать члены словосочетания и предложения; понимает и правильно использует предлоги. Допускает ошибки лишь в отдельных трудных случаях.

Допустимый уровень – ребенок допускает ошибки при согласовании глаголов с существительными, прилагательных с существительными по числам, родам и падежам; испытывает затруднения при конструировании предложений, путает предлоги, но корректирует свои ответы после уточняющих вопросов.

Критический уровень – ребенок допускает большое количество грамматических ошибок, путается при согласовании частей речи в различных словосочетаниях, не умеет конструировать и составлять предложения, не может скорректировать свои ответы после уточняющих и наводящих вопросов.

В соответствии с выбранной критериальной базой были подобраны диагностические методики: «В магазине», «Посмотри и назови» (О.А. Новиковская), «Расскажи об игрушке», «Скажи, что делает» (Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина), «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам» (В.П. Глухов) [1, 3].

Анализ результатов показал, что при выполнении задания по каждой из методик от 40 до 60% детей не давали ни одного самостоятельного ответа, выполняли задания исключительно с помощью взрослого, при построении предложений допускали множественные ошибки в порядке и согласовании слов. Остальные дети допускали ошибки, исправляясь после заданного им уточняющего вопроса.

Исследование показало, что дети пятого года жизни с диагнозом общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития) владеют синтаксической стороной речи преимущественно на допустимом (40%) и критическом уровне (60%). В некоторых заданиях («Спрячь игрушку» и «Скажи, что делает») задания были выполнены на оптимальном уровне (10% от группы), что свидетельствует о том, что правильное построение словосочетаний и предложений может быть доступно детям этой категории речевых нарушений.

В коррекционно-развивающей работе были поставлены следующие задачи: учить детей правильно согласовывать существительное с прилагательным на уровне словосочетания; упражнять в правильном согласовании слов в простом предложении (подлежащее со сказуемым, однородными членами и обобщающими словами).

В соответствии с этим были подобраны 4 группы упражнений: на согласование существительного с прилагательным, на построение простых предложений, на составление

предложений с однородными членами, на построение простых распространенных предложений.

В каждое из упражнений был введен простой сюжет, состоящий из 1-2 событий и несложная роль, помогающие ребёнку принять дидактическую задачу через игровую. Сюжет и роль повышали занимательность упражнения, поддерживали интерес к речевым действиям, обеспечивали успешное решение дидактической задачи. Сюжет игры способствовал мотивации к выполнению упражнения, повышал его эмоциональность и динамизм.

Перевоплощение в роль давало ребёнку возможность чувствовать себя более свободно и раскрепощенно, что способствовало прочному усвоению дидактического материала в ненавязчивой форме.

Реализация игровой и дидактической задач осуществлялась через опосредованные ролью, содержательные и занимательные игровые действия, повышающие активность детей. Роль, которая предлагалась детям, предполагала выполнение игровых действий. Для того, чтобы сделать игровые действия занимательными, детям предоставлялась возможность двигаться, совершать определённые игровые манипуляции.

При проведении упражнений в соответствии с дидактической задачей и сюжетной линией комплексно использовался разнообразный дидактический материал: картинки, игрушки, муляжи, натуральные предметы, природный материал, дидактически оборудованная кукла. Игровое оборудование помогало детям войти в сюжет, принять игровую задачу, способствовало созданию эмоционально насыщенной игровой ситуации.

Приведем некоторые примеры игровых упражнений.

Для обучения детей согласованию слов использовалось упражнение «Что с чем?». В упражнение был внесен простой сюжет – «Приготовление обеда для детей в детском саду», роли поваров, муляжи и картинки, поварские колпаки.

Для отработки умения составлять предложения с однородными членами в традиционном упражнении «Назови три предмета» была создана игровая ситуация: гномики заблудились в лесу и встретили волшебника, который покажет им дорогу, если каждый из них назовет три предмета на заданное обобщающее слово. В игровом упражнении использовалась кукла бибабо и колпачки гномов.

С целью обучения детей построению простых распространенных предложений проводилось упражнение «В зоопарке», где по ходу «экскурсии по зоопарку» от детей требовалось назвать животных и их действия, ориентируясь на фигурки животных, расположенных на игровом поле.

При такой организации упражнений детям обеспечивалась возможность сознательного выбора необходимых средств при построении предложений и создавались ситуации, способствующие самостоятельному построению распространённых высказываний в обстановке живого диалога. Мониторинг развития синтаксической стороны речи показал значительную положительную динамику по всем описанным выше критериям.

Список используемых источников и литературы

1. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: В. Секачев, 2014, 232 с.
2. Новиковская О. А. Логопедическая грамматика для детей 4-6 лет. – Спб.: [Корона-Век](#), 2017, 80 с.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2008, 224 с.

© Д.В.Аблец, О.И. Кокорева 2019-10

**КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ
ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. В данной статье содержится содержание диагностического комплекса по выявлению нарушений моторики артикуляционного аппарата у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, анализ полученных результатов и способы коррекции данных нарушений.

Ключевые слова: артикуляционная моторика, коррекция, общее недоразвитие речи, артикуляционный аппарат

А.N.Abramova
O.A.Asmalovskaya**CORRECTION OF PRONUNCIATION OF ARTICULATORY MOTILITY IN CHILDREN
OF THE SIXTH YEAR OF LIFE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

Abstract. This article contains the content of the diagnostic complex for the detection of motor disorders of the articulatory apparatus in children of preschool age with General underdevelopment of speech, the analysis of the results and methods of correction of these disorders.

Keywords: articulatory motility, correction, General underdevelopment of speech, articulation apparatus

Речь не является врожденной способностью. Она формируется постепенно, её развитие зависит от многих причин. Одним из немало важных аспектов развития дошкольника в период подготовки к школе является полноценная работа артикуляционного аппарата (подвижность органов артикуляционного аппарата, статичность, тонкие дифференцированные движения кончика языка, переключаемость с одной артикуляционной позы на другую).

При нормальном ходе речевого развития к 5-6 годам у ребенка должна быть полностью сформирована артикуляционная база звуков. Если же этого не так, то происходит задержка в произношении звуков до более позднего возраста, у ребенка выявляется явная недостаточность в развитии артикуляционной моторики. С целью профилактики нарушений проблемой развития артикуляционного аппарата занимались Г. А. Волкова, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, О. Е. Грибова, Е. Ф. Рау, Р. Е. Левина и др.

Для составления диагностической программы, направленной на выявление недостаточности развития артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, были проанализированы различные методики. Для проведения диагностики были выбраны методики: Г.А. Волкова «Подвижность органов артикуляционного аппарата»; М.Ф. Фомичева «Статичность (удержание артикуляционной позы)»; Г.В. Чиркина «Тонкие дифференцированные движения кончика языка», «Обследование артикуляционного аппарата»; О.Е. Грибова «Переключаемость с одной артикуляционной позы на другую».

Диагностическая программа была апробирована на базе детского сада. В эксперименте принимало участие 10 детей 5-6 лет с ОНР.

1. «Обследование строение артикуляционного аппарата»

Автор: Г. В. Чиркина

Цель методики: оценить степень и качество нарушений органов артикуляции

Описание методики: в результате этого обследования мы визуально оцениваем состояние губ, зуб, твердого неба, мягкого неба.

2. «Подвижность органов артикуляционного аппарата»

Автор: Г. А. Волкова

Цель методики: выявление степени подвижности языка, укрепление мышц языка, отработка правильных движений языка, выработка умения владеть языком, правильно изменяя его положение и быстро находя нужное положение.

- высунуть узкий язык. Тянуть языком попеременно то к носу, то к подбородку. Рот при этом не закрывать. Упражнение проводится под счет логопеда 10-15 раз.

- приоткрыть рот, губы растянуть в улыбке и кончиком языка попеременно тянуться в разные уголки рта, изображая маятник часов.

- улыбнуться, открыть рот и «погладить» кончиком языка небо, делая движения вперед-назад

3. «Статичность (удержание артикуляционной позы)»

Автор: М. Ф. Фомичева

Цель методики: выработка правильных, полноценных движений и определённых положений артикуляционных органов, выявление степени статичности органов артикуляции

- открыть рот, спрятать кончик языка за нижние зубы, а спинку языка поднять вверх.

Показать кругую горку.

- открыть широко рот, высунуть язык. Кончик и боковые края языка приподнять: получится чашечка.

- зубы сомкнуты, вытянуть губы вперед, плотно их сомкнуть, чтобы в центре не было дырочки. Круговая мышца собирается в морщинки

4. «Переключаемость с одной артикуляционной позы на другую»

Автор: О. Е. Грибова

Цель методики: выполнение ритмичного, точного переключения с одной артикуляционной позы на другую

- растянуть губы в улыбке и показать, какой широкий рот у лягушки. Затем вытянуть губы вперед, трубочкой – получится хоботок, как у слоненка.

- открыть рот, приготовить язык. Тянем язык к носу, а затем прячем его за верхние зубы.

- открыть рот и положить широкий расслабленный язык на нижнюю губу. Затем сделать язык узким, показать острую иголочку.

5. «Тонкие дифференцированные движения кончика языка»

Автор: Г. В. Чиркина

Цель методики: выполнение тонких движений кончика языка, выработать умение удерживать кончик языка за нижними и верхними зубами

- открыть рот и «кончиком» языка почистить верхние зубы, а затем нижние

- рот открыт, губы в улыбке. Положить широкий передний край языка на нижнюю губу, удерживать его в таком положении под счет от 1 до 5

Задания оценивались по трем уровням.

Критерии оценки:

Высокий уровень – правильное и четкое выполнение всех заданий, выполнение полного объема движений, выдерживание всех артикуляционных поз в течении заданного счета

Средний уровень – правильное и четкое выполнение большинства заданий, допустим неполный объем движений, выдерживание большинства артикуляционных поз

Низкий уровень – неправильное и не четкое выполнение большинства заданий, маленький объем движений, не выдерживание большинства артикуляционных поз

Применив составленную нами диагностическую программу, были сделаны следующие выводы:

1) При обследовании артикуляционного аппарата были выявлены аномалии в строении артикуляционного аппарата: у двух детей – короткая подъязычная связка, а у одного – узкие губы

2) Переключаемость с одной артикуляционной позы на другую, подвижность органов артикуляции: дети быстро утомлялись, испытывали трудности в переключении с одного движения на другое; не было плавности и быстроты в выполнении движения, большая часть заданий выполнялась не в полном объеме. Когда от ребёнка требовалось широко открыть рот, отмечалось поднятие бровей, широко открывались глаза, а при выполнении упражнения трубочка брови «нахмуривались», глаза щурились

3) Удержание артикуляционной позы: у половины детей были выявлены нарушения, которые проявлялись в том, что ребёнок даже зная правильный артикуляционный уклад испытывал трудности в его воспроизведении и удержании: детям требовалось время, чтобы найти артикуляционный уклад, длительность удержания позы составляла лишь 2-3 секунды, наблюдались подёргивания, тремор языка

4) Тонкие дифференцированные движения кончика языка: у одних детей наблюдается двигательная неловкость, малоподвижность, скованность. У других – явления двигательной гиперактивности, беспокойства, движения совершались со вспомогательными или сопутствующими движениями в других органах.

Таким образом, данной программой можно в полной мере выявить недостатки развития артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На основе полученных результатов нами была разработана коррекционная программа, которая подлежит апробации. Один из приемов данной программы – сенсорно-интегративная гимнастика – комплексы игровых упражнений, которые представлены на основе тематического планирования с использованием продуманной системы визуализации и сенсорной интеграции.

Список используемых источников и литературы

1. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие. – СЕЮ, 2004. – 144 с.
2. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования / О. Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
3. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ.ред. Г.В. Чиркиной. – М., 2003. – 240 с.
4. Фомичева, М. Ф. Предупреждение нарушений звукопроизношения у детей / М. Ф. Фомичева. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК/ 2014/ - 336 с.

© А.Н.Абрамова, О.А.Асмаповская, 2019-10

Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЕ ЗРЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ЛОГОРИТМИКИ

***Аннотация.** В статье представлены направления логоритмической работы со слабовидящими детьми, имеющими нарушения речи. Названы эффективные и продуктивные приемы и методы логопедической ритмики, применяемые на разных этапах логоритмического занятия. Описаны основные принципы построения занятия с детьми имеющими нарушение зрения.*

***Ключевые слова:** логопедическая ритмика, дети с нарушениями речи, приемы и методы логопедической ритмики, слабовидящие дети*

А.О. Averina

FORMING THE RIGHT SPEECH IN CHILDREN WITH VISUAL VISION USING LOGORITHMICS

***Abstract.** The article presents the directions of logrhythmic work with children with speech disorders. Effective and productive techniques and methods of logopedic rhythmic used at different stages of the Logormitchek class are named. The basic principles of constructing classes with children with visual impairment are described.*

***Keywords:** Speech therapy rhythm, children with speech disorders, techniques and methods of speech therapy rhythm, visually impaired children*

У слабовидящих детей формирование речи тесно связано с сенсорным восприятием и двигательными способностями.

Логопедическая ритмика способствует развитию правильного звукопроизношения, словарного запаса, овладению структурой слова, лексических и грамматических конструкций, связной речью и ее просодическими компонентами.

Одним из важнейших звеньев становления правильной речи у детей с нарушением зрения является ритм. Ритмитизация позволяет усваивать стихотворный материал и музыкальные произведения гораздо быстрее.

Огромную часть в занятиях по логоритмике со слабовидящими детьми занимают игротка и психогимнастика. Первостепенная роль в занятиях – создание доброжелательной, эмоционально-насыщенной атмосферы. Полноценное развитие личности не возможно без воспитания правильной речи, которая не останавливается только на звукопроизношении, а предусматривает комплексное развитие всех компонентов. Нарушение зрительного анализатора влечет за собой отставание в процессах формирования речи. Это связано с более сложными условиями онтогенеза, чем у детей с нормальным зрением.

Коррекционная работа строится с учетом специфических принципов: нарастающая сложность подачи материала, учет первичных и вторичных дефектов, особые стимульные пособия. Обязательным условием занятий с такими детьми, является развитие высших психических процессов (внимания, мышления, памяти, восприятия) и создание адекватных условий для формирования зрительных функций.

Работая, со слабовидящими детьми, необходимо учитывать комплексную реализацию задач по развитию речи. Индивидуальные возможности и потребности, командная работа с привлечением всех педагогов и рекомендации офтальмолога станут неотъемлемыми спутниками каждого занятия по логопедической ритмике.

В настоящее время довольно часто встречается отставание речи и моторики у детей дошкольного возраста. Этиология данных нарушений очень разнообразна. На данный момент, многие специалисты, сходятся во мнении, что для стимуляции развития речевых навыков необходимо формирование мышечного тонуса, эмоциональная и физическая активность, деятельность психических процессов (память, внимание, воображение и мышление).

Одним из способов оздоровления детей и формирования правильной речи - является логопедическая ритмика. Логоритмика – способ устранения речевых нарушений, в основе которого лежит музыка, слово и движение. Речь формируется благодаря системе дыхания, артикуляционных и ритмических упражнений.

Основной задачей логоритмики является выработка правильной речи с помощью двигательной сферы, при котором главным инструментом преодоления нарушений будет играть музыка. Хотелось бы остановиться подробнее на основных направлениях логоритмики.

Первое – неречевое направление, включает в себя развитие моторики, координации движений, танцевальных навыков, слухового восприятия, внимания, двигательной памяти, воображения.

Звуковысотный (мелодический) слух предполагает узнавание знакомых мелодий, а, уже впоследствии, возможность их воспроизведения. Для этого используются звуки природы, голоса животных, музыкальные инструменты. Ритмический слух помогает воспринимать эмоциональную выразительность ритма, способность его повторить.

Основным компонентом в развитии двигательной сферы и воображения ребенка является музыка. Работа над воображением позволяет развивать двигательную смелость, помогает избавляться от штампов и образов подражания. Ребенок представляет образ под музыку и воспроизводит его по-своему, совмещая его с движениями танца и особенностями персонажа.

Второе направление в работе – коррекция речевых нарушений и развитие речи. В рамках этого направления осуществляется работа по развитию голоса, физиологического и речевого дыхания, мимической и интонационной выразительностью. На занятиях выполняются задания, главной целью которых является совершенствование моторики артикуляционного аппарата, звукопроизводительных навыков. Параллельно проводится логопедическое воздействие, направленное на коррекцию нарушений грамматического строя, лексического словаря и связной речи.

В зависимости от этапа работы структура занятия трансформируется, но при этом остается неизменным базисные основы. Темы логоритмических занятий соотносятся с лексическими темами календарно-тематической программы, а также определяются исходя из индивидуальных и возрастных особенностей ребенка с нарушениями речи.

Структура логоритмического занятия делится на несколько блоков. Вводная часть занятия включает объявление темы, разминку, артикуляционную и мимическую гимнастику. Разминка помогает размять мышцы, связки и суставы, подготовить организм к дальнейшей нагрузке. Мимическая гимнастика нормализует тонус лицевых мышц, формирует эмоциональный интеллект ребенка, умение распознавать чувства и эмоции. Артикуляционная гимнастика – основа для формирования звуков речи и коррекции их нарушений. На логоритмических занятиях артикуляционная гимнастика может сопровождаться стихами или игровым дидактическим материалом.

Следующая часть логоритмического занятия – основная. Данная часть посвящена работе над дыханием и тонусом мышц, развитию общей и мелкой моторики.

Работа над дыханием включает в себя формирование воздушной струи, равномерный продолжительный выдох и конечно диафрагмальное дыхание. Для реализации этих задач в логоритмике используются эмоционально-выразительные песни с простым текстом и небольшими фразами, а также логопедические упражнения, дыхательные гимнастики.

В работе над мышечным тонусом используются задания на расслабление и напряжение разных групп общей и мелкой мускулатуры. Отдельным направлением является развитие общей и мелкой моторики, координации движений. Особенно эффективными методами воздействия в данном контексте можно назвать пальчиковую гимнастику, подвижные игры, игры-соревнования.

Именно на этом этапе занятия проводится логопедическая работа над голосом, его высотой и силой, просодическими компонентами речи, такими как темп, ритм, интонация. Развитие голоса предполагает работу над высотой (повышение или понижение тона); силой (произнесение звуков громко, тихо, нормально); тембром (голос может быть глухим или звонким или писклявым и т.п.); темпом (скорость речи); ритмом (восприятием и воспроизведением); интонацией (смысловое отношение к высказываемому). Использование паралингвистических средств в рамках занятий логопедической ритмикой формирует у ребенка навыки голосоподачи и рационального голосоуправления.

Не остаются без внимания логоритмиста и высшие психические функции. Двигательные упражнения позволяют развивать память, внимание, восприятие пространства, умения ориентироваться в нем. Дети с речевыми нарушениями часто имеют проблемы в формировании зрительного, слухового, моторного внимания и памяти. Для исправления этих недостатков подбираются специальные упражнения на умение сосредотачиваться, переключаться с одного действия на другое. Формирование пространственных представлений происходит при обучении навыкам ориентировки в схеме тела человека, животного, ориентировке в окружающем пространстве и пространстве между предметами.

Совершенствование лексического словаря, грамматического строя, связной речи проводится в единстве движения и слова. Для формирования грамматического строя речи используются подвижные и певческие игры, музыкальные задания, которые вызывают интерес у детей, что влияет на лучшее усвоение материала.

Развитие связной речи предполагает речедвигательные упражнения, включающие в себя стихи с движениями, пальчиковые гимнастики, придумывание музыкальных сказок, сказок-шумелок.

Заключительная часть занятия – рефлексия, расслабление. Для получения обратной связи логоритмист проводит беседу по пройденному материалу. С целью расслабления и нормализации дыхания в конце занятия применяются приемы аутотренинга, самомассажа, су-джок терапии, релаксационные упражнения.

Все упражнения выполняются по инструкции и по подражанию. Во время занятия дети видят педагога, двигаются и проговаривают материал вместе с ним. Вербальный материал предварительно не заучивается, но, в тоже время, он не является для ребенка абсолютно незнакомым. Время занятия логоритмикой зависит от возраста ребенка и его физического состояния, длится от 15 до 30 минут. Ограничений по возрасту для занятий по логоритмике нет.

Логопедическая ритмика является эффективным средством коррекции речевых нарушений, способствует совершенствованию всех функций речи, памяти и внимания, она развивает поведенческую и эмоционально-волевую сферу, помогает научиться работать в команде, социализироваться в коллективе.

Список используемых источников и литературы

1. Аверина А.О., Лещенко С.Г. Логоритмика как метод укрепления здоровья и формирование правильной речи / Тула. 2018. с 239.
2. Волкова Г.Л., Смирнова Т.В. К проблеме логоритмического воздействия на слабовидящих детей // Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. СПб., 1999. С. 37—46.
3. Георгиевская Л.А., Умнякова Н.Л., Позднякова Н.В. Особенности физкультурных занятий с заикающимися дошкольниками на этапе ограничения речи //Логопед, 2005, №2.

© Аверина А.О. 2019-09

УДК 373

**Л.В. Андреева,
А.А. Масалимова**

*МДОУ «Д/с 77» г.Магнитогорск
г. Магнитогорск, Россия*

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности обучения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования. Автором отмечаются методологические подходы к реализации обучения детей с общим недоразвитием речи в условиях инклюзии в дошкольном образовательном учреждении, цель и задачи, которые должны быть соблюдены при обучении детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, общее недоразвитие речи, комбинированные группы, коррекционная работа.*

**L.V. Andreeva,
A.A. Masalimova**

TEACHING CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.

***Annotation.** The article discusses the features of teaching older preschool children with general speech underdevelopment in an inclusive education. The author notes the methodological approaches to the implementation of teaching children with general speech underdevelopment in the context of inclusion in a preschool educational institution, the purpose and tasks that must be observed when teaching older preschool children with general speech underdevelopment.*

***Keywords:** inclusive education, general speech underdevelopment, combined groups, correctional work.*

Полноценное развитие всех средств речи и её основных функций в период дошкольного возраста служит основой сохранения нервно-психического здоровья детей и их успешной социализации.

В последние годы наблюдается постоянный рост числа детей с отклонениями в развитии. Их можно разделить на три группы: первая группа – это так называемые возрастные или физиологические несовершенства детской речи. Во вторую группу входят речевые недостатки, обусловленные социальными факторами, такие как речевое воспитание ребёнка и недостаточный уровень общения его со сверстниками, нездоровая речевая среда (особенности развития и образования родственников), в которой вынужден находиться ребёнок и т.п. Третья группа основывается на факторах патофизиологического порядка: специфические задержки и нарушения речи, которые традиционно принято рассматривать с позиций логопедической теории и практики. Самым распространённым и сложным дефектом речевой патологии является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [2, с.122].

Воспитанники детского сада с ОНР имеют особые образовательные потребности и остро нуждаются в комплексном квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении, роль которого в настоящее время актуальна в условиях инклюзивного образования, что диктует нам федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).

Инклюзивное образование – это совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и лиц, не имеющих таких ограничений [3, с.6].

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1, с.18].

В МДОУ «Д/с № 77» г. Магнитогорска дети с ОНР зачисляются в группу комбинированной направленности, в которой осуществляется совместное питание и образование детей с ОВЗ. В данной группе работают воспитатели, прошедшие курсы повышения квалификации по теме: «Работа с детьми - ОВЗ и инвалидами в условиях инклюзивного образования». Деятельность воспитателя комбинированной группы ориентирована на обеспечение всестороннего развития всех воспитанников.

Главной целью обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях инклюзивного образования является организация предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие инициативы, активности и самостоятельности ребенка, давая разным детям доступ к развитию своих индивидуальных возможностей. Не менее важным является способность педагога к организации образовательного процесса, отвечающего коммуникативным особенностям развития каждого ребенка.

Задачей коррекционного обучения в группах комбинированной направленности является коррекция звуковой стороны речи, грамматического строя речи и фонематического недоразвития. Во внимание уделяется правильной, выразительной, четкой речи, подготовка воспитанников к обучению грамоте.

Во внимание и образование детей в такой группе строится в соответствии с адаптированной основной образовательной программой дошкольного учреждения, с добавлением специальных коррекционных программ, предусматривающих коррекцию речи с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных особенностей ребенка.

Успех коррекционно-развивающей работы в комбинированной группе определяется системой внедрения логопедии в непрерывный процесс образования детей. [4, с.15].

В своей ежедневной работе воспитатели осуществляют работу по накоплению, расширению, актуализации словаря, обеспечивая необходимую познавательную и мотивационную базу для формирования речевых умений.

В нашем детском саду воспитатели комбинированной группы решают такие поставленные задачи, как:

- предоставление возможности детям с ОВЗ получить качественное дошкольное образование в детском саду;
- создание условий для развития, обучения и воспитания;
- реализация психолого-педагогической поддержки;
- создание условий для формирования индивидуальных занятий;
- обеспечение взаимодействия с родителями;
- привлечение родителей к работе с детьми.

– реализация индивидуальных занятий по развитию речи логопеда (логопедический час);

– проведение групповых занятий по развитию речи, создание лексической темы при проведении всех занятий в группе в тематические дни;

- формирование языковой культуры;
- чтение стихотворений, потешек, текстов;
- знакомство с художественной литературой;
- работа с рассказом и составлением персонажей из рассказа;
- развитие понимания речи, внимания, памяти, логического мышления, воображения в играх и упражнениях на основе прочитанного материала;
- систематический контроль над составленными звуками и грамматически правильной речью;

– обогащение, уточнение и актуализация отработанной лексики в соответствии с лексическими темами программы;

– развитие артикуляционной и пальчиковой моторики.

Воспитатель и учитель-логопед знают не только особенности речевой патологии детей, но и особенности психических процессов, тесно связанных с речевой деятельностью:

- недостаточная сформированность слухово-логического мышления;
- нарушения пальцевой и артикуляционной моторики;
- нарушение внимания и памяти.

Основные направления коррекционной работы воспитателя:

– артикуляционная гимнастика (с элементами дыхательной и голосовой) выполняется 3-5 раз в день.

– пальчиковая гимнастика выполняется в комплексе с артикуляционной гимнастикой 3-5 раз в день.

– корригирующая гимнастика выполняется ежедневно после сна для профилактики нарушений осанки и стопы.

– коррекционная работа проводится непрерывно – в свободные моменты, во время игры, при развитии навыков самообслуживания.

Речевое воспитание имеет большое значение для детей с речевой патологией, она должна быть грамотной и фонематически правильной. Воспитатель должен слышать дефекты речи детей не только в фонетическом, но и в грамматическом оформлении и знать, что ошибка детей — не случайность, а следствие нарушения.

Важным моментом в работе воспитателя являются ежедневные черные занятия по заданию учителя-логопеда - «Логопедический час». С детьми с ОНР воспитатель занимается в специально выделенном месте для логопедических занятий, в так называемом логопедическом уголке, в котором находятся: наборы игрушек и комплекты предметных картинок для уточнения произношения в звукоподражаниях, наборы игрушек для проведения артикуляционной и мимической гимнастики, игрушки и тренажеры для развития дыхания, предметные и сюжетные картинки по изучаемым лексическим темам.

В нашем детском саду воспитанники с ОНР получают полную квалифицированную и интегрированную помощь учителя-логопеда, воспитателя группы и закрепления полученных знаний дома. Работа с родителями проводится ежедневно. По результатам анкетирования родителей была намечена индивидуальная работа, собрания, индивидуальные и групповые консультации, где давались рекомендации информационного характера.

В коррекционно-развивающей работе детского сада основная роль принадлежит учителю-логопеду, в деятельности которого присутствуют широкие и разнообразные функции: диагностическая, профилактическая, коррекционно-педагогическая, организационно-методическая, консультативная, координирующая, контрольно-оценочная. При всем том необходимо помнить о достаточно сильном потенциале всех участников коррекционно-образовательного процесса, которые положительно влияют на результативность логопедической работы: педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию, руководитель изо-деятельности и др..

Список используемых источников и литературы

1. Алёхина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. — М.: Педагогический университет "Первое сентября", 2013. — 18 с.
2. Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа, 1967, вып. 2 (122).
3. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие. Ахметова Д.З., Нигматов З. Г., Челнокова Т. А. и др. / Ахметова Д. З.. — Казань: Познание, 2013. — 6 с.
4. Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении.-М.: 2003. – 15 с.

© Л.В. Андреева, А.А. Масалимова 2019-10

УДК 376

**О.А. Асмаловская,
А.И. Высокова**

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОНР

Аннотация. В данной статье содержится описание диагностической программы, направленной на изучение особенностей развития активного словаря имен прилагательных у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи и анализ полученных результатов. Материалы статьи могут быть полезными для учителей-логопедов, воспитателей и педагогов, работающих с данной категорией детей, а также родителей.

Ключевые слова: речевая патология, активный словарь, комплексная коррекция, общее недоразвитие речи, семантическое поле.

IDENTIFICATION OF FEATURES OF DEVELOPMENT OF THE ACTIVE DICTIONARY OF ADJECTIVES IN CHILDREN 5-6 YEARS WITH ONR

Abstract. *This article describes a diagnostic program aimed at studying the features of the development of an active vocabulary of adjectives in children 5-6 years with General underdevelopment of speech and analysis of the results. The materials of the article can be useful for teachers-speech therapists, educators and teachers working with this category of children, as well as parents.*

Keywords: *speech pathology, active vocabulary, complex correction, General underdevelopment of speech, semantic field.*

В настоящее время отмечается прогрессирующая тенденция скудности и бедности словарного запаса среди старших дошкольников с ОНР, которая с каждым годом не только увеличивается, но и оставляет за собой нежелательные последствия. С точки зрения речевой патологии одним из наиболее встречающихся нарушений среди детей 5-6 лет является общее недоразвитие речи (ОНР). При ОНР у данной категории лиц нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте. К тому же у детей с ОНР замечены трудности в овладении словарем, поэтому они нуждаются в дополнительной активизации словаря и своевременной комплексной коррекции, как можно раньше. Овладение прилагательными (словарь признаков) происходит позднее, чем существительными и глаголами. При этом усвоение активного словаря имен прилагательных является одним из показателей сформированности определенного уровня языкового мышления.

Анализ литературы показал, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР имеются следующие особенности развития активного словаря имен прилагательных: нарушения выделения существенных дифференциальных семантических признаков (на основе которых противопоставляются значения слов); недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения; недостаточная активность процесса поиска слова; несформированность семантических полей внутри лексической системы языка (трудности при группировке семантически близких и далеких прилагательных); неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка; ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова; трудности в словообразовании относительных, качественных и притяжательных прилагательных (неточность употребления слов, далекие словесные замены и искажения, неправильно употребляют суффиксы при назывании определений, нарушают связь прилагательного с существительным, неверно выбирают основу мотивирующего слова).

Для составления диагностической программы, направленной на выявление особенностей развития активного словаря имен прилагательных у детей 5-6 лет с ОНР, были выбраны следующие методики:

«Исследование словообразования» по методике Р.И. Лалаевой.

Цель: выявить уровень сформированности качественных прилагательных.

Описание: ребенку задаются вопросы, ответы на которые обозначают качества животных и природных явлений. В начале исследования дается инструкция: «Кота за лень называют ленивым, а как называют волка за жадность? Если днем туман, то такой день называют туманный, а если днем мороз, то как называют такой день?» и т.д.

Методика обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой.

Цель: выявить уровень сформированности относительных прилагательных.

Описание: ребенку предлагается инструкция на основании которой он должен установить связь из чего сделан предмет, либо к кому этот предмет относится и правильно образовать относительное прилагательное. Инструкция: «Компот сделан из яблок, поэтому мы говорим компот яблочный, а если сок сделан из апельсина, то какой это сок?» и т.д.

«Исследование словообразования» по методике Р.И. Лалаевой.

Цель: выявить умение образовывать притяжательные прилагательные.

Описание: в начале исследования ребенку дается инструкция: «Хвост коровы – это коровий хвост, а как будет называться хвост собаки? Чей это хвост?» и т.д. В случае затруднений предъявляются картинки, повторяется пример словообразования, называются 1-2 слога.

Методика изучения лексики Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой.

Цель: оценить уровень сформированности группирования слов по семантическим признакам.

Описание: материалом исследования служат семантически далекие и близкие слова. Детям предлагается назвать лишнее слово из серии трех слов, 2 из которых либо аналогичны, либо противопоставлены. Инструкция: «Я буду называть тебе 3 слова, а ты скажи какое из них лишнее». Следующая инструкция: «Объясни, почему это слово лишнее?». Например: большой, желтый, маленький, где лишнее слово будет являться – «желтый», так как слово «большой» противопоставлено слову «маленький», а «желтый» не относится к категории сравниваемых признаков и т.д.

Обследование словаря по методике О.Б. Иншаковой

Цель: выявление умений подбирать антонимы.

Описание: испытуемому предлагается картинный материал, в котором нарисованы различные предметы, подобранные с учетом дифференциации различных признаков. Исследователь задает вопросы, ребенок отвечает. Инструкция: давай поиграем в игру «Назови наоборот». Если я скажу, что стул жесткий, то ты должен назвать наоборот кресло мягкое. А теперь посмотри на картинку и ответь: «Это собака белая, а это какая? (черная)». И так далее со всеми парами.

Методика М.А. Поваляевой «Изучение словарного запаса детей»

Цель: выявление умений подбирать определения к словам

Описание: исследование у детей умение подбирать прилагательные к существительным, проводится в форме игры. Ребенок должен подобрать как можно больше определений к слову. Инструкция: Сейчас я буду кидать тебе мяч и называть слово, а ты придумывай к нему определения, называй и кидай обратно мне мяч. Например, если я скажу слово «лимон», то ты говоришь, что он кислый, желтый, овальный и т.д.

В эксперименте приняли участие шесть детей 5-6 лет с ОНР. Анализ результатов позволил сделать следующие выводы: у всех детей с данной категорией отмечалась неточность употребления слов, выраженная в вербальных парафазиях, то есть обнаруживались замены прилагательных, а это является показателем того, что они не выделяют существенный признаков, не дифференцируют качества предметов. Также у старших дошкольников с ОНР наблюдались трудности при группировке семантически близких и далеких прилагательных, что свидетельствуют о несформированности семантических полей (например, из серии слов: хороший, деревянный, плохой – ребенок выбирал слово «хороший» и объяснял это тем, что он хороший, мама хорошая, папа хороший). Сложным для них оказались задания на образование относительных, качественных и притяжательных прилагательных, в частности при ответе детей мы обнаружили: замену суффиксов («волкин», «хитровая», «медвединый», «клубниковое», «дождевой» и т.д.); замену словообразования воспроизведением слова (существительного), например: нора мыши – мышь, дупло белки – белка (вместо мышьяная нора, беличье дупло) и т.п.; нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе (дедушкина шарф, портфель папина и т.д.); неправильный выбор основы мотивирующего слова при словообразовании, к примеру: варенье из клубники – «вареновое» (вместо

клубничное), Буратино из дерева – «буратиновый» (вместо деревянный); неумение подбирать антонимы, часто наблюдались далекие словесные замены прилагательных, к примеру, задав вопрос: «Это книга тонкая, а это какая? Дети отвечали «длинная» (вместо толстая), в свою очередь это доказало, что дети не дифференцируют признаки ширины, высоты, длины. Трудности также отмечались в поиске нового слова, так как дошкольники часто сами не могли образовывать или подбирать прилагательные.

Таким образом, применив составленную нами диагностическую программу были в полной мере выявлены особенности развития активного словаря имен прилагательных у детей 5-6 лет с ОНР.

Список используемых источников и литературы

1. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – 2-е изд., испр. и доп. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2017. – 279 с.
2. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. 72 с.
3. Поваляева М.А. Справочник логопеда – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. 448 с.
4. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи – Спб.: Изд-во «Детство- Пресс», 2010. – 48 с.

© О.А. Асмаловская, А.И. Высокова, 2019-10

УДК 740

**О.А. Асмаловская,
А.В. Короткова**

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются содержание и результаты экспериментальной работы по выявлению уровня развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также основные требования к разработке комплекса мероприятий, направленного на коррекцию выявленных речевых нарушений.

Ключевые слова: монологическая речь, связная речь, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.

**O.A.Asmalovskaya,
A.V.Korotkova**

FEATURES OF DEVELOPMENT OF MONOLOGICAL SPEECH AT CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Abstract. The article considers the content and results of experimental work to identify the level of development of coherent monologous speech in children of older pre-school age with general

speech underdevelopment as well as the main requirements for the development of a set of measures aimed at correcting detected speech disorders.

Keywords: *monological speech, coherent speech, general underdevelopment of speech, children of pre-school age*

Монологическая речь является сложной формой речевой деятельности. Она предполагает овладение богатейшим словарным запасом, усвоение языковых норм и правил, т.е. овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, умение пользоваться усвоенным языковым материалом, то есть умение полно, понятно, связно и последовательно передавать содержание готового текста или самостоятельно составлять связный рассказ.

Развитие монологической речи является одним из важнейших условий успешного школьного обучения ребёнка. Только обладая хорошо развитой связной речью, обучающийся сможет давать развернутые ответы на вопросы, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов, произведений художественной литературы и устного народного творчества, наконец, непременным условием для написания программных изложений и сочинений является достаточно высокий уровень развития связной речи школьника.

Формирование монологической речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии является очень сложным процессом, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи (ОНР).

ОНР представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Проблемой формирования монологической речи у детей данной категории занимались А.М. Бородич, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.И. Тихеева, Т.А. Ткаченко, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина и др. [2, 3, 6, 7].

В работах исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР развитие монологической речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, достижение которой требует длительной кропотливой работы всех участников образовательного пространства: учителя-логопеда, воспитателей, родителей и ребенка.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы показал, что данная проблема является достаточно изученной, однако существует необходимость совершенствования традиционных приемов, методов и поиск более эффективных научно-обоснованных путей развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

По итогам изучения и анализа научной литературы по проблеме развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР была составлена диагностическая программа, в основу которой легла программа изучения состояния связной монологической речи В.К. Воробьевой [1], а также методика обследования состояния устной речи, разработанная Е.В. Мазановой [4, 5].

В программу обследования вошли следующие разделы:

- 1) исследование репродуктивной связной речи;
- 2) исследование продуктивных видов связной речи;
- 3) изучение смыслообразующего компонента связной речи;
- 4) исследование ориентировки в признаках связной речи.

В качестве критерия оценки состояния монологической речи была взята авторская разработка В.П.Глухова, которая была нами адаптирована.

В эксперименте приняли участие 8 детей с общим недоразвитием речи III – IV уровня. Средний возраст испытуемых составил 5 – 6 лет. Количественный и качественный анализ результатов, полученных на констатирующем этапе исследования, представлен ниже.

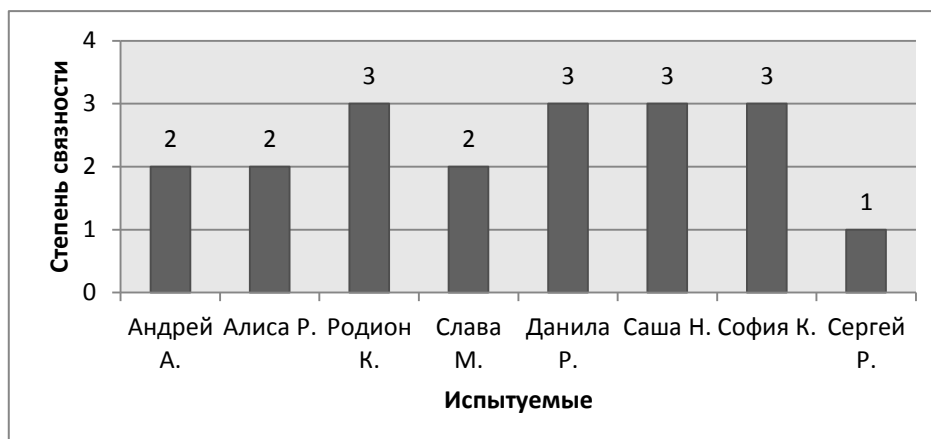


Рисунок 1- Результаты выявления репродуктивных возможностей речи старших дошкольников с ОНР, полученные с помощью методики «Исследование репродуктивной связной речи»

Анализ данных, представленных выше, позволяет констатировать следующее:

- лишь один испытуемый продемонстрировал результаты, соответствующие 1-й (максимальной) степени связности. В подробном и кратком пересказе дошкольника было отмечено сочетание самостоятельных и зависимых предложений. Воспитанник продемонстрировал умение воспроизводить полноструктурные предложения и соединять их разнообразными лексико-синтаксическими средствами.

- 2-ю степень связности показали трое испытуемых. Как в подробном, так и в кратком пересказах дошкольниками были использованы только полноструктурные коммуникативно сильные предложения, а в качестве средства межфразовой связи воспитанники в основном использовали повтор одного и того же слова.

- оставшиеся четверо дошкольников (Родион К., Данила Р., Саша Н., София К.) продемонстрировали результаты, соответствующие 3-ей степени связности, поскольку в их пересказах было отмечено преобладание аграмматичных, неполных предложений.

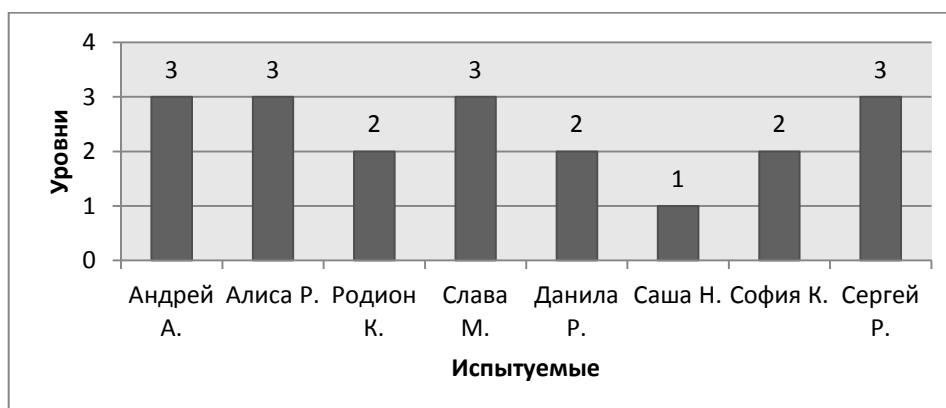


Рисунок 2 - Результаты выявления продуктивных речевых возможностей дошкольников с ОНР, полученные с помощью методики «Исследование продуктивных видов связной речи»

Анализ данных, представленных на рис. 2., позволяет констатировать следующее:

- половина старших дошкольников с ОНР при выполнении задания продемонстрировали результаты, соответствующие III-му уровню. Испытуемые смогли расположить предложенную серию сюжетных картинок в нужной последовательности, отразить ее в речи, однако построение развернутых рассказов оказалось недоступным. Не смотря на то, что смысловые звенья в них располагались друг за другом в линейной последовательности, рассказы получились предельно короткими и сводились к нескольким предложениям – перечислением изображенного на картинке.

- 2-й уровень развития продуктивных видов связной речи показали трое испытуемых. Дошкольникам удалось расположить картинки в нужной последовательности, однако они не смогли отразить ее в речевой продукции. В сообщениях испытуемых было отмечено несоблюдение последовательности в описании событий, они сводились лишь к констатации разрозненных действий.

- оставшийся один испытуемый не смог расположить картинки в логической последовательности и составить рассказ, его речевые высказывания были созданы на основе случайного расположения картин серии.

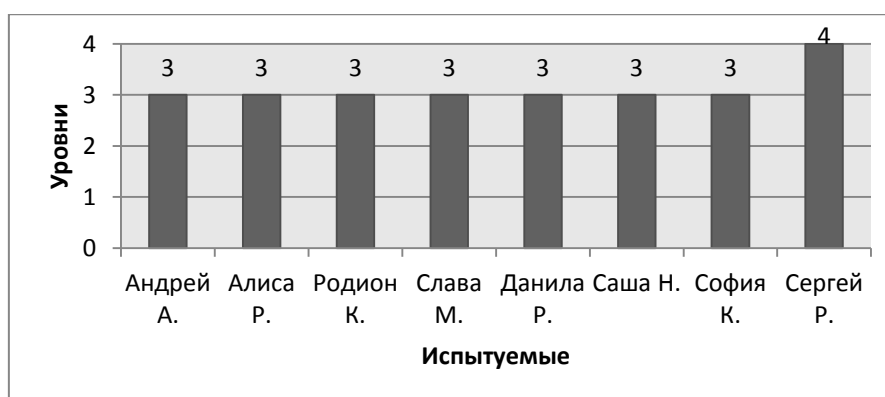


Рисунок 3 - Результаты выявления особенностей построения связного общения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания, полученные с помощью методики «Изучение смыслообразующего компонента связной речи»

Из данных, представленных на рис. 3, можно сформулировать следующие выводы:

- только один дошкольник продемонстрировал высокие результаты, поскольку в его ответе было отмечено единство внутреннего плана изложения и умение развивать предложенный замысел. Цельность сообщения обеспечивалась возможностью смыслового согласования начала и продолжения сообщения.

- подавляющее большинство испытуемых (7 чел.) показали результаты, соответствующие 3-му уровню развития исследуемого компонента монологической речи. В продолжении предложенного зачина старшие дошкольники не смогли развить основную тему, а только адекватно её завершили одним – двумя предложениями. В речевой продукции данной группы старших дошкольников с речевыми нарушениями отмечается тенденция к смысловому согласованию заданного начала текста и его адекватного продолжения.

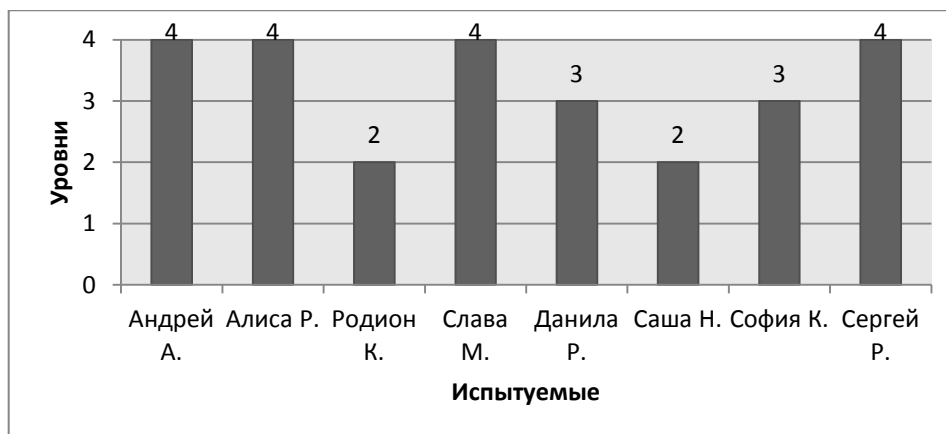


Рисунок 4 - Результаты изучения состояния ориентировочной деятельности, полученные с помощью методики «Исследование ориентировки в признаках связной речи»

Представленные на рис. 4 результаты позволяют констатировать следующее:

- двое старших дошкольников смогли интуитивно дать правильные ответы, определить, какой отрывок является рассказом, однако затруднились объяснить свой выбор;
- также двое испытуемых смогли распознать связное высказывание на основе вычленения единичного признака его структурно-смысловой организации. Дошкольники давали такие ответы, как «тут ничего не понятно, а тут рассказ», «тут про всякое рассказывается, а тут про мальчика и девочку история»;
- оставшиеся воспитанники (4 чел.) показали высокие результаты, поскольку смогли правильно распознать текстовое сообщение по совокупности его структурно-семантических признаков и дать своему выбору обоснование на основе осознанного выделения существенных признаков связного сообщения.

Таким образом, на основе описанных выше результатов исследования на следующем этапе экспериментальной работы необходимо разработать и апробировать комплекс мероприятий, направленных на коррекцию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, с учётом следующих требований:

- мероприятия должны разрабатываться с учетом психологических и лингвистических особенностей монологической речи, а также языкового материала и тематики изучаемого материала;
- их реализация должна обеспечить поэтапное формирование навыков и умений, необходимых для формирования монологической речи на определенном этапе обучения;
- используемые в ходе коррекционно-развивающих мероприятий упражнения должны быть направлены на решение не только практических, но и образовательных и воспитательных задач;
- мероприятия должны служить развитию подготовленной и неподготовленной монологической речи с учетом их связи [8].

В целом работа по развитию монологической речи должна основываться на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в отечественной коррекционной педагогике: онтогенетическом, этиопатогенетическом, принципе комплексности, системности, обходного пути, дифференцированного подхода, а также принципе учёта ведущей деятельности.

По окончании апробации комплекса коррекционно-развивающих мероприятий необходимо провести повторное исследование уровня развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, по результатам которого сформулировать соответствующие выводы об эффективности проведенной работы.

Список используемых источников и литературы

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ: Астрель: Граниткнига, 2006. 158 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: Аркти, 2004. 168 с.
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011. 288 с.
4. Мазанова Е.В. Обследование речи детей 5 – 6 лет с ОНР. Методические указания и картинный материал для проведения обследования в подготовительной группе ДОУ. М.: Гном, 2014. 64 с.
5. Мазанова Е.В. Обследование речи детей 5 – 6 лет с ОНР. Речевая карта для проведения обследования в подготовительной группе ДОУ. М.: Издательство: Гном, 2017 г. 56 с.
6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
7. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь. СПб.: Детство-пресс, 2009. 58 с.
8. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольников. М.: ТЦ «Сфера», 2008. 145 с.

©О.А.Асмаловская © А.В.Короткова, 2019-10

УДК 740

**О.А. Асмаловская,
Е.С. Куликова**

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6-6,5 ЛЕТ С ДИСЛАЛИЕЙ

***Аннотация.** В данной статье представлена диагностическая программа, направленная на выявление особенностей развития фонематических операций и представлений у детей 6-6,5 лет с дислалией, результаты диагностической программы и выводы данной диагностики.*

***Ключевые слова:** всестороннее развитие, процесс освоения речи, фонематические операции и представления, дислалия, принципы логопедического воздействия.*

**О. А. Asmalovskaya
E. S. Kulikova**

CORRECTION OF FEATURES OF DEVELOPMENT OF PHONEMIC OPERATIONS AND REPRESENTATIONS AT CHILDREN 6-6, 5 YEARS WITH DYSLALIA

***Abstract.** This article presents a diagnostic program aimed at identifying the features of the development of phonemic operations and representations in children 6-6, 5 years with dyslalia, the results of the diagnostic program and the conclusions of this diagnosis.*

***Keywords:** comprehensive development, the process of mastering speech, phonemic operations and representations, dyslalia, principles of speech therapy.*

Правильное развитие речи открывает для ребенка большие возможности в познании окружающего мира.

Развитие речи, охватывающее способность хорошо произносить звуки и различать их, владеть артикуляционным аппаратом, верно строить предложения и грамотно высказывать свои мысли – это в наибольшей степени, важные проблемы, поставленные перед дошкольным учреждением. Правильная речь – один из показателей готовности ребёнка к обучению в школе, гарантия успешного усвоения грамоты и чтения.

Большая часть детей в старшем дошкольном возрасте уже до конца осваивают звуковую сторону речи. Процесс освоения речи осуществляется у каждого ребенка по-разному. В ряде случаев он может измениться, и тогда у детей встречаются разного рода отклонения в речи, нарушающие обычный процесс ее развития.

Отставание в развитии фонематических операций и представлений порождает значительные трудности для благополучного освоения программного материала. Теория и практика логопедической работы наглядно показывают, что развитые фонематические операции и представления — серьезный фактор успешного развития речевой системы в целом. При нарушении фонематических операций и представлений ребёнок не усваивает на слух близкие по звучанию или подобные по артикуляции звуки речи, в результате чего у него нарушается звукопроизношение, его словарь не дополняется словами с трудноразличимыми звуками. Ребёнок со временем начинает отставать от возрастной нормы и у него не формируется грамматический строй речи. Исследованием нарушений фонематических операций и представлений занимались А. И. Богомолова, К.П. Беккер, Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, О. В. Правдина, Е.Ф. Рау, М. Совак, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева, М.Е. Хватцев, Н.А. Чевелёва.

Наличие у детей 6-6,5 лет даже слабо выраженных отклонений в развитии фонематических операций и представлений является важным затруднением в освоении программы общеобразовательной школы.

Наиболее встречающимся недостатком произношения считают дислалию. Дислалия влечет за собой неправильное произнесение звуков или отсутствие их в речи ребенка, искажение и замена одних звуков другими. Невнятная речь мешает ребенку общаться с окружающими людьми и может повлечь за собой различные дефекты речи, которые воздействует на индивидуальность ребёнка. В связи с этим важно своевременно корректировать разного рода нарушения речи.

Главной целью коррекционной работы при дислалии является развитие умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи. Опираясь на принципы логопедического воздействия при дислалии, проводят логопедическое и психолого-педагогическое обследование. Итоги обследования позволяют построить коррекционную работу при помощи практических, наглядных и словесных методов.

При дислалии нарушения фонематических операций и представлений могут быть определены различными факторами, иметь разнообразную степень выраженности. По этой причине нужен отбор, в наибольшей степени, действенных средств исправления данного речевого нарушения, которые помогает выявить диагностическая программа. В этом и заключается актуальность проблемы исследования.

Для составления диагностической программы, направленной на выявление особенностей развития фонематических операций и представлений у детей 6-6,5 лет с дислалией, были выбраны следующие методики.

«Обследование фонематической дифференциации» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских.

1 задание.

Цель: выявить умение воспроизводить слоговые ряды.

Описание: педагог произносит слоговые ряды и просит ребенка их повторить.

Инструкция: «Повторяй за мной».

2 задание.

Цель: выявить умение дифференцировать слова близкие по звучанию и правильно их произносить.

Описание: ребенку предлагается рассмотреть парные картинки; он должен рассмотреть парные картинки и показать, где какая находится.

Инструкция: «Сначала покажи, где белка, а потом – где булка. Назови, что ты видишь на картинке?». То же с парами слов бинт – бант, масло – мясо, уточка – удочка, жук – лук, усы – уши.

«Обследование фонематического анализа» Г.А. Волковой.

Цель: оценка способности к анализу звуковой структуры слова: разложению его на последовательный ряд звуков, подсчет их количества, классификация.

Описание: ребенку предлагается определить место звука в слове сначала глобально (в начале, в середине, в конце), затем более точно на каком месте стоит звук; определить последовательность и количество звуков в слове.

Инструкция: «Где находится звук [с] в слове САД?, в слове ФОКУС?, в слове ЛИСА?. На каком месте стоит звук [с] в слове САНИ?, в слове ОСА?, в слове НОС? Какой звук ты слышишь в начале слова «СССАНИ»? Ответ ребенка: «Звук [с]». «Правильно, какой звук ты слышишь после звука [с]? «САААНИ»». Ответ ребенка: «Звук [а]». «Какой звук ты слышишь после звука [а]? «САННИИ»». Ответ ребенка: «Звук [н]». «Какой звук ты слышишь после звука [н]? «САНИИИ»». Ответ ребенка: «Звук [и]». Сколько звуков в слове МАК, в слове КОМОК? Затем: СОК? КОСА? НОСОК? ШУМ? МЫШИ? ШАПКА? РАК? КОРА? РЫНОК?»

«Обследование фонематического синтеза» Г.А. Волковой.

Цель: оценка способности к синтезу звуковой структуры слова: умения составлять слова из последовательно предъявляемых звуков; умения составлять слова из звуков, предъявляемых в беспорядке.

Описание: ребенку предлагается составить слово из последовательно данных звуков; составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности.

Инструкция: «Послушай звуки и скажи, какое слово получилось. Послушай звуки, они поссорились, а ты их помири так, чтобы получилось слово».

«Обследование фонематических представлений» Н.В. Каримовой.

Цель: оценка способности осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе представлений.

Описание: ребенку предлагается отобрать картинки с заданным звуком и назвать их.

Инструкция: «Назови слова, в которых есть звук [ш]».

В эксперименте приняли участие семь детей 6-6,5 лет с дислалией.

Выявленный результат диагностической программы свидетельствует о преимущественной слабости развития фонематической дифференциации у обследуемой группы детей. У них наблюдается нестабильное употребление звуков в речи, искаженное произнесение одного или нескольких звуков. Отсюда следует неправильное воспроизведение слоговых рядов. Самое большое затруднение вызывали слоговые ряды, которые содержали свистящие и шипящие звуки. У одного из детей одна пара картинок вызвала затруднение: бинт-бант, при показе он перепутал их местами.

Задания для обследования состояния фонематического анализа и синтеза помогли выявить низкий уровень способности к анализу и синтезу звуковой структуры слова. У детей были отмечены пропуски, перестановки звуков и слогов в словах, неумение раскладывать слова на последовательный ряд звуков; составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности. Также были отмечены трудности в подсчете количества звуков в словах. Легче всего детям было определить звук в начале и в конце слова. В предъявляемом слове «САНИ» затруднение вызвало определение места звука.

Результат оценки фонематических представлений также показывает низкий уровень развития фонематических представлений. У испытуемых отсутствует способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе представлений.

У детей возникали трудности при нахождении слов с заданным звуком. Вместо слова «РАК» детьми было составлено слово «РАКОВИНА», вместо слова «ДОМ» - «ДЫМ».

Применив составленную диагностическую программу можно в полной мере выявить особенности развития фонематических операций и представлений у детей 6-6,5 лет с дислалией.

Результаты исследования позволяют рекомендовать комплекс диагностических методик, направленных на выявление формирования фонематических операций и представлений у детей 6-6,5 лет с дислалией к применению в практической деятельности учителя-логопеда, работая с данной группой детей.

Список используемых источников и литературы

1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики // Учебно-Методическое пособие. СЕЮ, 2004. С. 122-125
2. Каримова Н. В. Диагностика фонематических процессов у детей дошкольного возраста // Образование и воспитание. 2016. №2. С. 21-24
3. Тверская О.Н., Кряжевских Е.Г. Альбом для обследования речевого развития детей 3-7 лет (экспресс-диагностика). М., 2016. С. 28-30

© О.А. Асмаловская, Е.С. Куликова, 2019-11

УДК740

О.А. Асмаловская,
С.И. Лысенко

Тульский государственный
педагогический университет
им. Л. Н. Толстого

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ НАВЫКА СОГЛАСОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ШУРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

Аннотация. Данная аннотация содержит в себе диагностическую программу, направленную на выявление особенностей развития навыка согласования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Шуровень речевого развития). Также представлены результаты диагностической программы и вывод данной диагностики.

Ключевые слова: согласование, грамматический строй речи, ОНР (общее недоразвитие речи), старший дошкольный возраст.

DIAGNOSTIKA RAZVITIYA NAVYKA SOGLASOVANIYA U DETEY STARSHEGO DOSHKOL'NOGO VOZRATA S OBSSHCHIM NEDORAZVITIYEM RECHI (III uroven' rechevogo razvitiya)

Abstract. This abstract contains a diagnostic program aimed at revealing the peculiarities of the development of coordination skills in children of older preschool age with the general underdevelopment of speech (III level of speech development). The results of the diagnostic program and the conclusion of this diagnostics are also presented.

Keywords: *coordination, grammatical structure of speech, general underdevelopment of speech, senior preschool age.*

В настоящее время, когда отмечается повышение требований к начальному образованию, обновляется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Успешное усвоение материала ребенка в школе по большей части определяется его готовностью к школьному обучению. Для детей дошкольного возраста с речевыми расстройствами решение этих вопросов очень важно, так как оно связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей. На современном этапе исследователи отмечают динамический рост речевой патологии в силу множества пагубных причин как окружающей среды и не только. Одно из распространенных речевых расстройств среди детей дошкольного возраста является ОНР. У детей с ОНР при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте оказываются несформированными все компоненты речевой системы: фонетика, лексика, грамматика. Проводимая ежегодно диагностика показывает, что развитие грамматического строя речи у детей с ОНР вызывает большие проблемы. Это связано с тем, что у дошкольников с речевыми нарушениями не развито, либо отсутствует «чувство языка», или, как его ещё называют, языковое чутьё. С особыми трудностями сталкиваются дети старшего дошкольного возраста с ОНР при коррекционной работе по развитию грамматического строя речи, а также при формировании навыков согласования. Для успешного обучения в школе, необходимым условием, является формирование навыка согласования. При этом, сформированность навыка согласования, является важнейшим фактором овладения чтением, письмом, орфографией.

Для составления диагностической программы, направленной на выявление особенностей развития навыков согласования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, нами были проанализированы различные методики. Чтобы провести диагностику нами были выбраны пять методик, таких авторов, как: О.Б. Иншакова; В.М. Акименко; Л.Н. Ефименкова; В.П. Глухов; Н.С. Жукова.

Цель диагностического комплекта: выявление особенностей развития навыков согласования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

1. Согласование имен существительных с именами числительными.

Авторы: О.Б. Иншакова [5 с.5]

Цель методики: диагностика развития навыка согласования имен существительных с именами числительными.

Описание методики: логопед показывает ребенку сначала одну цифру (1,2,5), а потом любой предмет (яблоко). Ребенок называет: «Одно яблоко, два яблока, пять яблок».

Инструкция: Посмотри на цифру и скажи сколько яблок.

Критерии оценки: 2 балла - ребенок справился с заданием; 1 балла - справился с заданием с помощью логопеда; 0 балл - не справился с заданием.

2. Согласование имен прилагательных с именами существительными в роде.

Автор: В.М. Акименко [1, с.4]

Цель методики: диагностика развития навыка согласования имен существительных с именами прилагательными в роде.

Описание методики: логопед показывает картинку, на которой изображены предметы определенного цвета и задает вопросы:

1. Обследование согласования имен прилагательных с именами существительными мужского рода. Какого они цвета: шарф, стул, автобус? Ребенок должен ответить: «синий»
Пример: «шарф синий»;

2. Обследование согласования имен прилагательных с именами существительными среднего рода. Какого они цвета: яблоко, платье, солнце? Ребенок должен ответить: «жёлтое»
Пример: «Яблоко жёлтое»;

3. Обследование согласования имен прилагательных с именами существительными женского рода. Какого они цвета: сумка, юбка, шапка? Ребенок должен ответить: «красная»
Пример: «Сумка красная».

Инструкция: посмотри на картинку и скажи какого цвета предметы изображенный на картинке.

Критерии оценки: 2 балла - ребенок справился с заданием; 1 балла - справился с заданием с помощью логопеда; 0 балл - не справился с заданием.

3. Согласование имен существительных с глаголом в прошедшей форме в роде

Автор: Л.Н. Ефименкова [3, с. 4]

Цель методики: диагностика развития навыка согласования имен существительных с глаголом в прошедшей форме в роде.

Описание: логопед показывает картинку, на которой изображены предметы (девочка, тигр, солнце). Ребенок должен составить словосочетание с использованием одного и того же глагола в прошедшей форме в женском, мужском и среднем роде «играл». Пример: «Девочка играла», «Тигр играл», «Солнце играло».

Инструкция: Со словом «играл» подбери действие к этому предмету (девочка, тигр, солнце). Если у ребенка самостоятельно не получается надо проговорить с ним любое другое слово с этим же глаголом.

Критерии оценки: 2 балла - ребенок справился с заданием; 1 балла - справился с заданием с помощью логопеда; 0 балл - не справился с заданием.

4. Согласование имен существительных с причастием в роде, в единственном числе

Автор: В.П. Глухов [2, с.4]

Цель методики: диагностика развития навыка согласования имен существительных с причастием в роде, в единственном числе.

Описание: логопед показывает ребенку изображения, на которых проиллюстрированы предметы (карандаш, тарелка, дерево). Ребенок должен определить предмет и его состояние. В единственном числе, в женском, мужском и среднем роде: «Сломанный карандаш», «Разбитая тарелка», «Спиленное дерево».

Инструкция: Посмотри на картинку и скажи, что ты видишь. В случаи, если ребенок неверно интерпретирует изображение, то логопед может поспособствовать верному ответу наводящими вопросами.

Критерии оценки: 2 балла - ребенок справился с заданием; 1 балла - справился с заданием с помощью логопеда; 0 балл - не справился с заданием.

5. Согласование притяжательных местоимений с именами существительными в роде, в числе.

Автор: Н.С. Жукова [4, с.5]

Цель методики: диагностика развития навыка согласования притяжательных местоимений с именами существительными в роде, в числе.

Описание: логопед показывает ребенку серию их трех картинок, где изображены предметы: ручка, книги, яблоко. Логопед говорит ребенку: «Я тебе даю яблоко, чье оно тогда». Ребенок должен определить какой предмет изображен на картинке и ответить на вопросы:

1. Чье яблоко – моё яблоко;
2. Чьи книги – мои книги;
3. Чья ручка – моя ручка.

Инструкция: Ребенок определяет предмет на изображении и отвечает на вопрос логопеда. В случаи, если ребенок неверно интерпретирует изображение, то логопед может поспособствовать верному ответу наводящими вопросами.

Критерии оценки: 2 балла - ребенок справился с заданием; 1 балла - справился с заданием с помощью логопеда; 0 балл - не справился с заданием.

Таким образом, нами была составлена диагностическая программа, направленная на выявление особенностей развития навыков согласования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Диагностическая программа была апробирована на базе Детского сада комбинированного вида. В эксперименте участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР (Шуровень речевого развития)

Применив диагностическую программу, мы выявили, что все дети испытали трудности при выполнении заданий. При согласовании имен существительных с именами числительными, наиболее распространёнными ошибками были: «пять яблоко», когда верно: «пять яблок». При согласовании имен прилагательных с именами существительными в роде, наиболее распространёнными ошибками были: «желтое платья», «красный сумка». При согласовании имен существительных с глаголом в прошедшей форме в роде, наиболее распространёнными ошибками были: «солнце играл», «тигр играла». При согласовании имен существительных с причастием в роде, в единственном числе, наиболее распространёнными ошибками были: «Спиленный дерево». При согласовании притяжательных местоимений с именами существительными в роде, в числе, наиболее распространёнными ошибками были: «Мои книга».

Таким образом, применив составленную нами диагностическую программу были выявлены особенности развития навыка согласования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Список используемых источников и литературы:

1. Акименко В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. — Ростов н/Д : Феникс, 2015. — 45 с.
2. Глухов В. П.: Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / Изд. В. Секачев, 2014 г./с. 232.
3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. М.: Просвещение, 1991.— 224.
4. Н.С. Жукова Развитие речи. Мир вокруг тебя. - Эксмодетство, 2017 г.изд. Центр, с. 36.
5. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 279.

© О.А. Асмаловская, С.И.Лысенко, 2019-10

УДК 376

Е.А. Ахметова

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

М.Б. Доровских

*МДОУ «ЦРР-д/с №7»,
г. Магнитогорск, Россия*

КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ РИНОЛАЛИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается речевое заболевание –ринолалия, являющееся одним из самых сложным в практике логопедии и дефектологии. Рассказывается о способах ее диагностики, а так же коррекции. Так же подробно описывается изучение

этого заболевания в истории России известными учеными, благодаря которым в современное время существуют методы и приемы коррекции.

Ключевые слова: ринолалия, органы артикуляции, небо, расщелина, тембр.

**E. A. Akhmetova,
M.B. Dorovsky**

CORRECTION OF SOUND REPRODUCTION IN RHINOLALIA IN PRESCHOOLERS

Annotation. *The article deals with speech disease-rhinolalia, which is one of the most complex in the practice of speech therapy and defectology. It is told about the methods of its diagnosis, as well as correction. It also describes in detail the study of this disease in the history of Russia by famous scientists, thanks to which in modern times there are methods and techniques of correction.*

Keywords: *rhinolalia, articulation organs, palate, cleft, timbre.*

Ринолалия одно из самых сложных речевых заболеваний. Ринолалия - это нарушение тембра голоса звукопроизношения, обусловленное анатомо-физическими дефектами речевого аппарата [3]. Главные признаки ринолалии, это отличие от нормы артикуляции и фонации, а также назализованный тембр голоса.

История изучения ринолалии в России началась в 1933 году благодаря Е.Ф. Рау, Ф.А. Рау. Далее ее изучение продолжалось З.Г. Нелюбовой, А.Г. Ипполитовой, С.Г. Таптатовой, Н.Н. Серебровой, Л.И. Вансовской и др. [1, 2, 3, 4, 5].

В исследование коррекционной работы при ринолалии большой вклад внесла А.Г. Ипполитова [4]. Именно она предложила начинать коррекционную работу при открытой ринолалии в дооперационный период. По ее словам, в дооперационный период необходимо уделять особое значение дыхательным и артикуляционным упражнениям, а так же соблюдать порядок отработки звукопроизношения.

С.Л. Таптатова внесла в науку коррекционную методику для взрослых с ринолалией. По ее методике ринолалики должны соблюдать определенный режим молчания, благодаря чему устраняется, главным образом, назализация [8].

Возрастные особенности расстройства голосообразования у детей с врожденными расщелинами установила И.И. Ермакова, и именно она модифицировала упражнения для голоса. И.И. Ермакова создала определенную методику и выделила в ней несколько этапов:

- подготовка органов артикуляции к внедрению глоточного obturator;
- активизация небно-глоточного смыкания;
- коррекция звукопроизношения;
- автоматизация навыков.

По мнению И.И.Ермаковой своевременное логопедическое вмешательство позволяет снизить вероятность дегенеративных изменений в мышцах глотки [8].

Ринолалия - расстройство артикуляции и голосообразования, обусловленное дефектом строения речевого аппарата. Характерные признаки ринолалии: грубое искажение звукопроизношения, назализация, нарушение письменной речи и фонематического слуха, а также лексико-грамматики.

Ринолалия - это искажение звукопроизношения и тембра голоса, обусловленное дефектом небно-глоточного смыкания. Заболевание редкое и имеющее, в основном врожденный характер.

Небо в нормальном состоянии – это образование, разобщающее полости рта, глотки и носа. Само небо состоит из мягкой и твердой части. Твердое небо имеет плотную костную основу. По бокам и спереди его окружают альвеолы, а сзади соединяется с мягким небом [7].

Мягким небом называют задний отдел перегородки между полостью рта и носа. Состав мягкого неба – это мышцы. Активная часть мягкого неба – средняя, именно она участвует в речи, в то время как передняя его часть совсем неподвижна, а задняя находится в напряжении при проглатывании [7].

Мягкое небо вместе с глоткой в совокупности образуют небно-глочный механизм. В процессе дыхания мягкое небо только частично прикрывает пространство между глоткой и полостью рта, а при глотании оно натягивается и приближается к задней стенке глотки, которая в свою очередь вступает в контакт с ним же.

Принято выделить следующие формы ринолалии: открытая и закрытая. Эти же формы подразделяются каждая на органическую и функциональную [1].

Открытая ринолалия характерна наличием открытого сообщения между ротовой и носовой полостью, из-за чего воздушная струя одновременно проходит через нос и рот в процессе речи.

Закрытая ринолалия характеризуется преградой на выходе воздушной струи через нос. Выделяют переднюю закрытую и заднюю закрытую ринолалию в зависимости от расположения преграды.

Смешанную ринолалию упоминают, когда говорят о сочетании непроходимости воздушной струи через нос и недостаточности небно-глочного кольца.

Выделяют несколько ключевых факторов, почему возникает ринолалия [3].

По времени возникновения ринолалию классифицируют на врожденную и приобретенную. Врожденная открытая ринолалия встречается при расщелине мягкого и твердого неба, верхней губы, и другими расщелинами лица. Причинами таких дефектов может быть инфекционное заражение матери во время беременности, химические отравления, курение, алкоголь и наркотики.

Приобретенная открытая органическая ринолалия возникает в результате травмы, ранения или опухоли неба.

Открытая функциональная ринолалия встречается после удаления аденоидов и при парезах мягкого неба.

Закрытая органическая ринолалия возникает из-за анатомических изменений в носоглотке и носовой полости, например, искривления носовой перегородки.

Ринолалия характеризуется следующими симптомами:

- вытекание жидкости через нос;
- отит, бронхит, пневмонии;
- неправильный прикус;
- запаздывание речевого развития;
- речь невнятная, непонятная для окружающих.

При открытой ринолалии имеется сильная назализация. Все звуки произносятся с сильным носовым оттенком. И когда дети пытаются произносить звуки правильно, у них напрягается мимическая мускулатура, что еще больше ухудшает произношение.

При открытой ринолалии появляются сочетанные нарушения в виде дислексии и дисграфии. Это обуславливается тем, что нарушается фонематический анализ и слуховая дифференциация. Так же характерным следствием ринолалии является низкий словарный запас, в связи с нежеланием контактировать с окружающим миром. И главным последующим фактором является нарушение в психическом развитии: замкнутость, стеснительность, раздражительность.

Диагностическое обследование детей с ринолалией проводится в комплексе несколькими специалистами: ортодонт, хирург, невролог, логопед, фонолог, психолог, дефектолог.

Применяют самые необходимые и эффективные методы: рентгенография, фарингоскопия, риноскопия, электромиография и т.д. Основное внимание специалисты уделяют строению артикуляционного аппарата и его функциональности, а также органам дыхания. Эффективным способом диагностики ринолалии является проба Гутцмана. Она

заключается в произнесении гласных [а] и [и] с попеременным открытием и закрытием носовых проходов. Зажимая ноздри, звук голоса заглушается и чувствуется вибрация. Далее логопед исследует произношение всех гласных и согласных звуков, фонематический слух, лексику и грамматику. На основе полученных данных составляется план лечебной и коррекционной работы [6]. При органической форме ринолалии в лечении вмешивается хирург и проводит операцию по устранению анатомического дефекта.

Список используемых источников и литературы

1. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. М.1973. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0030/2_0030-1.shtml (дата обращения 12.10.2019).
2. Вансовская Л.И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба. СПб, Гиппократ. 2000. 133с.
3. Вильсон Д.К. Нарушение голоса у детей. М.1990. 446 с.
4. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: Кн. для логопеда . 2-е изд., перераб. М.: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1996. 143 с.
5. Ипполитова А.Г. Открытая ринолалия: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Под ред. О.Н. Усановой. М.: Просвещение, 1983. - 95 с.
6. Кувшинова И.А., Репникова З.А., Карапетова О.А., Галимзянова Т.Н. Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность с использованием метода «Синквейн» // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28221> (дата обращения: 22.11.2018).
7. Кувшинова, И. А. Медико-биологические основы дефектологии : учебное пособие / Электронное издание / МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2017. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=3654.pdf&show=dcatalogues/1/1139193/3654.pdf&view=true> (дата обращения: 04.10.2019).
8. Таптапова С. Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушении голоса: Кн. для логопеда . М.: Просвещение, 1984. 112 с.

© Е.А. Ахметова М.Б. Доровских, 2019-10

УДК 376

К.А. Богданова

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ АРТИКУЛЯЦИОННОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ

Аннотация. В статье рассматриваются содержание и результаты экспериментальной работы по выявлению уровня развития и коррекции артикуляционного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией при ДЦП.

Ключевые слова: артикуляционный праксис, моторная алалия, детский церебральный паралич, дети дошкольного возраста.

CORRECTION OF VIOLATIONS OF ARTICULATORY PRAXIS IN CHILDREN WITH MOTOR ALALIA IN CEREBRAL PALSY

Abstract. *The content of the article and the results of experimental work to identify the level of development and correction of articulation praxis in children of preschool age with motor alalia in cerebral palsy.*

Keywords: *articulatory praxis, motor alalia, cerebral palsy, preschool children.*

На сегодняшний день значительную часть детей-инвалидов по неврологическому профилю составляют больные с детским церебральным параличом (ДЦП), при этом около 85% детей данной категории имеют различные речевые расстройства, которые являются значительным препятствием для социальной адаптации и познавательного развития ребенка.

Наиболее частым расстройством речи при ДЦП являются дизартрии. Однако кроме речевых расстройств по типу дизартрии у детей с церебральным параличом могут появляться алалии. Моторная алалия является одним из наиболее трудно дифференцируемых, сложно поддающихся лечению речевых расстройств, для которого характерно первичное недоразвитие экспрессивной речи при более сохранной её импрессивной стороне.

Нарушения моторно-двигательной сферы, которые характерны для детей с моторной алалией при ДЦП, проявляются, в большей или меньшей степени, в нарушениях праксиса артикуляционного аппарата.

Праксис является высшей психической функцией человека, т.е. сложной формой сознательной психической деятельности, которая осуществляется на основе соответствующих мотивов и регулируется соответствующими целями и программами.

У детей с нормальным развитием к началу старшего дошкольного возраста наблюдается достаточная подвижность органов артикуляции, создаются условия, благоприятно влияющие на произношение всех звуков родного языка, т.е. полностью формируется артикуляционная база.

Все более актуальной для настоящего времени становится проблема медицинской, психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Основной задачей их обучения и воспитания является социальная адаптация и интеграция в общество, включение в общественно полезную деятельность.

Отклонения в развитии у детей с такой патологией отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности. Двигательные расстройства у дошкольников с ДЦП сочетаются с отклонениями в развитии познавательной сферы, сенсорных функций, что связано с органическим поражением нервной системы. Очень часто отмечаются речевые нарушения, имеющие органическую природу и усугубляющиеся дефицитом общения. В связи с этим данная категория детей нуждается не только в лечебной и социальной помощи, но и в психолого-педагогической и логопедической коррекции.

В основе речевых нарушений при ДЦП в большей степени лежит задержанное или искаженное развитие речедвигательных механизмов. Во всех этих случаях нарушается взаимодействие систем регуляции произвольных и непроизвольных движений в речевой мускулатуре. Механизм расстройств общей двигательной сферы и артикуляторной моторики обуславливает нарушения речи в связи с наблюдаемыми у детей с церебральным параличом двигательными нарушениями [5].

Для коррекции речи детей рассматриваемой категории имеет огромное значение разработка различных методик, направленных на коррекцию артикуляционного праксиса. Эти вопросы рассмотрены рядом исследователей: Е.Ф.Архиповой, Е.Н. Винарской, Р.Е.

Левиной, Л.Н. Лопатиной, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, М.Е. Хватцевым, Г.В. Чиркиной, Е.В. Шереметьевой и другими [1, 4, 6, 9, 12].

Отечественные ученые Е.Ф. Архипова, Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько и другие обосновали необходимость специального обучения и воспитания детей с церебральным параличом. Они раскрыли задачи, содержание и методы коррекционной работы в младенческом, раннем и дошкольном возрасте и доказали ее высокую эффективность при условии раннего начала и адекватности коррекционного воздействия.

Таким образом, вопросы особенностей развития артикуляционного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией при ДЦП приобрели на сегодняшний день особую актуальность.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по обозначенной проблеме позволил подобрать и апробировать диагностическую программу, направленную на изучение состояния артикуляционного праксиса у детей данной категории [3].

В эксперименте приняли участие 7 детей с моторной алалией на фоне детского церебрального паралича. Средний возраст испытуемых составил 5,5 – 6,5 лет.

По итогам апробации диагностической программы на констатирующем этапе экспериментальной работы были получены следующие результаты:

1. У подавляющего большинства старших дошкольников экспериментальной группы был выявлен средний уровень развития двигательной функции губ.

2. Исследование двигательной функции челюсти показало, что четверо испытуемых обладают средним уровнем развития данного компонента артикуляционного аппарата, а трое дошкольников продемонстрировали низкие результаты.

3. У всех старших дошкольников экспериментальной группы отмечается средний уровень развития двигательной функции языка и мягкого нёба.

В целом необходимо отметить, что при выполнении предложенных заданий у испытуемых были диагностированы затруднения в движениях артикуляторных органов. При обследовании фиксировалось ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения речевых органов, темп выполняемых движений был недостаточным, отмечалось снижение тонуса мускулатуры, спастичность, гипертонус. Не все испытуемые достаточно по времени удерживали определенные артикуляционные позиции. Отмечалась гиперсаливация.

По результатам констатирующего этапа экспериментальной работы нами была составлена коррекционно-развивающая программа. Цель программы: коррекция артикуляционного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией на фоне ДЦП. В основу программы легли методики коррекционной работы, разработанные Е.Ф. Архиповой, А.Г. Ипполитовой, Е.М. Мастюковой, Е.А. Стребелевой, Т.Б. Филичевой [1, 2, 7, 8, 10, 11].

Логопедическая работа по коррекции артикуляционного праксиса включала следующие направления работы:

1) развитие кинестетического артикуляционного праксиса (развитие движений нижней челюсти, губ, мышц языка);

2) развитие динамического артикуляционного праксиса.

Составленная коррекционно-развивающая программа была апробирована в течение 12 недель. Со старшими дошкольниками экспериментальной группы проводились коррекционно-развивающие занятия 3 раза в неделю.

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования, представлен ниже.

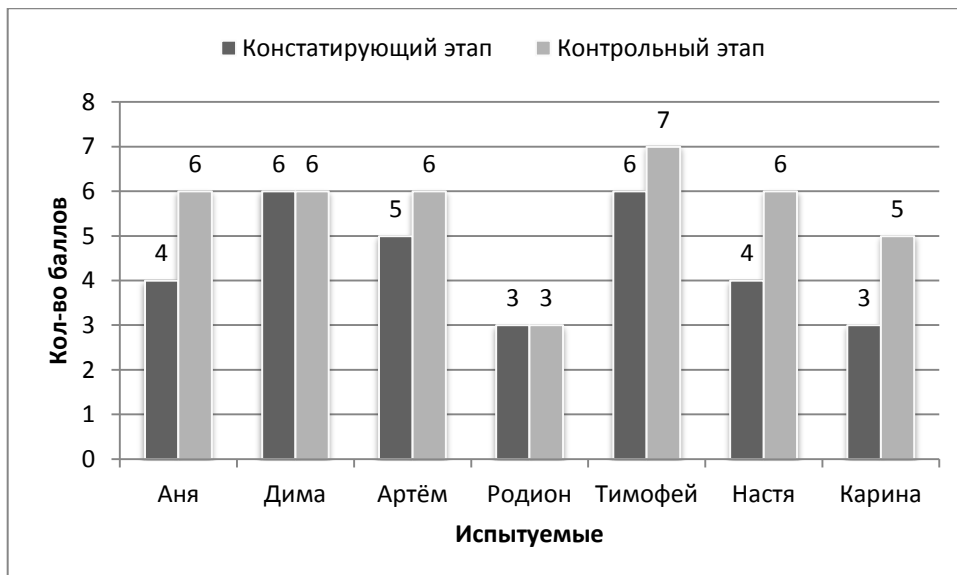


Рис. 1. Сравнительные результаты исследования двигательной функции губ, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

Анализируя результаты, представленные на рис. 1, можно констатировать следующее: у подавляющего числа испытуемых отмечен средний (5 чел.) уровень развития функции мышц губ, что свидетельствует о положительной динамике проведенной коррекционно-развивающей работы.

Следует обратить внимание на тот факт, что на контрольном этапе исследования был выявлен лишь один испытуемый с низким уровнем развития функции мышц губ. Не смотря на это, у дошкольника было отмечено увеличение темпа, улучшение качества и точности выполняемых движений.

Также необходимо отметить следующее: по итогам реализации коррекционной программы один старший дошкольник продемонстрировал результаты, соответствующие высокому уровню развития исследуемого параметра артикуляционного праксиса. Артикуляция была четкой, движения воспроизводились в полном объеме, были активными, точными, дифференцированными. Тонус губной мускулатуры соответствовал норме.

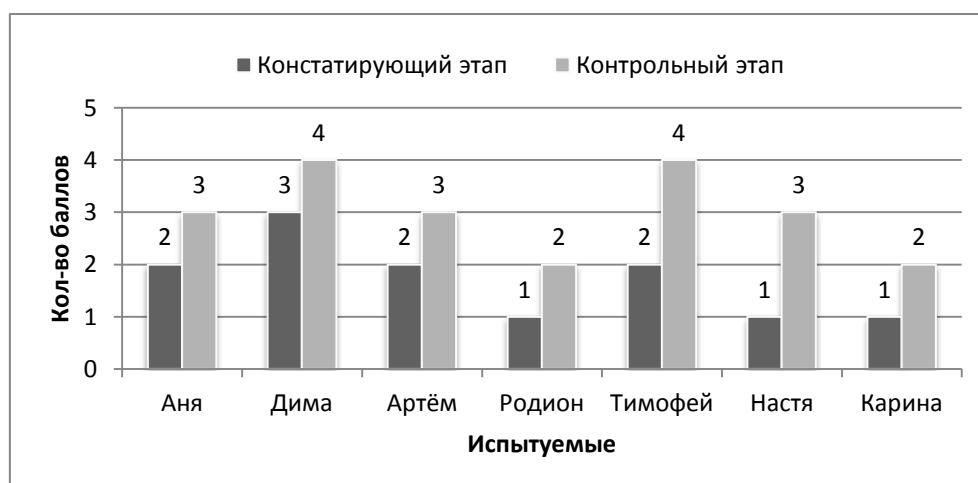


Рис. 2. Сравнительные результаты исследования двигательной функции челюсти, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

Представленные выше результаты свидетельствуют о положительной динамике проведенной работы и улучшении показателей развития артикуляционного праксиса. На контрольном этапе экспериментальной работы увеличилось число испытуемых со средним уровнем развития мышц нижней челюсти. Выполняя предложенную серию заданий, дошкольники продемонстрировали достаточный объем и хорошую точность артикуляционных движений, отсутствие смещения нижней челюсти в состоянии покоя и движении.

Также следует обратить внимание на тот факт, что на констатирующем этапе было выявлено трое испытуемых с низким уровнем развития мышц нижней челюсти, тогда как на контрольном этапе ни один дошкольник не продемонстрировал подобных результатов.



Рис. 3. Сравнительные результаты исследования двигательной функции языка, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

Анализируя результаты, представленные на рис. 3, можно констатировать следующее: у большинства испытуемых на контрольном этапе эксперимента был отмечен средний уровень развития моторики мышц языка, что свидетельствует о положительной динамике проведенной коррекционно-развивающей работы. В целом тонус язычной мускулатуры и мягкого нёба испытуемых соответствовали норме, девиации языка, гиперкинезы и треморы отсутствовали, однако объем артикуляционных движений был неполным, а их амплитуда – снижена.

Также следует обратить внимание на тот факт, что на контрольном этапе исследования двое старших дошкольников продемонстрировали высокие результаты. В ходе выполнения предложенной серии проб артикуляционные движения испытуемых стали более точными, активными, дифференцированными.

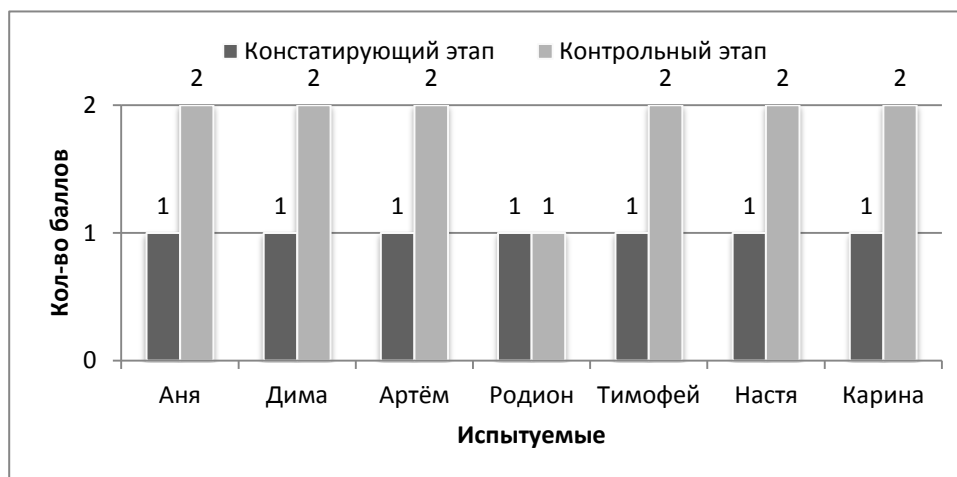


Рис. 4. Сравнительные результаты исследования двигательной функции мягкого нёба, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

Анализируя результаты, представленные выше, можно констатировать следующее: у подавляющего числа испытуемых отмечен высокий уровень развития функции мягкого нёба, что свидетельствует о положительной динамике проведенной коррекционно-развивающей работы. Тонус мягкого нёба соответствовал норме, девиации, гиперкинезы и треморы отсутствовали, объем артикуляционных движений и их амплитуда были достаточными.

Также следует обратить внимание на тот факт, что на контрольном этапе исследования был выявлен лишь один дошкольник со средним уровнем развития функции мягкого нёба, тогда как на констатирующем этапе у всех испытуемых был выявлен отмеченный уровень исследуемого параметра.

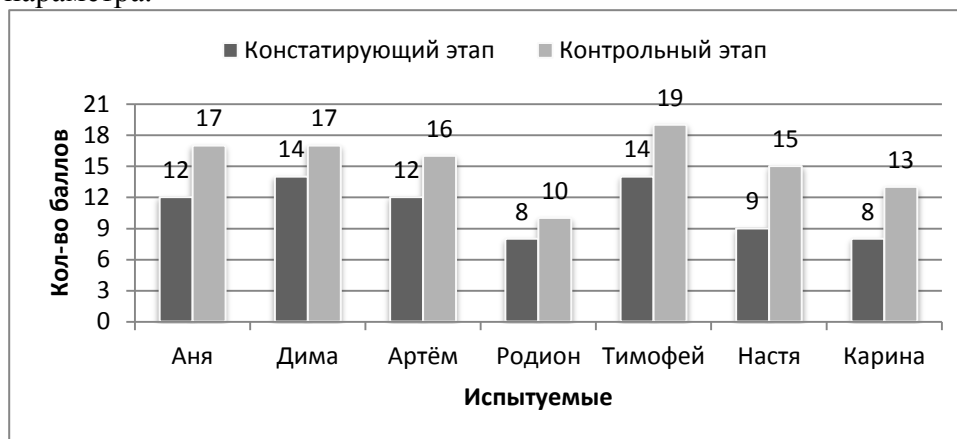


Рис. 5. Сравнительные данные об уровнях развития артикуляционного праксиса, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что апробация разработанной коррекционно-развивающей программы прошла успешно: старшие дошкольники с моторной алалией на фоне ДЦП качественно продвинулись в уровне развития праксиса артикуляционного аппарата. По окончании ее реализации у подавляющего большинства испытуемых был отмечен средний уровень развития функции мышц губ, нижней челюсти, языка и мягкого нёба.

При выполнении предложенных серий заданий на контрольном этапе исследования подавляющее большинство дошкольников хорошо удерживали мимические позы, отмечалась точность выполняемых движений, их достаточный объем, а также четкость при переключении с одного движения на другое.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предложенная коррекционно-развивающая программа позволяет повысить уровень развития артикуляционного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией на фоне ДЦП.

Список используемых источников и литературы

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М.: Просвещение, 2009. 88 с.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
3. Бабина Г.В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников. Онтогенез и дизонтогенез. М.: «Прометей», 2013. 192 с.
4. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. М.: Просвещение, 2001. 225 с.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Педагогика, 2000. 156 с.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/4/0286> (дата обращения: 15.10.2018).
7. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.Н. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии. СПб.: СОЮЗ, 2001. 228 с.
8. 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. 191 с.
9. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушения речи у детей с церебральным параличом. М.: Просвещение, 2005. 164 с.
10. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 2001. 440 с.
11. Специальная психология. В 2 т. Т. 1 / В.И. Лубовский [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. М.: Издательство Юрайт, 2014. 428 с.
12. Филичева Т.Б. Исправление нарушений речи у дошкольников. М.: Издательство: Изд. В. Секачев, 2018. 198 с.

© *К.А. Богданова, 2019-10*

УДК 376

П.А. Гацко

*Брестский государственный
университет им. А.С. Пушкина,
г. Брест*

СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрывается значение овладения грамматическим строем речи в общем речевом развитии детей. Автором описаны проявления аграмматизма у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: аграмматизм, дети среднего дошкольного возраста, грамматика, грамматический строй речи, общее недоразвитие речи.

Abstract. *The value of mastering a grammatical system of the speech in the general speech development of children reveals in the article. The author has described displays of an agrammatism at children of middle preschool age with the general underdevelopment of the speech.*

Keywords: *agrammatism, children of middle preschool age, grammar, grammatical system of the speech, general underdevelopment of the speech.*

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это системное нарушение речи, которое изменяет различные компоненты речи: лексику, грамматику, связность речи, звукопроизношение. Даже при раннем вмешательстве и правильно организованной работе учителя-логопеда, высокой активности ребенка с ОНР, создании благоприятной речевой среды вне учреждения дошкольного образования родителями ребенка с ОНР, именно связность и грамматический строй речи наиболее сложно поддаются коррекции. Поэтому из всех поврежденных компонентов для более детального изучения мы выбрали грамматический строй речи.

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Эти системы можно называть подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано, т.е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью специальных средств, присущих языку.

Грамматика помогает облекать наши мысли в материальную оболочку, делает нашу речь организованной и понятной для окружающих. Грамматический строй – продукт длительного исторического развития. Грамматика определяет тип языка как наиболее устойчивая его часть. Быстрое изменение ее мешало бы пониманию русского языка. Многие правила грамматики переходят из поколения в поколение и бывают иногда трудно объяснимыми.

Грамматика – результат абстрагирующей отвлеченной работы коры головного мозга, но является отражением действительности и основывается на конкретных фактах. Грамматическая абстракция, по характеристике А.А. Реформатского, качественно отличается от лексической: «Грамматика по преимуществу выражает отношения не как конкретные отношения каких-либо конкретных слов, а как отношения лексем, т.е. отношения грамматические, лишенные всякой конкретики» [2, с. 154]. Связь грамматики с действительностью, по его мнению, осуществляется через лексику, так как грамматика лишена всякой конкретности.

Грамматические значения – это значения отношений между явлениями действительности, обозначенными словами, т.е. это языковые значения логического (мыслительного) ряда. Различают грамматические значения словообразовательных морфем и грамматические значения в синтаксисе. Чтобы понимать речь, мало знать лексическое значение слов, из которых она состоит, надо еще понять грамматические отношения между этими словами. Ребенок может, например, понимать лексический смысл слов *одежда*, *стирать*, т.е. соотносить их с внеязыковой действительностью, но не знать смысла грамматических форм, употребленных в предложениях: *Одежда постирана* или *Одежду постирают* (не понимать смысла формы именительного падежа существительного и краткого страдательного причастия, обозначающих предикативные, т.е. сказуемые, отношения, или винительного падежа существительного и третьего лица будущего времени глагола, обозначающих дополнительные, предметные отношения). Однако в дальнейшем, если смысл грамматических форм остается ребенку непонятен, он будет затрудняться и в понимании высказываемых в предложениях мыслей.

Для детей среднего дошкольного возраста с ОНР характерен второй уровень речевого развития (по Р.Е. Левиной [1]). Дети второго уровня ОНР различают некоторые

грамматические формы, но только слов с ударным окончанием. В речи ребенок отражает то, с чем непосредственно взаимодействует (ярко выражена ситуативность речи и привязанность к наглядной ситуации, что характерно для нормально развивающихся детей в раннем возрасте).

Для детей среднего дошкольного возраста с ОНР флексийная структура языка является непонятной: формы числа, рода и падежа не несут функции различения смысла, изменение формы слова происходит случайно, поэтому в речи допускается много ошибок (в норме ребенок впервые понимает флексийную структуру языка в раннем возрасте).

Аграмматизм в речи детей пятого года жизни с ОНР проявляется в:

- 1) замене падежных окончаний («катался гокам» – *катается на горке*);
- 2) ошибках в употреблении форм числа и рода глаголов («Коля питяля» – *Коля писал*);
- 3) ошибках при изменении существительных по числам («да памидка» – *две пирамидки, «де кафи» – два шкафа*);

3) отсутствием согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными («асиньада» – *красный карандаш*, «асиньета» – *красная лента*, «асиньасо» – *красное колесо*, «пат кука» – *пять кукол*, «тиняпато» – *синее пальто*, «тиня кубика» – *синий кубик*, «тиня кота» – *синяя кофта*).

Большие трудности вызывает у детей с ОНР использование в речи предложных конструкций: дети не используют предлоги, при этом существительное употребляется в исходной форме, или предлоги заменяются (а в норме ребенок овладевает предложными конструкциями в раннем возрасте).

Дети с ОНР не используют в речи союзы и частицы (в норме ребенок использует такие сложные союзы, как *какой, что, когда, где, который, потому что, чтобы, если* в раннем возрасте).

Исходя из представленных выше проблем, следует отметить важность правильного формирования грамматического строя речи. Усвоение грамматических норм языка способствует тому, что речь ребенка начинает выполнять наряду с функцией общения функцию сообщения. Овладение грамматическим строем речи оказывает огромное влияние на развитие не только психических процессов ребенка, но и на формирование его личности, а также является важной предпосылкой для успешного освоения письменной речи.

Список использованных источников и литературы

1. Основы теории и практики логопедии : учебное пособие / ред. Р.Е. Левина. – Репр. изд. – М. : Альянс, 2013. – 368 с.
2. Реформатский, А.А. Введение в языковедение / под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.

©П.А. Гацко, 2019-10

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА
К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования формирования интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описаны результаты диагностики отношения детей к чтению. Охарактеризованы направления работы и технология использования индивидуальных и массовых методов руководства чтением дошкольников в практике специальной дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: интерес к художественной литературе, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

O.I. Kokoreva
N.O. Burtseva

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INTEREST
TO FICTION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL
AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the formation of interest in fiction in children of preschool age with General underdevelopment of speech. The results of diagnostics of children's attitude to reading are described. The directions of work and technology of use of individual and mass methods of the management of reading of preschool children in practice of the special preschool educational organization are characterized.

Keywords: interest in fiction, preschool children, General underdevelopment of speech.

Читательская биография современного ребенка начинается с дошкольного возраста. Этот начальный, подготовительный период имеет большое значение, так как именно в это время формируется интерес к книге, закладываются основы разносторонней читательской деятельности.

Снижение уровня читательской активности заметно уже в дошкольном детстве, в возрасте «слушателя». Учёные отмечают, что нынешние дети 5-6 лет хуже, чем их ровесники несколько лет назад, способны понимать художественный текст. Причинами этого является то, что им меньше читают; художественную литературу они воспринимают с экрана нередко в искаженном, переработанном в духе поп-культуры виде. С художественной литературой конкурируют компьютерные игры, аниме, «ужастики», боевики и реклама.

Психологические исследования показывают: «клиповая» культура все больше вытесняет в сознании детей традиционные литературные и фольклорные жанры. Визуальная (зрительная) форма, как отмечают многие специалисты, развивает у детей поверхностное восприятие, неспособность концентрировать внимание и самостоятельно осмыслить то, что они видят. В особой степени такие негативные последствия касаются детей с речевыми нарушениями.

Проведенные нами наблюдение, беседы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (3 уровень речевого развития), опрос и анкетирование их родителей позволили сделать следующие выводы [2, с. 165].

Дети больше внимания обращают на внешнее оформление книги, чем на её содержание. Половина детей считает, что книги нужны, чтобы рассматривать в них картинки, 30% опрошенных детей ответили, что книги нужны для чтения, и только 20% детей считают книгу источником новых знаний. Оформление книги привлекает внимание 60% детей, а её содержание лишь 40%. Слушать произведение или рассматривать иллюстрации более интересно примерно одинаковому количеству детей, соответственно 45% и 55%. Более половины детей высказались о том, что книги вслух им читают редко. Тематические предпочтения детей определились следующим образом: на первом месте книги о приключениях, 15% детей (мальчики) ответили, что любят слушать книги о героических подвигах, девочки предпочитают книжки о принцессах и сказочных персонажах. В жанровом разнообразии безусловное лидерство принадлежит сказке, на втором месте стоят рассказы. Стихи и познавательные книги нравятся гораздо меньшему числу детей.

Обсуждение прочитанной книги в семье бывает от случая к случаю у 50% детей, а у 20% обсуждение прочитанной книги в семье вообще не заведено. Любимого героя книги нет у 40% детей, а любимой книги – у 30%. Более половины опрошенных детей ответили, что книги им читают регулярно и ничего менять не нужно, а 20% считают, что время на чтение книг необходимо сократить, так как им не хватает времени на игру, компьютер и просмотр телевизора.

С целью выявления знаний детей о содержании художественной литературы различных жанров был использован вопросник с заданиями, составленными по произведениям, рекомендованным для чтения детям старшего дошкольного возраста. Наибольшее число правильных ответов (18) дети дали на вопрос об имени героя были Л.Н. Толстого, который тайком от родителей пошел со старшим братом в школу. По 14 правильных ответов были получены на вопрос об авторе сказок про кота в сапогах и Красной шапочке и задание с опорой на картинки вспомнить стихи А. Барто из цикла «Игрушки». По 40 % детей смогли назвать фамилию дяди Степы из стихотворения С.В. Михалкова. На каждый из остальных вопросов правильные ответы давали не более 30% детей, несмотря на то, что эти произведения детям раньше читали. По-видимому, они не вызвали у детей интереса и эмоционального отклика. Анализ полученных данных показывает, что более половины детей – 60% выполнили менее 5 заданий. При этом надо отметить, что прослеживалась трудность в выполнении тех заданий, которые были связаны с познавательным рассказом, а также с чтением стихов наизусть.

Экспериментальная работа по формированию интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи строилась по двум взаимосвязанным между собой направлениям: организация просветительской работы родителями по руководству детским чтением в семье и непосредственная работа педагогов по использованию индивидуальных и массовых методов руководства чтением дошкольников в практике специальной дошкольной образовательной организации.

Организация просветительской работы с родителями по руководству детским чтением в семье предусматривала использование различных форм, как массовых, так и индивидуальных [1, с.161]. В детском саду организовывались выставки-просмотры книг «Родителям о том, что и как читать вашим детям», «Новинки детской литературы» и т.п. с информацией о новых книгах, с краткой аннотацией к ним. Были подготовлены специальные памятки для родителей по руководству детским чтением. Списки книг для чтения старшим дошкольникам в кругу семьи под общим заглавием «Лучшие книги - вашему ребенку» размещались на специальных стендах информации для родителей.

Проводились индивидуальные беседы с родителями, где важно было выяснить, какие книги любит слушать ребенок, какие книги есть в его домашней библиотеке, какое влияние

оказывает семья на чтение ребенка. Педагог рассказывал родителям о полезных и интересных книгах, предлагал специальную информацию о детских книгах и литературе по руководству чтением, приглашал для регулярных бесед о чтении ребенка и организации этого чтения.

Во время регулярных встреч с родителями им рекомендовались книги, расширяющие кругозор ребенка, педагог отвечал на вопросы родителей, рекомендовал им книги по педагогике детского чтения, рассказывал о формах работы с книгой, которые могут быть использованы в семье.

Для родителей, проявивших заинтересованность в приобщении детей к чтению, педагог составил индивидуальные списки литературы о детских книгах, творчестве детских писателей, педагогике детского чтения.

При организации экспериментальной работы по второму направлению – непосредственная работа педагогов по использованию индивидуальных и массовых методов руководства чтением дошкольников в практике специальной дошкольной образовательной организации – учитывались индивидуальные особенности читательского развития ребенка, его интересы, увлечения, способности. В повседневной работе широко применялись рекомендательные беседы и беседы о прочитанном.

Во время рекомендательной беседы педагог старался вызвать у ребенка интерес к конкретной книге, создавал соответствующую установку для ее восприятия. С детьми регулярно проводились беседы о прочитанных им дома и в детском саду книгах, в которых педагог стремился закрепить и углубить эмоциональные впечатления и знания, полученные детьми.

При организации и проведении различных форм массового руководства чтением осуществлялось регулярное сотрудничество дошкольной образовательной организации и семьи. В библиотеке экспонировались различные выставки для детей старшего дошкольного возраста: тематические, жанровые, посвященные творчеству одного писателя. Дети и их родители вместе посещали эти выставки, а также принимали активное участие в оформлении некоторых из них. Для повышения интереса детей к художественной литературе педагог проводил обзорный рассказ о книгах на определенную тему, например, «Книги К.И. Чуковского». Целью обзора было, с одной стороны, расширение читательских интересов детей, с другой, демонстрация родителям разнообразия литературных произведений высокого художественного уровня, доступных детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и возможности коррекции недостаточности лексического развития, нарушений грамматических конструкций и недостатков связной речи средствами художественной литературы.

Педагогом регулярно организовывались досуги, построенные на материале литературных игр, в ходе которых использовались литературные загадки (угадывание произведения и автора по отрывку из книги, по книжной иллюстрации) и викторины (занимательные вопросы по содержанию книги, развивающие память, смекалку у детей). К подготовке и участию в викторинах привлекались не только дети, но и их родители.

Одной из форм массового руководства чтением, был литературный утренник на тему «В волшебной Пушкинской стране». Утреннику предшествовала совместная подготовка, в которой участвовали педагоги, дети и родители: рассказ педагога о поэте на доступном для детей уровне, чтение стихов и сказок, рассматривание иллюстративного материала, прослушивание музыкальных произведений, рисование персонажей из сказок А.С. Пушкина, разучивание стихов, подготовка инсценировок, выпуск «афиши», изготовление пригласительных билетов, декораций, костюмов персонажей сказок.

По результатам контрольного этапа эксперимента можно сделать вывод, о том, что у детей повысился интерес к стихам и познавательным рассказам, они больше внимания стали обращать на содержание книги.

Большинство родителей отметили, что их дети стали больше интересоваться произведениями художественной литературы различных жанров и тематики, задавать вопросов по содержанию книги, чаще проявляли желание вести беседу по прослушанному

произведению. Дети начали актуализировать знания о художественной литературе в разных видах деятельности, переносить образы положительных литературных героев на себя в реальной жизни, проявлять аккуратное и бережное отношение к книгам, участвовать в ремонте испорченных книг.

Таким образом, полученные результаты дают основание говорить об эффективности следующих педагогических условий формирования интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: сотрудничество специальной дошкольной образовательной организации с родителями, направленное на возрождение традиций семейного чтения; использование метода индивидуального руководства чтением, основанного на результатах изучения степени интереса детей к художественной литературе и их читательских предпочтений; регулярное взаимодействие педагогов детского сада и семьи при организации и проведении различных форм массового руководства чтением.

Список используемых источников и литературы

1. Кокорева О. И. Формирование интереса к художественной литературе у старших дошкольников в условиях взаимодействия детской библиотеки и семьи // Развитие речи и творчества дошкольников: традиции и перспективы. - Рязань, Изд-во Рязанского обл. ин-та развития образования, 2008. - С. 159-164.

2. Кокорева О. И., Васина Ю. М. Формирование основ читательской культуры в дошкольном возрасте // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. -2018. № 3-2 (27). С. 164-175.

© О.И. Кокорева, Н.О.Бурцева, 2019-10

УДК 159

**Е.А. Комиссарова,
Ю.М.Васина**

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ КОРРЕКЦИИ ОБРАЗА Я У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье поднимается вопрос об использовании информационных технологий как одного из средств развития образа Я старших дошкольников с нарушением речи. Выделены основные преимущества использования данного средства для решения изучаемой проблемы.

Ключевые слова: образ Я, старший дошкольный возраст, нарушение речи, информационные технологии.

INFORMATION TECHNOLOGIES AS ONE OF THE MEANS OF CORRECTION OF THE IMAGE I AM IN SENIOR PRESCHOOLERS DISTURBED

***Annotation.** The article raises the question of the use of information technology as one of the means of developing the image of older preschoolers with speech impairment. The main advantages of using this tool to solve the problem under study are highlighted.*

***Keywords:** image of I, senior preschool age, speech impairment, information technology.*

В современных материалах исследований раскрывается, что представления ребёнка о себе и его отношение к себе это не врождённый признак, а возникающий критерий в ходе общения. Формирование образа Я ребёнка зависит от той информации, которой он получает в течение жизни от взрослых и сверстников, а также их просмотренных и прослушанных аудио- и видео материалов картинок и другие источников распространения.

Образ Я может рассматриваться как трехкомпонентное образование, состоящее из когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов. Важнейшим критерием развития образа Я является ее реалистичность, то есть соотнесенность качеств, которые индивид находит в себе, с качествами, которые ему приписывают другие люди. Несовпадение в оценке данных качеств самим субъектом и окружающими обуславливает наличие у него завышенной или заниженной самооценки. Между тем образ Я, являясь системным психологическим образованием, выступает в качестве развивающейся структуры, на состояние которого оказывают влияние многочисленные факторы — социально-демографические, социально-личностные и т.п., что определяет специфику развития образа Я на разных этапах своего становления.

Дошкольный возраст является в жизни ребенка необходимым этапом в освоении жизненных позиции и целей. Это период ставит у ребенка новые позиции, новые уровни осознания и отношения к человеческой деятельности. Ребенок вливается в мир общественных взаимоотношений, учиться действовать и размышлять самостоятельно.

В дошкольном возрасте у ребенка формируется внутренняя социальная позиция и социальное Я как из основных элементов личности и самосознания. В периоды раннего детства дети не отдают себе отчета какую позицию они заняли в жизни общества. Поэтому осознанное стремление измениться у них отсутствует. Если новые потребности, возникающие у детей этого возраста, не находят реализации в рамках того образа жизни, который они ведут, это вызывает неосознанный протест и сопротивление [2].

В этом возрасте ребенок начинает постепенно осознавать свою принадлежность в мире, у него складывается внутренняя социальная позиция и стремление к соответствующей его потребностям новой социальной роли. Дошкольник начинает сначала осознавать и обобщать свои переживания, формировать устойчивую самооценку и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности.

В процессе исследования развития личности дошкольников с нарушением речи И.Ю.Левченко, Л.Б. Юсупов обнаружили ряд особенностей, которые заключаются в заниженной самооценке, коммуникативных нарушениях, проявлениях тревожности и агрессивности зависимости от уровня коммуникативных нарушений.

К. М. Мастюкова утверждает, что у детей с осложненным вариантом общего нарушения речи возможна чрезмерная расторможенность поведения. Они импульсивны, и трудно представить, что они способны сделать в следующую минуту.

Л.С. Выготский указывал, что ребенку как с нормальным, так и нарушенным развитием проще научиться организовывать свою деятельность, если взрослый на определенном этапе поможет ему какими-либо внешними стимулами, в качестве которых могут выступать рисунки или схематические изображения для напоминания. Такие средства являются

эффективной заменой слов педагога, ребенок получает возможность воспользоваться ими самостоятельно, и постепенно учится выполнять действия в том или ином виде продуктивной деятельности сам.

Компьютерные технологии, как в общем, так и в специальном образовании – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер. Главная цель их внедрения в коррекционно-развивающий процесс – повышение его качества и эффективности.

Введение компьютерных технологий в жизнь ребенка началось в конце двадцатого века, и продолжается быстрыми темпами. В настоящее время компьютерная техника воспринимается детьми старшего дошкольного возраста, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, как неотъемлемая часть окружающего мира.

Коррекционно-воспитательная работа с детьми, которые имеют отклонения в развитии, предполагает, прежде всего, наличие и использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих), которые способствуют осознанию собственного Я, формированию когнитивного, эмоционального компонентов. При этом данные программы должны быть наглядными, доступными и не вызывающими отторжение у ребенка. Данные программы должны вызывать у него интерес и доставлять психологический комфорт.

В процессе работы с компьютером у ребенка формируется не только представление о присущих ему качествах и возможностях, но также и представление о том, каким он должен быть, каким его хотят видеть окружающие. Совпадение реального Я с идеальным считается важным показателем эмоционального благополучия [3]. И одним из средств, позволяющих сделать этот процесс наиболее эффективным являются компьютерные технологии, все более относящиеся, по мере накопления опыта работы с ними, к числу одних из наиболее современных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике и психологии.

Эффективность применения компьютерных программ, помимо их качества, зависит и от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности и грамотно подать их ребенку, включать НИТ в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности.

При этом совершенно очевидно, что приоритетная задача применения НИТ в специальной педагогике состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания с помощью выше описанных средств, создании новых научно обоснованных средств развития активной творческой деятельности.

Разумеется, эффективность обучения детей с различными нарушениями, в том числе с речевыми, во многом зависит от качества применяемых специалистами компьютерных программ и методик. Изучение специальной литературы показывает, что в основном разработки по данной теме носят фрагментарный характер и не раскрывают полностью процесс внедрения ИТ в коррекционный процесс, а являются лишь некоторым дополнением к нему.

В специальных дошкольных образовательных организациях в процессе оптимизации коррекционно-педагогического процесса использование компьютерной техники может стать необходимым средством педагогической практики. Компьютерные технологии упрощают коррекционно-развивающую работу. [1] Сеть интернета предоставляет неограниченное количество ярких иллюстраций в формате картинок, видео- и аудиоматериалов, которые могут служить наглядностью для старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Материальное оснащение большинства специальных дошкольных образовательных организаций позволяет демонстрировать детям иллюстрации любого формата непосредственно, прямо с экрана проектора или компьютера. В свободном доступе

существует большой выбор простых для непродвинутого пользователя программ-конструкторов, сервисов для создания собственных творческих проектов, позволяющих самореализовываться ребенку, а также развивающих игр, направленных на закрепление знаний. Расширение области применения компьютерных средств позволяет разнообразить работу с детьми в коррекционно-развивающих и обучающих целях.

Освоение компьютера интегрировано в общий комплекс коррекционно-развивающих воздействий, направленных на развитие у дошкольников умения анализировать, сравнивать, синтезировать, моделировать, обобщать предметы; наглядно-образного и элементарной формы логического мышления; развитие мелкой моторики, формирование зрительно-моторной реакции, координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов; воспитание самостоятельности, собранности, сосредоточенности, усидчивости, целеустремленности.

Список используемых источников и литературы

1. Васина Ю.М., Кокорева О.И. Использование компьютерных технологий в качестве педагогической поддержки детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / В сборнике: Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования материалы III Международной научно-практической конференции. 2018. С. 162-165.
2. Корнилова А.А. Исследование составляющих образа Я современного студента-бакалавра // Психология, социология и педагогика. 2012. № 5. 94 с.
3. Эриксон Э. Детство общество. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Издат. «Институт практической психологии», 1997. 416 с.

© Е.А. Комиссарова, Ю.М.Васина, 2019-10

УДК 373

**Н.И.Левшина,
Л.Н.Санникова,
С.Н.Юревич**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. *Статья посвящена решению проблемы формирования диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Авторы предлагают технологию, которая представлена поэтапно, прописаны основные методы и приёмы, направленные на решение поставленной проблемы. Акцент делается на формировании диалогических умений с коррекцией всех сторон речи.*

Ключевые слова: *диалогическая речь, дошкольник, методы и приёмы, общее недоразвитие речи.*

TECHNOLOGY FORMING DIALOGICAL SPEECH SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

Abstract. *The article is devoted to solving the problem of the formation of dialogical speech of senior preschool children with general speech underdevelopment. The authors propose a technology that is presented in stages, the basic methods and techniques aimed at solving the problem are prescribed. The emphasis is on the formation of dialogic skills with the correlation of all aspects of speech.*

Keywords: *dialogical speech, preschooler, methods and techniques, general speech underdevelopment.*

В лингвистической, психолого-педагогической литературе достаточно полно рассмотрены различные аспекты диалогической речи: раскрывается сущность диалога (А., П. Величук, Э.Э. Вильчек, К.В. Комаров, С.Ф. Шатилов), определяются специфические особенности диалога (М.С. Балабайко, М.Я. Демьяненко, С.В. Кислая, К.А. Лазаренко, К. И. Соломатов), его виды, типы и структура (Н.Д. Арутюнова, И.Л.Бим, М.К. Бородулина, П.Б. Гурвич, Б.И. Лихобабина, Н.М. Минина), дается характеристика речевой ситуации (А.А. Алхазшвили, И.М. Берман, А.А. Леонтьев, Е.И. Матецкая, Т.Е. Сахарова) и другие.

В исследовании В.И.Турченко, Н.И.Левшиной, Л.В. Градусовой отмечается, что «детский сад привлекает старших дошкольников, прежде всего, возможностью общаться со сверстниками» [3, с.51]. Это ещё раз подчёркивает актуальность данной проблемы – научить дошкольников общаться, сформировать необходимые диалогические умения.

При разработке технологии формирования диалогической речи дошкольников старшего возраста мы учли методические рекомендации А.Г. Арушановой, Т.В. Антоновой, О.А. Белобрыкиной, И.В. Богуславской и др. При этом мы считаем необходимым акцентировать внимание на специфику работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи, определить основные направления работы, ведущие задачи не только формирования диалогических умений, но и комплексного развития речи ребенка. Решение данных задач требуется осуществлять в тесном сотрудничестве воспитателя и логопеда группы. Соместная деятельность педагога и специалиста должны найти отражение в интегрированных педагогических планах и носить комплексный характер [2, с.80].

Рассмотрим этапы работы.

1. Подготовительный этап. Цель: подготовка детей к умению слушать и слышать партнера, реагировать на его высказывания, вступать в диалог, знакомство с речевыми этикетными формулами.

На данном этапе необходимо в первую очередь направить внимание на развитие мотивации к общению, готовить детей вступать в контакт со сверстниками и взрослыми, а также формировать умение привлекать внимание к себе, своему состоянию, к своей деятельности. Речевая нагрузка является минимальной. Большее значение придается развитию невербальных средств общения, детей учат соотносить слова и вразительные движения, учат распознавать состояние собеседника по мимике и жестам. Для развития невербальных средств общения можно использовать:

- разнообразные двигательные игры;
- пластические этюды на выражение различных эмоций;
- упражнения психогимнастики.

На подготовительном этапе происходит первичное знакомство детей с формулами речевого этикета (в первую очередь, это – «приветствие», «прощание», «привлечение

внимания», выражение просьбы, благодарности), даются ситуации и образцы их правильного и точного употребления (литературные произведения, специально создаваемые наглядные ситуации, образец взрослых).

Определяющими методами и приемами работы являются:

- различные виды проговаривания совместно с педагогом, договаривание слов, фраз;
- повторение речевых шаблонов («Я тоже так умею», «Я делаю наоборот», «Задай тот же вопрос Незнайке»);
- готовые речевые образцы;
- показ иллюстраций;
- вопросы-обращения, стимулирующие появление ответных реакций (в меньшей степени словесных, а скорее – мимических, жестовых);
- чтение художественных произведений с заданиями;
- вопросно-ответная форма речи (первоначально от детей требуются короткие, односложные ответы).

Ведущими задачами общего речевого развития дошкольников на данном этапе следует считать развитие и совершенствование проносительных умений детей, поскольку в диалоге особую роль играет выразительность и интонация. Необходимо активизировать слуховое восприятие детей, развивать фонематический слух, тренировать артикуляционную и мимическую моторику, развивать голосовые характеристики и речевое дыхание, воспитывать четкое и внятное произношение звуков.

2. Основной этап.

Цель: обучение высказываниям на различные темы из личного опыта, умение ставить вопросы и отвечать на поставленные вопросы, планирование своего высказывания с учетом сложившейся ситуации, активное формирование навыков речевого этикета. На данном этапе идет активное обучение как элементарным диалогическим умениям, так и построению диалога в целом. У детей с общим недоразвитием речи формируют умения понимать обращенную речь с опорой на наглядность и без нее, учат реагировать на обращение, сохранять внимание к теме сообщения. Важным звеном работы является обучение умению задавать вопросы. Продолжается работа по обучению использованию речевых этикетных формул – «просьба», «разрешение», «согласие» и «отказ», «извинение», «жалоба», «сочувствие», «неодобрение», «поздравление», «благодарность». Детей учат адресовать свое обращение к собеседнику, терпеливо выслушивать и отвечать на аналогичные высказывания детей и взрослых.

Необходимо проводить систематическую работу по формированию умения планировать свое будущее высказывание с учетом ситуации, аргументированно отвечать на темы из личного опыта, совершенствовать диалогическое взаимодействие, учить договариваться о совместных действиях, объяснять причины и следствия, делать выводы.

В работе используются следующие приемы:

- постановка вопросов и ответы («Задай вопрос», «Ответьте и задайте вопрос Незнайке», «Кто задаст больше вопросов и др.);
- разнообразные речевые упражнения («Поговорите с Незнайкой», «Научим Молчуна говорить»);
- моделирование практических ситуаций общения (в быту, на улице, в транспорте, в магазине, разговор по телефону и т.д.);
- заучивание диалогов;
- дидактические игры и упражнения («Незнайка учится извиняться», «Незнайка учится просить», «Незнайка раздает игрушки» и т.п.);
- упражнения в использовании речевых стереотипов общения (этикетных формул);
- игры-драматизации на основе прочитанных рассказов и сказок;
- рассказы из личного опыта;
- диалоги в ходе сюжетно-ролевых игр;

– тематические беседы («Когда можно спросить?», «Что бы вы сказали?», «Как нужно извиняться?» и т.д.)

– игры парами («Чья пара лучше попросит (поздоровается, ответит...») и др. приемы. Наглядность и образцы также продолжают занимать определяющее место.

Оптимальной формой систематической работы является специальное речевое занятие.

Поскольку возрастает речевая активность необходимо работать над накоплением и систематизацией словаря по различным лексическим темам, а также развитием грамматического строя речи. Дошкольники с общим недоразвитием речи на данном этапе активно обогащают свой словарный запас, упражняются в словообразовании, расширяют границы понимания речи, учатся правильно строить предложения, уместно использовать лексические единицы, формулы речевого этикета в условиях общения.

3. Этап закрепления.

Цель: развитие инициативы в общении, закрепление правил речевого этикета, совершенствования умения использовать вербальные и невербальные средства общения.

На данном этапе активно обогащается социальный опыт общения ребенка, закрепляются и совершенствуются диалогические умения. Необходимо поддерживать желание детей обмениваться впечатлениями, чувствами, переживаниями, высказывать собственное мнение, развивать умение поддерживать и завершать общение, учитывая условия и ситуацию.

Дошкольников необходимо учить проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора – сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно. Следует содействовать накоплению детьми опыта межгруппового общения, освоения различных социальных ролей в коллективе сверстников.

В качестве методов и приемов могут использоваться следующие:

- вопросы, в том числе проблемные («А что бы вы сказали?»);
- обыгрывание, высказывание своей точки зрения («Продолжите разговор»);
- моделирование конфликтных ситуаций и обучение способам реагирования в таких ситуациях («Представьте, что ...», «Оцените поступки ребят»);
- творческие рассказывания,
- проектирование диалогов («Новенький в группе», «Встреча в выходной день», «Щенок и котенок идут на футбол», «Встреча персонажей сказки» и т.д.)
- презентации, режиссерские игры, озвучивание диафильма, светские беседы и т.д.

Работа по комплексному развитию речи включает отработку норм орфоэпии при создании высказываний, устранение нелитературных слов, формирование культуры речи, развитие интонационной выразительности. Идет активное практическое использование языковых средств в естественных ситуациях.

Таким образом, мы представили поэтапную технологию по формированию диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Последовательное формирование диалогических умений сочетается с коррекцией всех сторон речи, что позволяет приблизить уровень практического владения ими языком как средством коммуникации к норме. «Развитая речь, умение ориентироваться в жизненных ситуациях речевого общения – ключ к успеху во всех видах деятельности человека, а дошкольный возраст наиболее благоприятный к развитию как коммуникативных, так и языковых способностей человека»[1, с.12].

Список используемых источников и литературы

1. Левшина Н.И. Развитие языковой способности дошкольников // Дошкольная педагогика. 2015. № 3 (108). С. 10-12.

2. Система планирования в дошкольном образовательном учреждении: пособие для руководителей ДОУ/ Л. Н. Санникова, К. В. Корнилова, С. Ф. Багаутдинова; науч. ред. С. Ф. Багаутдинова. - Магнитогорск, 2004. - 89 с.

3. Турченко В.И., Градусова Л.В., Левшина Н.И. Современный дошкольник в мире взрослых и сверстников, или "...племя молодое, незнакомое..." // Детский сад: теория и практика. 2011. № 1. С. 50-56.

© Н.И.Левшина, Л.Н.Санникова, С.Н.Юревич, 2019-10

УДК 376.37

**С.Г Лещенко,
С.В. Нуждаева**

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

ДЕТЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ВЗРОСЛЫХ С ЭФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ

***Аннотация.** В статье представлены результаты апробации диагностической программы, направленной на выявление нарушений навыков чтения у взрослых с эфферентной моторной афазией*

***Ключевые слова:** эфферентная моторная афазия, степень выраженности афазии, дислексия*

**S. G. Leshchenko,
S. V. Nuzhdaeva**

DETECTION OF IMPAIRED READING SKILLS IN ADULTS WITH EFFERENT MOTOR APHASIA

***Annotation.** The article presents the results of testing a diagnostic program aimed at identifying violations of reading skills in adults with efferent motor aphasia*

***Key words:** efferent motor aphasia, severity of aphasia, dyslexia*

Речь является основным способом общения, а также главным источником получения и передачи информации. Причем важную роль в этом играет как устная, так и письменная речь. Чтение, как одна из составляющих письменной речи, играет важную роль в жизни человека, включая одновременно два процесса: непосредственного чувственного познания и опосредованного отражения действительности. Чтение используется человеком во всех видах деятельности как учебной и профессиональной, так и бытовой. Нарушение данного процесса значительно снижает качество жизни у людей, перенесших инсульт.

Афазия, по мнению многих ученых, определяется как нарушение речи, возникающее вследствие повреждения определенных структур головного мозга. Нарушение письменной речи имеет место практически при любой форме афазии. Расстройство чтения носит системный характер, т. е. оно нарушается как целостная система, целостный психический процесс. Нарушения навыков чтения при эфферентной моторной афазии зависят от степени тяжести и проявляются в виде вербальных и литеральных паралексий, персеверациях,

заменах, пропусках букв, потери строки и других дефектах, в тяжелых случаях, приводящих к полному распаду навыка чтения. В связи с этим, разработку диагностической программы необходимо осуществлять, опираясь на клинические проявления исследуемого дефекта.

Выбор средств и определение путей восстановительной работы во многом зависят от качества психолого-педагогической диагностики. Для пациента с афазией очень важно определить адекватные методы, приемы и возможности восстановительного обучения, учитывая выявленные у него нарушения. В связи с этим обследование должно быть глубоким, с целью выявления всех возможных дефектов. Для осуществления качественной диагностики необходимо придерживаться определенных правил, норм и принципов, тщательно планировать процедуру обследования.

Для получения оптимальных результатов необходимо придерживаться следующих требований к проведению диагностической процедуры. Первым и одним из главных условий получения достоверных данных является установление контакта с пациентом. До начала диагностики нужно подготовить место, стимульный материал и определить время необходимое для обследования. Если пациент может ходить, то диагностику проводим в кабинете логопеда. Если пациент не может передвигаться из-за тяжести состояния, то обследуем его в палате. Просим самостоятельно передвигающихся больных выйти в холл на некоторое время. Если такой возможности нет, отгораживаем обследуемого ширмой. Диагностику лучше проводить утром до того, как у человека будут нагрузки (массаж, ЛФК и др.). Перед началом работы узнаем о самочувствии испытуемого. Продолжительность обследования зависит от состояния пациента. Если у испытуемого наблюдается повышенная эмоциональная и физическая истощаемость, то обследование проводим в несколько этапов. Знакомим обследуемого с целью и порядком работы.

Во время диагностики нужно поддерживать спокойную, доброжелательную обстановку. Испытуемому необходимо оказывать психологическую поддержку: вербально и не вербально. Обследование лучше начинать с доступных заданий, чтобы пациент мог проявить свою успешность. А также завершать диагностику необходимо заданиями, с которыми он может справиться, для создания ситуации успеха и положительного эмоционального ощущения. Большое значение имеет четкое предъявление инструкции. При необходимости нужно удостовериться в том, что пациент понял инструкцию.

Очень важным предварительным условием для качественного проведения обследования является подбор и подготовка стимульного материала. Для исследования сохранности навыка чтения у лиц с эфферентной моторной афазией применялся следующий материал: предметные картинки, картинки действия, сюжетные картинки, серии сюжетных картинок и подписи к ним; печатные буквы, слоги, слова, словосочетания, предложения, тексты для чтения; карточки с одно-, дву-, трех-, четырехсложными и т.д. слова для узнавания на слух; протоколы обследования, ручки.

Печатный материал должен быть крупным и четким. Буквы, слоги, слова, словосочетания, предложения необходимо оформить в виде карточек, для предъявления их по-отдельности. Картинный материал может быть черно-белым, т.к. для взрослого контингента нет необходимости делать его более наглядным.

При интерпретации результатов учитывалось, как пациент справлялся с заданиями. В процессе диагностики проводилось наблюдение за особенностями мотивации выполняемой работы (был ли интерес у испытуемого к выполняемым заданиям, какова была реакция на успех или неудачу в работе, как он оценивал свои возможности и др.).

Целью диагностической программы было выявление нарушений навыков чтения у взрослых с эфферентной моторной афазией.

Оценка актуального состояния навыков чтения проводилась по следующим критериям. Способ чтения: побуквенный, слоговой, чтение целым словом, группой слов. Скорость чтения: ускоренный темп чтения, нарушающий плавность и осознанность; нормальный темп; медленный темп чтения. Оценивая правильность чтения, учитывалось наличие ошибок: на уровне буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста; характер

ошибок: пропуски, замены, перестановки букв, слогов, слов; потеря строки. Выразительность чтения определялась по способности употребления логического ударения, интонации, соблюдения пауз. Нарушения навыков чтения по вышеперечисленным критериям оценивались с помощью методики Л.С. Цветковой «Чтение букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений, текста». Для выявления нарушений понимания значения слов применялась методика Т.Г. Визель «Покажи заданное слово». Обследовалась способность понимания смысла: на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, используя методики М.К. Шохор-Троцкой «Разложи подписи к картинкам» и Л.С. Цветковой «Чтение букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений, текста». А также понимание скрытого смысла с помощью методики М.К. Шохор-Троцкой «Понимание скрытого смысла пословиц».

Апробация диагностической программы проводилась среди пациентов с тяжелой, средней и легкой степенью выраженности эфферентной моторной афазии. Применяв данную диагностическую программу и, оценив результаты, с помощью качественного анализа, нам удалось выявить различные нарушения навыков чтения у пациентов с эфферентной моторной афазией.

При грубой степени выраженности эфферентной моторной афазии наблюдается относительная сохранность внутреннего чтения. Пациент с легкостью распознавал услышанное слово и соотносил его с напечатанным. Также без ошибок раскладывал подписи к картинкам на уровне слова и словосочетания, на уровне предложения были допущены ошибки. Экспрессивная сторона чтения грубо нарушена. Пациент не смог прочитать ни буквы, ни слоги, ни слова и т.д. Но показывал их правильно.

При эфферентной моторной афазии средней степени выраженности были выявлены нарушения по следующим критериям. Способности целым словом с переходом на слоговое чтение слов со сложной слоговой структурой. Темп чтения медленный (6-7 слов в минуту). При обследовании правильности чтения у пациента наблюдались литеральные и вербальные паралексии, персеверации, потеря строки. Выразительность чтения относительно сохранна: наблюдались нарушения интонационной стороны речи; применение логического ударения и паузирование в норме. Понимание слов, предложений, текста не нарушены. Пересказ текста не доступен. Доступны только простые формы ответов на вопросы (одним словом).

При эфферентной моторной афазии легкой степени выраженности внутреннее чтение сохранно. Также сохранно глобальное чтение. Понимание значения и смысла простых слов, словосочетаний, предложений, а также определение последовательности предложений в серии сюжетных картинок не нарушены. Понимание скрытого смысла пословиц не нарушено. Процесс чтения осуществлялся целым словом. Отмечался медленный темп чтения (35-36 слов в минуту). Наблюдались литеральные паралексии на уровне слов. Также вербальные паралексии на уровне предложения и текста. Отмечалось наличие персевераций при чтении слогов и текста. Выразительность чтения сохранна. Пересказ относительно связный, но не полный. Предложения короткие, мало распространенных членов предложения, ограниченное употребление глаголов. Ответы на вопросы неполные.

Таким образом, были выявлены различные нарушения навыков чтения у пациентов с разной степенью выраженности эфферентной моторной афазии. Приоритетным направлением по устранению нарушений навыков чтения у данной группы пациентов является восстановление аналитико-синтетической стороны чтения. Работу необходимо вести параллельно с восстановлением устной речи и письма.

Список используемых источников и литературы

1. Визель Т. Г. Как вернуть речь. М.: В. Секачев, 2005. 224 с.
2. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Проспект, 2000. 289 с. URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0155/2-0155-1.shtml> (дата обращения: 18.08.2019).

3. Шкловский В.М., Визель Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М.: В. Секачев, 2014. 96 с.
4. Шохор-Троцкая (Бурлакова) М. К. Коррекция сложных речевых расстройств. М.: В. Секачев, 2015. 364 с.

© С.Г. Леценко, С.В. Нуждаева, 2019-10

УДК 159.9

А.А. Хапренкова

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются содержание и результаты экспериментальной работы по выявлению уровня развития и коррекции артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией при детском церебральном параличе.*

***Ключевые слова:** артикуляционная моторика, псевдобульбарная дизартрия, детский церебральный паралич, дети дошкольного возраста.*

A.A. Rhaprenkova

CORRECTION OF ARTICULATION DISORDERS MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA IN CEREBRAL PALSY

***Abstract.** The article discusses the content and results of experimental work to identify the level of development and correction of articulatory motility in preschool children with pseudobulbar dysarthria in cerebral palsy.*

***Keywords:** articulatory motility, pseudobulbar dysarthria, cerebral palsy, preschool children.*

В настоящее время отмечается тенденция увеличения числа детей, рождающихся с церебральной патологией, при этом детский церебральный паралич занимает первое место в структуре детской инвалидности по неврологическому профилю.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – тяжелое заболевание центральной нервной системы, проявляющееся в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. При этом особенно тяжело страдают двигательные структуры головного мозга, которые регулируют произвольные движения, речь и другие корковые функции.

Большое число исследований посвящено проблеме нарушений психического развития у детей с церебральным параличом (Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, Н.В. Симонова и др.) [6, 8].

Изучению речевых нарушений у детей с ДЦП, которые занимают значительное место среди других патологических проявлений при данном нарушении, посвящено множество отечественных исследований (Е.Ф. Архипова, Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, Е.Н. Правдина-Винарская и др.) [1, 4, 5, 9]. Известно, что наиболее частой формой речевой патологии при ДЦП является дизартрия.

Дизартрия у ребенка с церебральным параличом – это сложный синдром дезинтеграции акта произношения, который обусловлен нарушением регуляции речедвижений при органическом поражении центральной нервной системы. В зависимости от локализации патологического очага, а также появления вторичных дефектов, компенсаторных и псевдокомпенсаторных систем, наличия асинхроний определяется симптоматика дизартрии.

Вследствие органического поражения центральной нервной системы у детей с дизартрией нарушаются двигательные механизмы, страдает общая, мелкая и артикуляционная моторика. Всё это усугубляет нарушения речи при данной патологии.

При псевдобульбарной дизартрии в наибольшей степени страдают произвольные движения, а также тонкие движения, осуществляемые кончиком языка. Также для данного нарушения характерно развитие повышенного мышечного тонуса в мышцах, принимающих участие в артикуляции, по типу спастичности. Значительно реже при существовании ограничения объема возможных произвольных движений наблюдается невыраженное повышение мышечного тонуса в отдельных группах мышц или же, напротив, понижение мышечного тонуса. Следует отметить, что в обоих случаях отмечается значительное ограничение произвольных, активных движений артикуляционных мышц, а при тяжелых поражениях – практически полное отсутствие таких движений.

Таким образом, вопросы коррекции нарушения артикуляционной моторики у детей с псевдобульбарной дизартрией при ДЦП приобрели на сегодняшний день особую актуальность.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по обозначенной проблеме позволил подобрать и апробировать диагностическую программу, направленную на изучение состояния артикуляционной моторики у детей данной категории. В основу программы легли приёмы, рекомендуемые Л.В. Лопатиной, Г.В. Дедюхиной [3].

В эксперименте приняли участие 5 детей с псевдобульбарной дизартрией при детском церебральном параличе. Средний возраст испытуемых составил 6 – 6,5 лет.

По итогам апробации диагностической программы на констатирующем этапе экспериментальной работы были получены следующие результаты:

1. Подавляющее большинство старших дошкольников обладают низким уровнем развития кинестетического орального праксиса.

2. Исследование кинетического орального праксиса показало, что у большинства испытуемых экспериментальной группы он сформирован недостаточно: низкий и средний уровень.

3. Более половины старших дошкольников с дизартрией обладают низким уровнем развития динамической координации артикуляционных движений.

4. Исследование мимической мускулатуры показало более высокие результаты: у троих дошкольников выявлен средний уровень развития, у двоих – хороший.

5. Подавляющее большинство старших дошкольников обладают средним уровнем развития мышечного тонуса и подвижности губ.

6. Большинство испытуемых продемонстрировали низкий уровень развития мышечного тонуса языка и наличие патологической симптоматики.

По результатам констатирующего этапа экспериментальной работы нами была составлена коррекционно-развивающая программа. Цель программы: коррекция нарушения артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией при ДЦП методом артикуляционной гимнастики. В ее основу легли методики коррекционной работы следующих авторов: Е.Ф. Архиповой, Л.А. Даниловой, И.И. Ермаковой, В.А. Киселёвой, Л.В. Лопатиной, Е.М. Мастюковой, Н.В. Серебряковой и др. [1, 2, 7]

Разработанная коррекционно-развивающая программа включала следующие направления работы по коррекции нарушения артикуляционной моторики у детей указанной категории:

- 1) развитие кинестетического орального праксиса;
- 2) развитие кинетического орального праксиса;
- 3) развитие мышц языка;
- 4) развитие жевательных мышц;
- 5) развитие мимических мышц.

Программа прошла апробацию в течение 14 недель. Со старшими дошкольниками с псевдобульбарной дизартрией при ДЦП проводились коррекционно-развивающие занятия три раза в неделю.

Сравнительный анализ результатов, которые были получены на констатирующем и контрольном этапах исследования, представлен ниже.

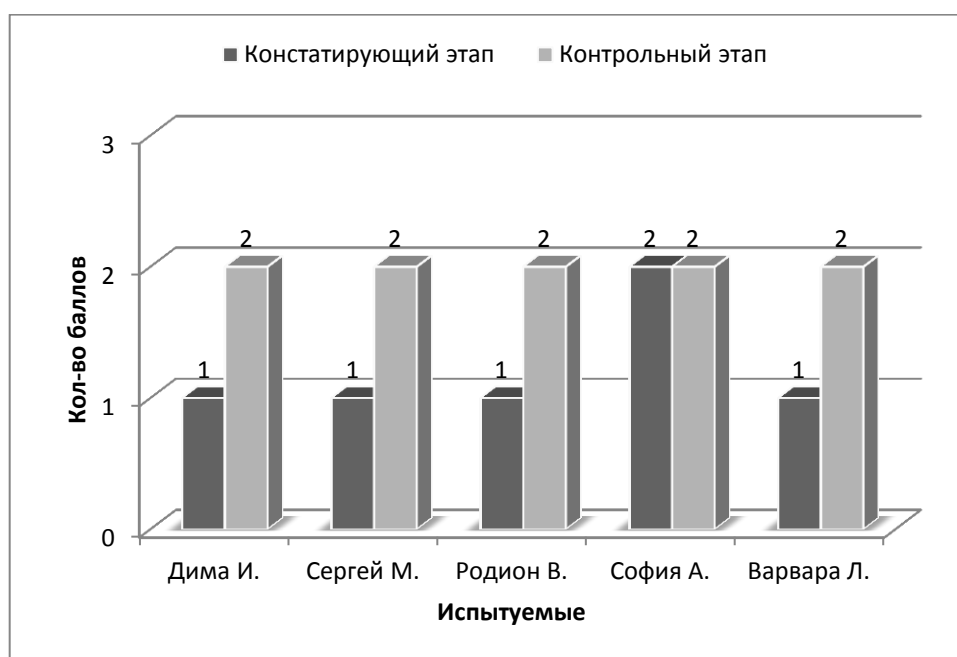


Рис. 1. Сравнительные результаты обследования кинестетического орального праксиса, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

Анализируя результаты, представленные на рис. 1, можно констатировать следующее: все испытуемые (5 чел.) на контрольном этапе эксперимента продемонстрировали результаты, соответствующие среднему уровню развития кинестетического орального праксиса.

Таким образом, очевидно, что апробация разработанной коррекционно-развивающей программы прошла успешно: старшие дошкольники с псевдобульбарной дизартрией при ДЦП качественно продвинулись в уровне развития исследуемого параметра артикуляционной моторики.

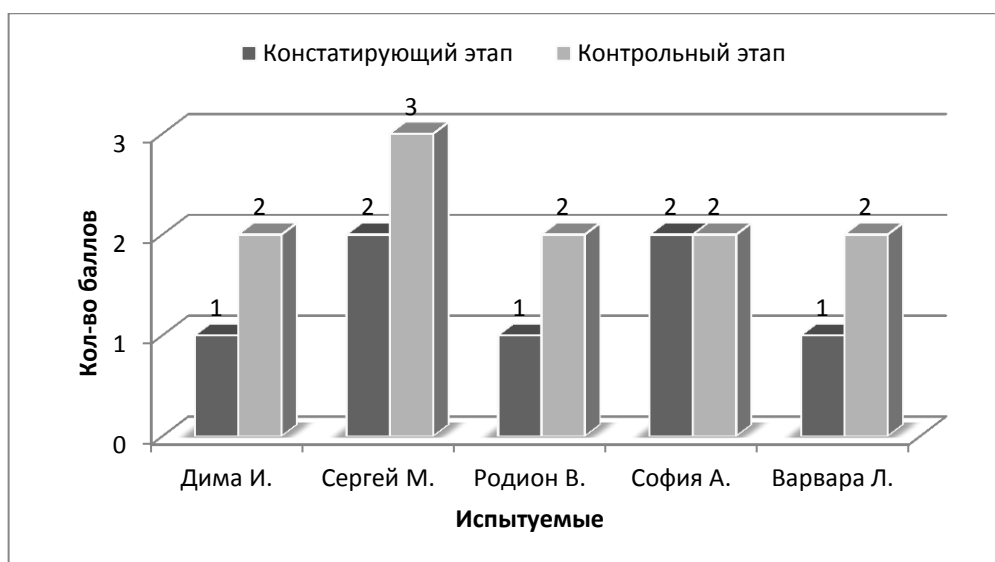


Рис. 2. Сравнительные результаты обследования кинетического орального праксиса, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

Представленные выше результаты свидетельствуют о положительной динамике проведенной работы и улучшении показателей развития артикуляционной моторики. На контрольном этапе экспериментальной работы у подавляющего большинства испытуемых был выявлен средний уровень развития кинетического орального праксиса. Один дошкольник продемонстрировал высокие результаты, поскольку правильно выполнил все движения с точным соответствием всех характеристик.

Также следует обратить внимание на тот факт, что ни один испытуемый на контрольном этапе эксперимента не продемонстрировал низких результатов, тогда как на констатирующем этапе трое дошкольников показали данный уровень развития кинетического орального праксиса.

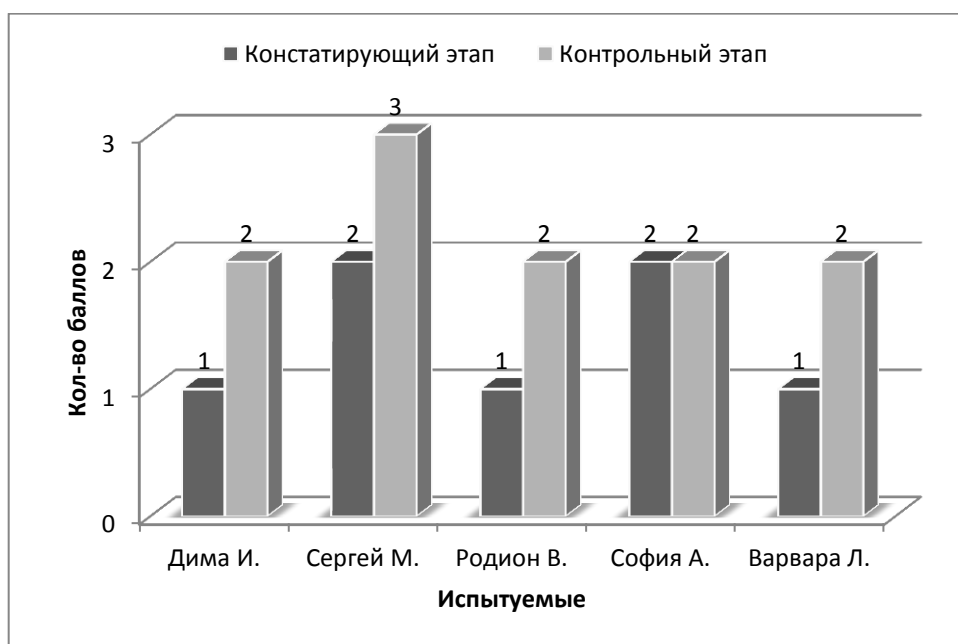


Рис. 3. Сравнительные результаты обследования динамической координации артикуляционных движений, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

На основе результатов, представленных на рис. 3, можно сформулировать следующие выводы:

- все дошкольники успешно справились с предложенной серией заданий, не показав низких результатов;
- четверо испытуемых на контрольном этапе исследования продемонстрировали результаты, соответствующие среднему уровню развития динамической координации артикуляционных движений;
- один дошкольник показал высокие результаты.

Всё свидетельствует о положительной динамике проведенной коррекционно-развивающей работы.

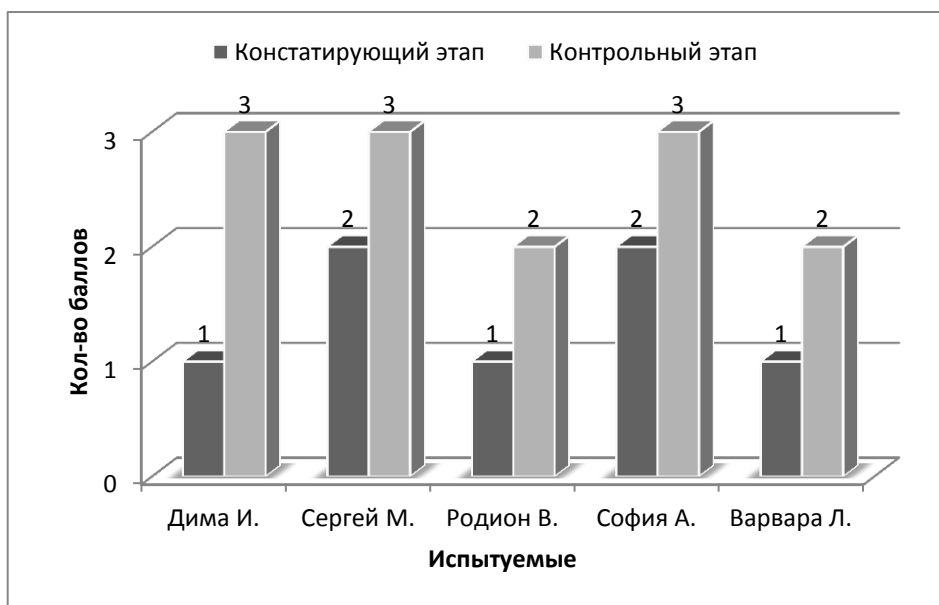


Рис. 4. Сравнительные результаты обследования мимической мускулатуры, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

Анализируя представленные выше данные, можно констатировать следующее:

- у всех испытуемых по итогам проведения коррекционно-развивающей работы была отмечена положительная динамика, при этом ни один дошкольник на контрольном этапе исследования не продемонстрировал низких результатов;
- трое испытуемых показали высокий уровень развития мимической мускулатуры;
- оставшиеся двое дошкольников продемонстрировали результаты, соответствующие среднему уровню развития исследуемого параметра.

Сравнительный анализ результатов обследования мышечного тонуса и подвижности губ, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, позволяет сформулировать следующие выводы:

- представленные выше данные свидетельствуют о положительной динамике проведенной работы и улучшении показателей развития артикуляционной моторики;
- все испытуемые на контрольном этапе эксперимента продемонстрировали результаты, соответствующие среднему уровню развития мышечного тонуса и подвижности губ;
- ни один дошкольник во втором срезе не продемонстрировал низких результатов, в то время как на констатирующем этапе эксперимента двое испытуемых показали результаты, соответствующие низкому уровню развития исследуемого параметра.

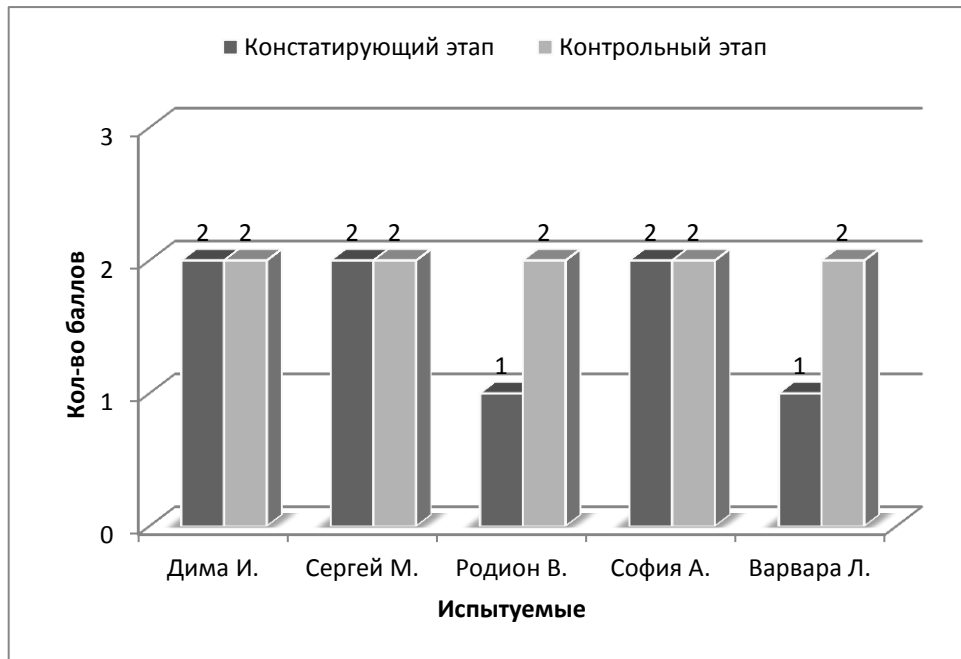


Рис. 5. Сравнительные результаты обследования мышечного тонуса и подвижности губ, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

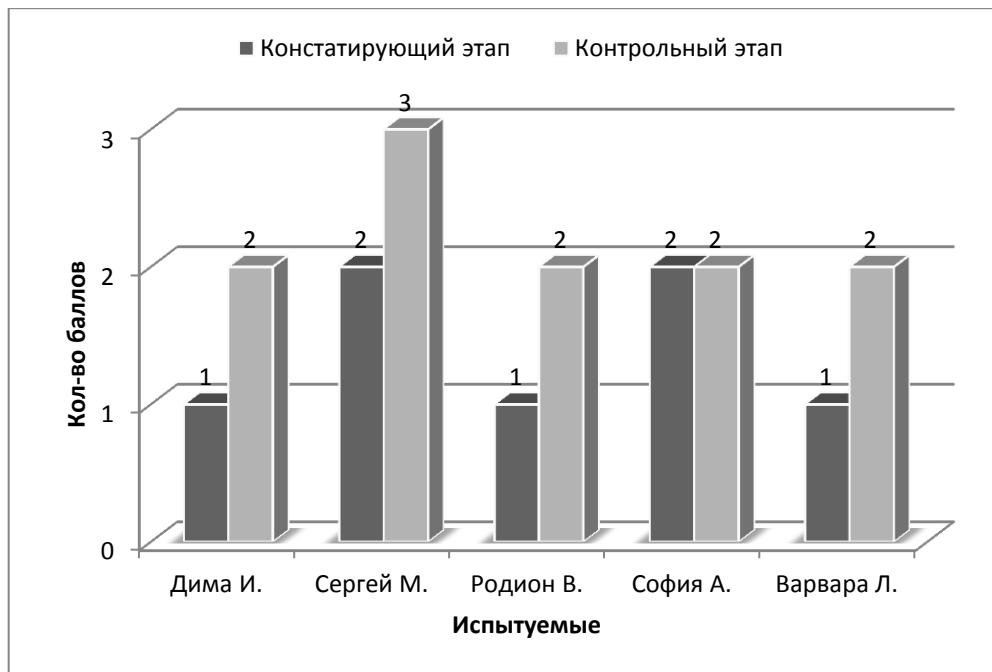


Рис. 6. Сравнительные результаты обследования мышечного тонуса языка и наличия патологической симптоматики, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

Анализ результатов, полученных в ходе выполнения последней серии заданий, позволяет констатировать следующее:

- у большинства испытуемых (4 чел.) на контрольном этапе эксперимента был отмечен средний уровень развития мышечного тонуса языка, что свидетельствует о положительной динамике проведенной коррекционно-развивающей работы;

- один дошкольник точно выполнил все движения, нарушений мышечного тонуса языка и патологической симптоматики у него выявлено не было, что свидетельствует о высоком уровне развития исследуемого параметра артикуляционной моторики.

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что апробация разработанной нами коррекционно-развивающей программы прошла успешно: старшие дошкольники с псевдобульбарной дизартрией при ДЦП качественно продвинулись в уровне развития артикуляционной моторики. По окончании реализации программы ни один испытуемый не продемонстрировал низких результатов выполнения предложенных серий заданий, у большинства старших дошкольников был диагностирован средний уровень развития кинестетического и кинетического орального праксиса, динамической координации артикуляционных движений, мимической мускулатуры и мышечного тонуса языка.

При выполнении предложенных серий заданий на контрольном этапе эксперимента у испытуемых отмечались единичные нарушения движений, умеренно выраженное нарушение тонуса мускулатуры, а также отсутствие выраженной патологической симптоматики. Получение подобных результатов свидетельствует о необходимости продолжения проведения коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предложенная коррекционно-развивающая программа позволяет повысить уровень развития артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией при ДЦП.

Список используемых источников и литературы

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М.: Просвещение, 2009. 88 с.

2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.

3. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 319 с.

4. Данилова Л.А., Стока К., Казицына Г.Н. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе: Методические рекомендации для учителей и родителей. СПб., 2000. 48 с.

5. Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. Воспитание детей с церебральными параличами в семье [Электронный ресурс] // URL: https://aupam.ru/pages/deti/vospitanie_dcp_v_semje_ippolitova/oglavlenie.html (дата обращения: 12.02.2019).

6. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич: Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками. М.: Книголюб, 2008. 176 с.

7. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами / Под ред. Е.А. Логиновой. СПб.: Издательство «Союз», 2005. 192 с.

8. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушения речи у детей с церебральным параличом. М.: Просвещение, 2005. 164 с.

9. Правдина О.В. Логопедия [Электронный ресурс] // URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0001/2-0001-83.shtml> (дата обращения: 12.05.2019).

© А.А. Хапренкова, 2019-05

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития произвольного внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Дано описание причин нарушений и возможностей использования компьютерных технологий в процессе его развития у детей с данным нарушением.

Ключевые слова: произвольное внимание, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, речевые нарушения, компьютерные игры.

Е.А. Khromova
Yu.M. Vasina

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF UNCERTAINTY ATTENTION FOR SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERSTRUCTION OF SPEECH WITH USE OF COMPUTER GAMES

Annotation. The article discusses the features of the development of voluntary attention in older preschoolers with general speech underdevelopment. A description of the causes of violations and the possibilities of using computer technology in the process of its development in children with this violation is given.

Keywords: voluntary attention, older preschoolers, general speech underdevelopment, speech disorders, computer games.

В настоящее время педагоги и родители все чаще обращают внимание на то, что у детей имеются проблемы в развитии внимания. Дети часто отвлекаются, бывают невнимательны, не могут, когда это нужно, сосредоточиться и продолжительное время удерживать внимание.

Внимание играет очень важную роль в деятельности детей, оно характеризует его интересы, отношение к окружающему миру, к предметам и действиям, которые совершаются с этими предметами.

Проблема внимания широко изучается в психологии с разных позиций и по сей день остается очень важной и сложной. Изучением внимания занимались следующие ученые: Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин и многие другие.

В общем виде внимание можно представить как процесс сознательного и бессознательного отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой. Благодаря вниманию подключается сосредоточенность и избирательность познавательной деятельности. В целом оно выступает как значимая предпосылка всех видов деятельности, в первую очередь познавательной.

Развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста становится одним из наиболее значимых условий будущего успешного обучения в школе. Школа предъявляет

свои требования к произвольности детского внимания. От учеников требуется умение не отвлекаться, следовать указаниям учителя, контролировать сам учебный процесс и его результат.

На данный момент дети дошкольного возраста с недостатками речевого развития являются одной из самых многочисленных групп детей, которые имеют нарушения развития. Полный анализ речевых нарушений у данной группы детей представлен в трудах следующих ученых: Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. Современные исследования показывают, что самую многочисленную группу среди нарушений речевого развития составляет общее недоразвитие речи.

Изучением свойств внимания у детей с речевыми нарушениями занимались Р.Е. Левина, Г.И. Жаренкова, Т.Д. Барменкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша, Т.А. Фотекова и др.

Как правило, у детей с общим недоразвитием речи нарушена не только непосредственно сама речь, но и имеются нарушения психических процессов, в том числе внимания.

Развитие внимания находится в тесной связи с развитием речи. В том случае, когда у ребенка нарушено внимание, затрудняется и восприятие речи. Р.Е. Левина отмечала тот факт, что нарушение внимания является одной из прямых причин возникновения общего недоразвития речи. Одной из характерных особенностей внимания дошкольников с общим недоразвитием речи является его произвольный характер. Это проявляется в том, что дети легко и быстро отвлекаются на любой внешний раздражитель, что мешает процессу обучения, ухудшает его эффективность. Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин склонны связывать это с возрастными психологическими особенностями, которые характерны для детей дошкольного возраста. Постепенно у них расширяется сфера интересов, а вместе с ней внимание начинает привлекаться к большему числу явлений, действий и предметов.

Рассматривая различные средства развития произвольного внимания старших дошкольников следует отметить, что начиная со старшего дошкольного возраста дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа). Устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности заметно возрастает к семи годам. К концу дошкольного возраста у детей способность к произвольному вниманию начинает интенсивно развиваться. Именно современные технологии, а именно компьютерные развивающие игры, способны контролировать деятельность человека и поддерживает на должном уровне устойчивость избирательной активности [2].

Произвольное внимание у детей проявляется, когда их деятельность осуществляется сознательно и при этом прилагаются волевые усилия. Данный вид внимания характеризуется активностью и имеет сложную структуру. Его происхождение связано с трудовой деятельностью. Произвольное внимание детей имеет свои психологические особенности. Оно сопровождается переживанием большего или меньшего усилия воли, а при длительном его поддержании на должном уровне ребенок испытывает утомление, даже больше, чем при трудовой или физической активности [1].

Хороших показателей в развитии произвольного внимания ребенка можно добиться, если проводить с ним работу по формированию умения понимать постепенно усложняющиеся инструкции, удерживать их во внимании во время всего занятия, работу по развитию навыков самоконтроля. Компьютерные технологии являются наиболее эффективным средством при реализации данного процесса.

Важно, что у ребенка формировалась способность контролировать свои действия и проверять результаты своей работы. Развивать умения умственного контроля можно, используя при организации самостоятельной работы детей разнообразный раздаточный материал. Важно научить детей планировать свои действия, выполнять деятельность по составленному плану, сравнивать свои действия и результаты с определенным образцом.

Компьютерные развивающие игры помогают достичь более высоких результатов в формировании произвольного внимания ребенка можно, вовлекая его в новые виды деятельности, используя различные редакторы [3]. Все это позволяет успешно направлять и организовывать его внимание.

Предпосылки произвольного внимания развиваются постепенно. Они проходят путь от достижения цели, которую ставит педагог, до достижения целей, которые ставит сам дошкольник и при этом контролирует процесс их выполнения. Еще одной предпосылкой развития произвольного внимания выступает развитие у детей ответственности. Для этого им можно предлагать выполнять разные задания. Они должны представлять для ребенка интерес, что привлечет его внимание, а также должны быть задания, которые ему не очень интересны, что позволит сознательно подключать своё внимание.

Обнаруживаются различия в проявлении произвольного внимания в зависимости от модальности раздражителя. Исследователи определили, что дети с патологией речи часто испытывают трудности, когда нужно сосредоточить внимание на выполнении задания, которое предполагает словесную инструкцию, а не зрительную. Дети, имеющие нарушение зрения, в свою очередь, делают больше ошибок при определении дифференцировки по цвету, форме, расположению фигур. Что касается стабильности темпа деятельности, у детей дошкольного возраста, имеющих ОНР, она снижается в процессе ее выполнения.

Такие дети испытывают очень большие трудности с распределением внимания между речью и практическим действием. Отмечается, что у них преобладают речевые реакции уточняющего и констатирующего характера, в то время как у их сверстников группы нормы доминируют сложные реакции сопровождающего характера и реакции, которые напрямую не относятся к выполняемому в настоящее время действию.

У детей с ОНР можно заметить проявление ошибок внимания в ходе всего процесса выполнения деятельности. Эти ошибки дети не всегда могут заметить самостоятельно и, соответственно, их исправить. В отличие от детей группы нормы, у таких детей характер ошибок и их распределение во времени заметно различаются.

О.О. Косякова заметила тот факт, что все виды контроля за деятельностью обычно бывают не сформированы или в заметной мере нарушены. Наибольшим негативным изменениям подвергаются два вида контроля: упреждающий, который связан с анализом условий задания, и текущий, который проявляется в ходе выполнения задания. Имеются нарушения и в последующем контроле (по результату). Для того чтобы его отдельные элементы проявились, требуется помощь со стороны педагога, который бы повторял инструкции и давал дополнительные указания во время выполнения задания, демонстрировал бы образец и т.д. Эту роль на себя тоже может взять компьютер, который может контролировать и мотивировать процесс обучения.

Произвольное внимание в своём развитии и формировании проходит ряд плавно сменяющих друг друга стадий. Этот процесс определяется разными факторами: состоянием здоровья, соблюдением режима дня, требовательностью ребёнка со стороны взрослого, уровнем развития интересов ребёнка, его психической активностью, индивидуальными особенностями. Выявлена закономерность, согласно которой нервные и болезненные дети обычно больше отвлекаются в сравнении со спокойными и здоровыми.

Поэтому использование компьютерных технологий в образовательном процессе ДОУ должно строго регламентироваться. Регламентация направлена как на охрану здоровья воспитанников, так и на содержание воспитательно-образовательного процесса. Компьютерные программы и игры, используемые в детских садах, должны соответствовать не только санитарно-гигиеническим требованиям, но и определённым психолого-педагогическим условиям, а также использоваться с учётом основных дидактических принципов; иметь положительную нравственную направленность, исключать жестокость, способствовать закреплению знаний детей об окружающем мире; поддержание у ребёнка состояния психологического комфорта при общении с компьютером.

Занятия с использованием компьютерных игр по развитию основ произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР необходимо планировать в соответствии со следующими психолого-педагогическими условиями:

- составленный комплекс коррекционно-развивающих занятий направлен на развитие определённых свойств произвольного внимания с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей;

- при внедрении занятий компьютерного содержания будут учитываться гигиенические нормы и временные режимы, а также активно использоваться здоровьесберегающие технологии (гимнастика для глаз, релаксация);

- рациональное сочетание компьютерных, дидактических, подвижных игр, позволяющих индивидуализировать процесс развития произвольного внимания у старших дошкольников;

- создание положительного эмоционального фона через использование цвета, звука, анимации в процессе работы ребёнка с компьютерными играми.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что развитие внимания во многом выступает как результат общения детей с компьютером. Формирование произвольного внимания помогает понять сложные формы организации деятельности детей, играет огромную роль во всей его жизни.

Как итог проведенного теоретического исследования, мы выяснили, что у детей с различными видами речевой патологии часто имеется снижение произвольного внимания по сравнению с детьми группы нормы. Для них характерны: пониженный уровень развития основных свойств внимания, а именно недостаточная устойчивость, трудность включения, распределения и переключения внимания, быстрая истощаемость. Важно, что специфика этого нарушения варьируется и зависит от индивидуальных особенностей, которые учитываются в работе с компьютерными развивающимися играми.

Список используемых источников и литературы

1. Бокова Ю. Н. Особенности развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XLVIII международной студенческой научно-практической конференции. 2016. № 11(48). URL: [https://sibac.info/archive/guman/11\(48\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/11(48).pdf) (дата обращения: 13.10.2019).

2. Сапронова Т.И., Васина Ю.М. Инновационные технологии формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста / В сборнике: Университет XXI века: научное измерение. Материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов и магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2018. С. 117-119.

3. Родионова Л.А., Васина Ю.М. Компьютерные технологии как одно из средств развития основ произвольного внимания старших дошкольников / В сборнике: Проблемы теории и практики современной психологии.- Сборник статей XIV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. 2015. С. 162-165.

© Е.А. Хромова, Ю.М.Васина, 2019-10

СЕКЦИЯ

"ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ"

Руководитель - доцент, канд. пед. наук Е.А. Овсянникова

УДК 378:373.2

**В.М. Аитова,
А.С. Панова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются гендерные особенности дошкольников, их учет в воспитательно-образовательном процессе. Авторы выделяют противоречие между объективной необходимостью общества в обучении и воспитании детей на основе гендерного подхода в дошкольных образовательных учреждениях и недостаточной методологической базой. Опираясь на исследователей в области социологии и психологии, авторы делают выводы о необходимости учета гендерных особенностей детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** дифференцированное обучение, гендерная социализация, гендерный подход, воспитательно-образовательный процесс.*

**V.M. Aitova,
A.S. Panova**

TAKING INTO ACCOUNT THE GENDER CHARACTERISTICS OF PRESCHOOLERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

***Annotation.** The article discusses the gender characteristics of preschoolers, their consideration in the educational process. The authors highlight the contradiction between the objective need of society in the education and upbringing of children based on the gender approach in preschool educational institutions and the lack of a methodological base. Based on researchers in the field of sociology and psychology, the authors draw conclusions about the need to take into account the gender characteristics of preschool children.*

***Key words:** differentiated education, gender socialization, gender approach, educational process.*

Если мы хотим воспитывать человека во
всех отношениях, то мы должны понять его во
всех отношениях.
К. Д. Ушинский

Когда речь заходит о мальчиках или девочках, мы имеем ввиду 2 разных мира, потому что они отличаются поведением и психологией мышления. Вопрос, связанный с

воспитанием детей разного пола, затрагивает большинство ученых (Н. Татаринцева, А. М. Щетинина, О. И. Иванова и др.). Это обусловлено тем, что современный мир требует индивидуальный подход ко всем детям, независимо от его пола и особенностей в становлении личности.

Дошкольный возраст — это период, раскрывающий индивидуальные особенности, которые даны ему природой. Именно поэтому ставятся новые цели и задачи воспитания и обучения детей разного пола. В рамках этого подхода речь идет о гендерном воспитании детей.

Гендерный подход в воспитании и обучении — это личностно-ориентированный подход к детям, который способствует развитию личности в будущем в соответствии с ее природными данными [2]. Актуальным вопросом, который требует ответа в современном обществе, является создание педагогического процесса на основе гендерного подхода в условиях объединенного воспитания девочек и мальчиков в детском саду. Это связано с тем, что педагогическая работа с дошкольниками с учетом их особенностей пола исследована не в полной мере, что приводит в некоторых случаях к отсутствию у детей характеристик, свойственных для определенного пола.

Стратегия, формы и методы работы с детьми, применяемые в детском саду, чаще всего рассчитаны на девочек [1]. Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что существует противоречие между объективной необходимостью общества в обучении и воспитании детей на основе гендерного подхода в дошкольных образовательных учреждениях и недостаточной методологической базой, которая включает в себя теоретическую, практическую, методологическую стороны.

При совместном обучении мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними и организация совместных игр, в процессе которых дети могли бы делать все вместе, но в соответствии с гендерными особенностями. Девочки принимают на себя женскую роль, а мальчики мужскую.

В ходе психолого-педагогического исследования нами было выявлено, что в дошкольном возрасте у всех детей происходит принятие гендерной роли:

- с трёх лет у мальчиков и девочек выявляются различия в умении мыслить, проявлении эмоциональной стороны;

- в два-три года дети начинают осознавать свою половую идентификацию, и называют себя соответствующим образом;

- в возрасте четырёх-семи лет создается гендерная устойчивость: ребенок понимает, что пол не меняется: мальчики станут мужчинами, а девочки – женщинами и этот пол не изменится в любой ситуации или желания ребенка.

Девочки в дошкольном возрасте внушаемы, в отличие от мальчиков. Девочкам легче справляться с монотонными заданиями, а мальчики — с трудными познавательными процессами. На девочек оказывает влияние наследственность, а на мальчиков – окружающий мир. У девочек наиболее расширено слуховое, в то время как у мальчиков – больше зрительное восприятие и прочее.

В основном воспитывают детей женщины, а не мужчины: бабушки, мамы, воспитатели. Именно поэтому у мальчиков гендерная социализация не всегда устойчива, потому что нет рядом мужчины, который воспитывает его. Воспитатель-женщина не имеет детский опыт мужчины и, соответственно, не может передать этот опыт мальчику. Поэтому воспитатели имеют стереотипное представление, что мальчик должен быть сильным, не ноющим и пр. Из этого вытекает, что мальчики, которые слабые, боязливые и не подходят под стереотипы, подвергаются травмирующим воздействиям на психику в последствии. Поэтому очень часто можно встретить у мальчиков низкую самооценку. В связи с этим возникают проблемы, главным решением которых будет дифференцированное обучение девочек и мальчиков [8]. Чтобы провести дифференцированное обучение, нужны следующие педагогические условия.

Первое условие - специальная среда, которая предполагает зоны для мальчиков и девочек. В зоне мальчиков должно быть больше игрушек, например, конструкторы,

строительные материалы, инструменты, рыцарей, солдатики, машинки и т.д. Они развивают знания о мире, мышцы, координацию глаз, пространственного восприятия. В зоне, где девочки игрушки должны ориентироваться на бытовые темы. Например, куклы, ящик с украшениями, кухонная посуда и т.д. Девочки ориентированы на домашние дела и уход за детьми.

Второе условие - это организация равноправного сотрудничества детей в совместной деятельности. Д.Б. Эльконин отмечает, что поскольку в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, то с помощью игры можно помочь равноправию [6]. В игре мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки – женские. Аналогичным образом может быть построена и театрализованная деятельность [2]. В игре ребенок может расслабиться, и не думать как решить сложные задачи. В ней все не по-настоящему. В игре формируется хорошие стереотипы мужчин и женщин, развиваются положительные отношения к будущей роли ребенка в обществе.

По мнению, Т.А. Репиной, в процессе игры дети познают окружающий мир. Игра способствует установлению положительных стереотипов качеств мужественности и позволяет заложить основы эмоционально позитивного отношения к будущей роли мужчины, папы. Задача педагогов заключается в формировании игровых умений в самостоятельной игре детей, когда мальчики по собственному желанию реализуют полоролевые представления и предпочтения [4].

Следующее условие - снятие стереотипов на эмоции мальчиков, развитие у девочек опыта повышения самооценки мальчиков.

Последнее условие - привлечение к воспитанию родителей. Семья для ребенка это его мир, одно целое. Главным компонентом социализации ребёнка является влияние его родителей. Родители выполняют множество функций. Выявлено, что отец и мать выполняют различные функции в гендерной социализации ребенка. В работе П. Я. Гальперина, Л. А. Венгера приводятся такие факты: папы разделяют детей по полу и относятся к ним стереотипно, а мамы относятся к своим детям одинаково в независимости от гендерных особенностей [2].

Папы мало времени уделяют детям в первый год жизни. Потому что они считают, что ребенок больше привязан к матери, нежели к отцу с момента рождения и до 1 года. Они больше уделяют времени, проводят больше времени с сыновьями, нежели с дочерьми, но при этом сочувствуют больше дочкам, чем сыночкам. А матери, в тоже время, относятся наоборот к своим детям: более снисходительны к сыновьям и проводят с ними больше времени, чем с дочками. Мама воздействуют на детей психологически и морально, а папы чаще применяют физическое воздействие.

Множество работ посвящено роли отсутствия папы на гендерную социализацию для ребенка [3]. Семья без папы намного сильнее оказывает влияние на гендерную социализацию. В семье, где нет отца, где воспитанием занимается мать, мужские характеристики проявляются медленнее у мальчиков.

Исследование ученых, таких как, А. В. Запорожец, Я. Стреляу, Я. Гальперин и многие другие, привели к таким выводам, что малознакомые люди принимают детей на основе общественных стереотипов гендерного воспитания [3, 7]. Они считают, что дети должны вести себя «как мальчик» или «как девочка». Процесс педагогического воздействия способствует становлению личности ребенка. Главная задача деятельности педагога в процессе образования заключается в формировании благоприятных условий для всестороннего развития ребенка [5]. Исходя из этого, семья и педагоги дошкольного образовательного учреждения являются важнейшими компонентами, которые влияют на поло-ролевое развитие личности ребенка.

Процесс гендерного воспитания осуществляется как общая педагогическая система. Этот процесс требует высокопрофессиональной подготовки учителей и воспитателей.

Таким образом, проблема поло-ролевой социализации это одна из основных в воспитании и обучении детей. Мальчики и девочки — это два разных мира. Мальчиков и

девочек нужно воспитывать по-разному. Каждый по-своему воспринимает критику, информацию, по-своему переживает и сочувствует. Поэтому нужно принимать мальчиков и девочек такими, какими они есть.

Список используемых источников и литературы

1. Кашкарева, Л. М. Педагогические условия развития гендерной идентичности у детей седьмого года жизни [Текст] / Л.М. Кашкарева, Н.А. Шинкарёва: Молодой ученый. 2016. № 24.
2. Кувшинова, И. А. Гендерные особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. 80 с.
3. Кувшинова, И.А. Гендерное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольных образовательных учреждений [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие. Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2016. URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=3668.pdf&show=dcatalogues/1/1526361/3668.pdf&view=true> (дата обращения: 04.10.2019).
4. Репина, Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. [Текст] / Т.А. Репина. Воронеж: Модек, 2014. 300 с.
5. Томиловская, Ж.П., Линькова М.В. Реализация модели инклюзивного образования на базе детской школы искусств // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Магнитогорск : МГТУ, 2018. С. 143-147.
6. Улисных, А. А. Учет гендерных особенностей дошкольников в воспитательно-образовательном процессе [Текст] / Педагогика: традиции и инновации / А.А. Улисных — Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 97-102.
7. Чернобровкин, В.А., Пустовойтова О.В., Сунагатуллина И.И., Кувшинова И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-педагогический аспект // Современные наукоемкие технологии. 2018 № 10, стр. 234-238. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37226> (дата обращения: 12.11.2018).
8. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

© В.М. Аитова, А.С. Панова, 2019-10

УДК 159.99

А.А. Гончарова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В современных условиях обучения возрастает актуальность проблемы поиска валидных методов коррекции самооценки детей с отклонениями в здоровье. В статье ставится задача рассмотреть эффективность использования элементов арт-терапии для коррекции самооценки младших школьников с нарушением слуха.

Ключевые слова: младшие школьники с нарушением слуха, самооценка, арт-терапия, коррекционно-развивающая программа, принципы, навыки самопрезентации; знания о себе; реалистичность суждений о себе; позитивное самовосприятие, положительные эмоциональные реакции.

A. A. Goncharova

CORRECTION OF SELF-ESTEEM OF YOUNGER STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

Annotation. *In modern conditions of training the urgency of a problem of search of valid methods of correction of self-assessment of children with deviations in health increases. The article aims to consider the effectiveness of the use of elements of art therapy for the correction of self-esteem of younger students with hearing impairment.*

Keywords: *primary school students with hearing impairment, self-esteem, art therapy, correctional and developmental program, principles, skills of self-presentation; knowledge about yourself; realistic judgments about yourself; positive self-perception, positive emotional reactions.*

В специальной психологии в последнее время всё большую актуальность стал приобретать вопрос, связанный с изучением особенностей самооценки младших школьников с нарушением слуха. Данный факт подтверждается такими обстоятельствами, как: во-первых, младший школьный возраст является сенситивным для развития и становления адекватной самооценки; во-вторых, формирование адекватной самооценки крайне важно, так как от данного личностного образования зависят саморегуляция и самоконтроль, необходимые, в том числе и в школьном обучении; в-третьих, для детей с нарушением слуха, также, как и для всех детей с ограниченными возможностями здоровья, самооценка играет важнейшую роль в развитии личности, т.к. определяет успешность их социальной интеграции.

В то же время, в силу индивидуально-возрастных особенностей младших школьников с нарушением слуха, в современных условиях обучения перед педагогом встает проблема поиска валидных методов коррекции их самооценки. Одним из таких считается арт-терапия, которая позволяет ребёнку не только заняться творчеством, но и по-новому выразить свои эмоции [3, с. 24]. Однако, несмотря на изученность, в литературных источниках недостаточно раскрыто содержание программы коррекции самооценки младших школьников с нарушением слуха с использованием элементов арт-терапии, формирования практических рекомендаций по их применению. Поэтому проблема коррекции самооценки младших школьников с нарушением слуха с использованием арт-терапии сохраняет свою актуальность и сегодня.

Базой исследования явилось Государственное общеобразовательное учреждение Тульской области «Тульский областной центр образования», г. Тула. В опытно-экспериментальной работе участвовало 5 младших школьников с нарушением слуха в возрасте 8 лет.

Обобщение результатов исследования самооценки младших школьников с нарушением слуха показало неоднозначную ситуацию. С одной стороны, большинство учащихся данной категории имели адекватную и устойчивую самооценку, а с другой – среди участников были и такие, самооценка которых имела тенденцию к завышенной, эти дети были не способны правильно критиковать и оценивать действия и поступки свои и сверстников. Исходя из чего был сделан вывод о том, что самооценка младших школьников с нарушением слуха неустойчива и ситуативна. Коррекционно-развивающая программа была разработана с учетом выделенных критериев, показателей, результатов диагностического исследования, специфики нарушения и индивидуально-возрастных особенностей детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Перед реализацией программы коррекции самооценки младших школьников с нарушением слуха с использованием элементов арт-терапии, были поставлены задачи, требующие решения в процессе коррекционно-развивающего воздействия, среди них:

- 1) развитие навыков самопрезентации;
- 2) расширение и углубление знаний о себе;
- 3) развитие реалистичности суждений о себе;
- 4) развитие позитивного самовосприятия и восприятия себя окружающими;
- 5) формирование положительных эмоциональных реакций в отношении себя [2, с. 28].

На каждом коррекционно-развивающем занятии были решены как задачи, которые перечислены ранее, так и дополнительные задачи, направленные на нормализацию самооценки в целом.

Нами выделены принципы, которые были положены в основу разработки коррекционно-развивающей программы (по А.А. Осиповой), среди них:

1) принцип единства диагностики и коррекции, который предполагает предварительную диагностику самооценки детей младшего школьного возраста с нарушением слуха и определения содержания коррекционных мероприятий с учетом ее результатов;

2) принцип комплексности методов психологического воздействия, который заключается в систематизации существующих методов и приемов коррекционного воздействия;

3) принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей, который заключается в учете индивидуально-психологических особенностей развития детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, в частности ограничений, связанных с нарушением слуха;

4) принцип учета эмоциональной сложности материала, который заключается в том, что содержание игровых упражнений и занятий разрабатывалось с целью создания и стимулирования положительных эмоций;

5) деятельностный принцип коррекции, который предполагает коррекционное воздействие путем создания условий для проявления детьми своего эмоционального состояния, накопление опыта [1, с. 144].

Коррекционно-развивающая программа состоит из 10 занятий, продолжительностью по 45 минут. Длительность реализации программы – 5 недель, по 2 занятия в неделю. Каждое занятие включало в себя ритуалы приветствия и прощания и основную часть, на которой решались поставленные коррекционно-развивающие задачи.

Целью первого занятия выступило создание эмоционально благополучной атмосферы в группе и положительного настроения на следующие занятия. На данном занятии мы решали следующие задачи коррекционно-развивающей программы: знакомство с целью занятий и правилами группы; организация благоприятного социально-психологического климата на занятии; развитие навыков сотрудничества, взаимной эмпатии и доброжелательности. Решение данных задач стало возможным благодаря таким упражнениям, как: «Мое имя», «Настроение», «Свободный рисунок в круге», «Интервью в парах».

Развитие устойчивого позитивного самоотношения явилось целью второго занятия, которое удалось достичь в процессе решения таких задач, как: формирование положительных эмоциональных реакций в отношении себя; создание доброжелательной атмосферы и климата психологической безопасности; развитие позитивного самовосприятия и восприятия окружающих. Мы использовали следующие упражнения: «Волшебный клубочек», «Ласковые ладошки», «Рисование собственной эмоции», «Зеркало».

На третьем занятии мы решали следующие задачи коррекционно-развивающей программы: создание доброжелательной атмосферы и климата психологической безопасности, развитие навыков самопрезентации; развитие позитивного самовосприятия и восприятия окружающих. На данном занятии мы использовали упражнения и игры,

направленные на нормализацию самооценки, развитие групповой сплоченности, среди них: «Ласковое слово», «Самопрезентация», «Рисуем себя», «Каракули», «Тепло рук и сердец».

Целью четвертого занятия выступило развитие самоощущения, принятия себя таким, какой ты есть, развитие ощущения внутренней сосредоточенности. Эту цель удалось достичь в процессе решения таких задач, как: развитие навыка самопознания; развитие навыка социального взаимодействия; создание позитивную атмосферу в группе. Мы использовали такие игры и упражнения: «Комплименты», «Дотронуться до», «Мой внутренний мир», «Кем бы в этой сказке был я».

На пятом занятии с целью формирования адекватного самооценивания эмоциональной сферы мы использовали такие упражнения, как: «Передай хлопок», «Я сержусь», «Нарисуй себя», «Эстафета дружбы». Так на пятом занятии нами были решены две основополагающие задачи: создание благоприятной атмосферы и климата психологической безопасности; развитие позитивного самовосприятия и восприятия окружающих.

Шестое занятие было проведено с целью достижения согласованности самооценки с внешней оценкой, эту цель удалось достичь путем решения таких задач, как: уменьшение тревожности; нормализация самооценки; реалистичность суждений о себе; развитие позитивного самовосприятия и восприятия окружающих. Мы использовали такие игры и упражнения: «Двое с одним мелком», «Мои эмоции», «Изобрази, угадай эмоцию».

Повышение адекватности самооценки, исходя из реальных достоинств и положительных качеств, индивидуальности и собственной неповторимости явилось целью седьмого занятия. Мы решали следующие задачи коррекционно-развивающей программы: формирование положительных эмоциональных реакций в отношении себя; развитие уверенности в себе; развитие способности думать о себе в положительном ключе. Среди упражнений, которые мы использовали, были следующие: «Двое с одним мелком», «Мои эмоции», «Изобрази, угадай эмоцию».

Целью восьмого занятия явилось развитие способности думать о себе в позитивном ключе, раскрытие своего «Я». Нам удалось достичь эту цель путем решения таких задач, как: организация благоприятного социально- психологического климата на занятии; создание доброжелательной атмосферы; развитие уверенности в себе; раскрытие своего «Я». Мы использовали такие игры и упражнения: «Передай хлопок», «Ладонка», «Открытка», «Поймай мяч».

На девятом занятии с целью фиксации на успех, новые формы проявления самооценки, мы проводили такие упражнения, как: «Тянемся к солнцу», «Я-хороший, Я-плохой», «Превратись в...», «Каракули». Посредством данных упражнений были решены следующие задачи: формирование положительных эмоциональных реакций в отношении себя; развитие уверенности в себе и собственных силах; развитие способности думать о себе в положительном ключе.

Для того, чтобы научить открыто выражать свои чувства и эмоции по отношению к себе и другим, мы провели на завершающем, десятом, занятии такие игры и упражнения, как: «Подарки», «Пожелание», «Я могу...». Достичь коррекционно-развивающей цели стало возможным путем решения таких задач, как: развитие умения чувствовать свое состояние; формирование положительных эмоциональных реакций в отношении себя; развитие уверенности в себе и собственных силах; развитие способности думать о себе в положительном ключе; нормализация самооценки.

Основным средством развития самооценки младших школьников с нарушением слуха выступила арт-терапия. Во время реализации коррекционно-развивающей программы основной упор делался на организацию взаимодействия детей, развитие навыков самопрезентации, расширение и углубление знаний о себе, развитие реалистичности суждений о себе, развитие позитивного самовосприятия и восприятия себя окружающими, формирование положительных эмоциональных реакций в отношении себя.

После реализации коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный диагностический срез, который показал, что у данной группы детей прослеживается динамика с точки зрения количественных показателей, которые приблизились к норме.

Список используемых источников и литературы

1. Осипова, А.А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2002. 510 с.
2. Прилепская, Т.Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. 1989. № 5. С. 26-32.
3. Психология глухих детей / И.М. Соловьев; под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. М.: Советский спорт, 2006. 448 с.

© А.А. Гончарова, 2019-10

УДК 376

Д.А. Дробышевская

Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В статье рассмотрены теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи в образовательной организации. Описаны основные направления организации и сопровождения данной категории детей в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, дети с речевыми нарушениями, инклюзивное образование.

D.A. Drobyshevskaya

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPEECH DISTURBANCES IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: The article deals with the theoretical aspects of psychological and pedagogical support of children with speech disorders in an educational organization. The main directions of organization and support of this category of children in the conditions of inclusive education are described.

Keywords: support, psychological and pedagogical support, children with speech disorders, inclusive education.

В специальной педагогике и психологии интерес к проблеме развития лиц с особыми возможностями здоровья обусловлен тем, что в условиях аномального развития данный процесс приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры нарушения. В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года и Федеральным государственным стандартом дошкольного, начального образования государство гарантирует получение качественного образования всем детям, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья получили. Достижение данных целей осуществляется посредством организации инклюзивного образования [2].

Понятие «инклюзивное образование» в соответствии с Законом «Об образовании в РФ» трактуется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

В настоящее время инклюзивную форму образования считают как более современную модель. Такая форма обучения и воспитания является принципиально новой, где педагоги и обучающиеся преследуют общую цель – доступное и качественное образование для всех без исключения детей. Таким образом, понятие «инклюзивное образование» сложилось из убеждения в том, что образование является основным правом человека и что оно создает основу для более справедливого общества. Все обучающиеся имеют право на образование, независимо от их индивидуальных качеств и особенностей.

Достаточно значительную группу детей с особыми возможностями здоровья составляют дошкольники с нарушениями речи, поскольку речевые нарушения являются самой распространенной патологией психофизического развития (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Коррекция нарушений речи является одним из важнейших условий наиболее адекватного и эффективного вхождения ребенка в социум [7].

К нарушениям речи относят отклонения от нормального формирования языковых средств общения при нормальном биологическом слухе, зрении и предпосылках развития интеллекта. Преодоление речевых нарушений возможно только в условиях специально организованного обучения и воспитания [4].

Причинами нарушения правильного протекания психофизического механизма речи является воздействие на организм внешнего (экзогенного) или внутреннего (эндогенного) вредоносного фактора, их взаимодействие, а также неблагоприятные условия окружающей среды, в которых воспитывается ребенок. Определение причин нарушения речи необходимо рассматривать в единстве действия биологических и социальных факторов в процессе формирования речи [5].

Одной из значимой составляющей психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья является психолого-педагогическое сопровождение. Под психолого-педагогическим сопровождением Л.М. Шипицына понимает «организованную деятельность создания социально-психологических и педагогических условий с целью успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в образовательной среде» [8].

В настоящее время проблема психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями складывается в системе образования России как особая культура поддержки и помощи ребенку, как профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в дошкольной среде.

Инклюзивные группы для детей с нарушением речи являются альтернативой формой воспитания и обучения специальным (коррекционным) дошкольным учреждениям. Организация совместного воспитания и обучения детей с нарушением речи и нормально развивающихся сверстников создает условия для формирования речевой активности у детей дошкольного возраста, появляется возможность создания естественной речевой среды. Условия инклюзивной группы делают необходимым использование речевой деятельности для взаимодействия с взрослым и, самое главное, со своими нормально развивающимися сверстниками. В таких условиях повышается мотивация общения, появляется потребность в общении со взрослыми и сверстниками. В процессе общения с нормально развивающимися сверстниками происходит совершенствование речевых навыков, полученных на специальных занятиях, накопление умений и навыков.

Очень важно поддерживать потребность ребенка с нарушением речи в общении со всеми участниками взаимодействия [6]. Привлечение нормально развивающихся сверстников и взрослых к работе с детьми с нарушением речи и участие всех субъектов образовательного процесса (воспитанники, педагоги, родители) обеспечит комплексный характер коррекционно-педагогического воздействия, что позволит обогатить и систематизировать индивидуальный, коммуникативный опыт дошкольников.

Одним из внешних условий инклюзии наряду с желанием родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, их стремлением и готовностью помогать ребенку в процессе совместного обучения, является определение обоснованного отбора и обеспечение обязательной коррекционной помощи каждому интегрированному ребёнку с ОВЗ. Комплектование групп комбинированной и компенсирующей направленности осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. Внутренними условиями включения ребенка с нарушениями речи в инклюзивное обучение являются характер и тяжесть речевого нарушения, влияющие на возможность успешного совместного его обучения с нормально развивающимися сверстниками и его способность к овладению общим образовательным стандартом в обычные сроки [1].

Задачами психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи являются: профилактика появления проблем в развитии ребенка; помощь вхождения ребенка в социум, в освоении программы обучения; психологическое и педагогическое просвещение родителей, законных представителей и педагогов.

Осуществление выбора образовательного маршрута ребенка с тяжелыми речевыми нарушениями, решение о форме и степени инклюзии в образовательную среду происходит с участием психолого-медико-педагогических комиссий. В их состав входят такие специалисты как: педагоги-психологи, логопеды, педагоги, социальные педагоги, которые оказывают психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи в образовательной организации, выявляют проблемы в развитии, оказывают помощь в прохождении образовательной программы, содействуют в преодолении трудностей в процессе общения со сверстниками. Вместе с этим происходит психолого-педагогическая работа по консультированию, просвещению педагогов, родителей, администрации, то есть социального окружения, в которое интегрируется ребенок.

К проектированию и организации образовательного процесса привлекаются специалисты психолого-педагогического сопровождения. Основными направлениями индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи является диагностика индивидуальных особенностей развития каждого ребенка, включающая комплексную оценку соотношения дефекта и компенсаторного фона; планирование образовательного процесса, организация совместной жизнедеятельности детей в условиях общего образования; мониторинг образовательного процесса.

Адаптированная образовательная программа используется для обучения детей с нарушениями речи с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию данного контингента детей. Она составляется на основе диагностических данных и рекомендаций специалистов ПМПК; с учётом природы и механизмов конкретного варианта нарушения речи.

Для составления адаптированной образовательной программы используется примерная адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с тяжёлыми нарушениям речи дошкольного образования.

В адаптированной программе рассматриваются задачи организации социальных отношений воспитанников группы с учетом реализации возможностей каждого.

Таким образом, включение детей с различными нарушениями речевого развития в процесс обучения нормально развивающихся сверстников является актуальной многоаспектной проблемой, решение которой требует знания особенностей сопровождения таких детей.

Список используемых источников и литературы

1. Алехина, С. В. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : методическое пособие / С. В. Алехина, М. М. Семаго. М. : МГППУ, 2012. 156 с.

2. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.
3. Сиротюк, А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика / А. С. Сиротюк. М. : ТЦ Сфера, 2014. 128 с.
4. Сунагатуллина, И.И. Научите ребёнка говорить правильно: Методическое пособие для учителей начальных классов. Магнитогорск : МаГУ, 2005. 62 с.
5. Сунагатуллина, И.И. Особенности речевой деятельности младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи // Начальная школа. 2009. № 2, С.78-81.
6. Сунагатуллина, И.И. Работа с детьми с нерезко выраженным общим недоразвитием речи: Методическое пособие для учителей начальных классов/Магнитогорск, 2005.
7. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 3-е изд. М., 2005. 224 с.
8. Шипицына, Л.М. Тенденции и трудности инклюзивного образования в современной России / Л.М. Шипицына // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. С. 114 - 117.

© Д.А. Дробышевская, 2019-10

УДК 376.6

О.И. Кокорева, Е.С. Шестова

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТЬЮ В ИГРАХ-ДРАМАТИЗАЦИЯХ

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с педагогической запущенностью. Охарактеризованы критериальная база и результаты диагностики развития социальных эмоций. Описаны этапы и технология развития социальных эмоций в играх-драматизациях.*

***Ключевые слова:** социальные эмоции, дети дошкольного возраста, педагогическая запущенность, игры-драматизации.*

O.I. Kokoreva, E.S. Shestova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL EMOTIONS AT CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH PEDAGOGICAL NEGLECT IN GAMES-DRAMATIZATIONS

***Abstract.** The article presents the results of an experimental study of the development of social emotions in preschool children with pedagogical neglect. The criteria base and results of diagnostics of social emotions development are characterized. Stages and technology of development of social emotions in games-dramatizations are described.*

Keywords: *social emotions, preschool children, pedagogical neglect, dramatization games.*

Современные тенденции развития дошкольного образования ориентируют на всемерное обогащение и развитие субъективного опыта детей, превращая его в опыт социокультурный. В этом плане важное место занимает педагогическая работа, направленная на управление эмоциональной сферой. По мнению Т.Д. Марцинковской, социальными называются эмоции (как положительные, так и отрицательные), которые возникают у человека по отношению к нормам, ценностям и правилам, принятым в обществе, в отличие от эмоций, опосредующих отношение человека к жизненно важным лично для него предметам.

Особенности развития социальных эмоций у дошкольников нашли свое отражение в работах А.В. Запорожца, Я.З. Неверович, Е.И. Изотовой, Е.В. Никифоровой. Психолого-педагогические исследования показали, что развитие у детей дошкольного возраста социальных эмоций, положительного эмоционального отношения друг к другу во многом зависит от характера осуществляемой ими деятельности и педагогического руководства ею.

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых убедительно доказано, что если деятельность дошкольников организуется таким образом, что ее осуществление объективно требует кооперации и взаимопомощи, а достижение значимой цели предполагает объединение усилий всех участников, то создаются благоприятные условия для возникновения общности эмоциональных переживаний и взаимной симпатии между членами детской группы.

Особенности дошкольного возраста как наиболее ценного и благоприятного в становлении социальных эмоций, а также недостаточная разработанность проблемы их развития у детей старшего дошкольного возраста с педагогической запущенностью определяют актуальность темы нашего исследования, целью которого было теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем определить эффективность психолого-педагогических условий развития социальных эмоций детей у данной категории дошкольников.

Мы предположили, что развитие социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста с педагогической запущенностью в процессе игр-драматизаций будет наиболее успешным при поэтапной организации работы и соблюдении следующих условий:

– на первом этапе – обогащение эмоционального опыта детей через ознакомление с литературными произведениями, в которых ярко выражены ситуации эмоционального взаимодействия персонажей, беседы, помогающие определить характер и эмоции персонажей, рассматривание книжных иллюстраций с выразительным изображением испытываемых персонажем эмоций, игровые упражнения на внешнее выражение эмоций;

– на втором этапе – осуществление работы по развитию умений эмоционально передавать образы с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности в образно-игровых этюдах и этюдах на сценическое оправдание, темы которых понятны детям и близки их личному опыту;

– на третьем этапе – при непосредственной организации и проведении игр-драматизаций акцентирование на выражении детьми эмоционального состояния персонажей за счет актуализации эмоционального опыта ребенка, косвенной помощи детям в отборе выразительных средств для правильной передачи образов, обсуждении элементов костюмов, показывающих характер персонажей.

На констатирующем этапе экспериментальной работы выявлялся уровень развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с педагогической запущенностью. Для этого на основе анализа исследований Е.И. Изотовой и Е.В. Никифоровой [1] были определены критерии и показатели развития социальных эмоций:

– различение (опознание) социальных эмоций (восприятие экспрессивных признаков (мимических, пантомимических, интонационных; количество воспринятых признаков),

понимание эмоционального содержания, идентификация эмоций, вербализация эмоций (адекватность их словесного обозначения);

– проявление эмоционального отношения к нормам, правилам и ценностям, принятым в обществе (тип оценивания поведения (внешнее, промежуточное, поведенческое), обоснование оценивания (содержательность выражения эмоционального отношения к визуально-воспринимаемому образу, адекватность суждений об изображённых эмоциональных состояниях), соответствие оценки реальным действиям ребенка (знаемая или реально действующая);

– проявление социальных эмоций у детей в деятельности (адекватность проявляемых эмоций, актуализация эмоционального опыта и эмоциональных представлений, воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность).

Для выявления уровня развития социальных эмоций у детей была составлена диагностическая программа и получены следующие результаты.

Методика 1. Эмоциональная идентификация (автор – Е.И. Изотова) [1] состояла из 2 диагностических серий, каждая из которых включала ряд заданий. По результатам выполнения диагностической серии 1 методики 1 к высокому уровню не был отнесен ни один ребенок. К среднему уровню было отнесено 6 детей (31,6%), к низкому - 13 детей (68,4%). По результатам выполнения диагностической серии 2 методики 1 к высокому уровню не был отнесен ни один ребенок. К среднему уровню было отнесено 8 детей (42%), к низкому - 11 детей (58%).

Методика 2. «Оцени поведение». У 6 детей (31,6%) оценка действий персонажа была ориентирована на внешний вид, у 8 детей (42,1%) присутствовала реакция как на действия персонажа, так и на его внешний вид – промежуточное оценивание, 5 детей (26,3%) давали оценку действий персонажа без учета его внешнего вида.

Методика 3. «Раскрась картинки» (автор - Е.В. Никифорова) [1]. К 1 группе (низкий уровень) было отнесено 10 детей (52,6%). Ко 2 группе (средний уровень) – 7 детей (36,8%). К 3 группе (высокий уровень) – 2 детей (10,6%).

Анализ экспериментальных данных, полученных в ходе диагностики развития социальных эмоций детей показал, что к высокому уровню развития социальных эмоций не отнесен ни один ребенок. К среднему уровню условно отнесены 8 (42%) дошкольников. К низкому уровню условно отнесены 11 (58%) детей.

В соответствии с выдвинутой гипотезой развитие социальных эмоций детей в процессе игр-драматизаций было организовано поэтапно. Целью работы на первом этапе было обогащение познавательного и эмоционального опыта по теме и идее произведения для драматизации.

При ознакомлении детей с литературным произведением педагог с помощью интонации, мимики и жестов демонстрировал детям различные эмоции. Затем проводилась беседа, в ходе которой детям задавались вопросы, помогающие определить характер каждого героя, выяснить причины его поступков и испытываемые им эмоции, давалась их оценка.

При рассматривании книжных иллюстраций внимание детей обращалось на изображение испытываемых персонажем эмоций, цветовое решение иллюстрации в целом и передачу образов конкретного персонажа в частности, использование изображения костюмов и атрибутики персонажей для передачи их эмоционального состояния.

Детям предлагалось представить внешнее выражение (мимическое, пластическое, жестовое, интонационное) испытываемых героями эмоций, чтение произведений по ролям с размещением персонажей на фланелеграфе и их «озвучиванием» детьми.

Цель второго этапа – развитие умений эмоционально передавать образы с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности. Основным методом его реализации выступали образно-игровые этюды, этюды на сценическое оправдание. Предлагаемые для инсценировки темы этюдов были понятны детям и близки их личному опыту. С помощью мимики и жестов разыгрывались этюды на проявление социальных

эмоций (радость, гнев, грусть, удивление, страх) в различных ситуациях, соответствующих событиям литературного произведения.

В игровых упражнениях, этюдах, индивидуальных заданиях детям предлагалось продемонстрировать эмоциональное состояние, сравнить две противоположные эмоции, выделить характерные признаки, причины их возникновения. Такие задания стимулировали к актуализации эмоционального опыта детей, демонстрации ими основных эмоций, способствовали осознанию причин возникновения разных настроений и их характерных признаков.

Таким образом, на данном этапе педагог создавал ситуации, способствующие развитию эмпатии, отождествлению ребенком себя с каким-либо персонажем и постижению внутренней позиции и эмоционального состояния отождествляемого. Использование этюдов и упражнений способствовало формированию у детей естественного образного действия как способа передачи внутреннего состояния во внешнем.

Цель третьего этапа – упражнение детей в выражении и усвоении социальных эмоций в ходе непосредственной организации игр-драматизаций. Перед проведением игры педагог вместе с детьми распределял роли и предлагал вспомнить, как менялись чувства персонажей по ходу произведения, обращаясь к каждому ребенку с целью актуализации его прошлого эмоционального опыта с помощью вопросов, опорных слов, наглядных средств, помогающих лучше представить эмоциональное состояние своего героя.

Помощь детям в отборе выразительных средств (мимики, пантомимики, интонации) для правильной передачи образов на этом этапе не предполагала прямого обучения, а опиралась на работу на предыдущем этапе, способствовавшую пониманию детьми сущности образов и идеи произведения (вопросы, советы, напоминания). Это должно было способствовать тому, чтобы при исполнении роли ребенок не только представлял, но и эмоционально переживал поступки персонажа, поскольку при отождествлении себя с образом у него развивается способность к идентификации, позволяющая через игры-драматизации оказывать позитивное влияние на развитие социальных эмоций.

На третьем этапе педагог первоначально принимал непосредственное участие в игре-драматизации либо в качестве ведущего, либо в роли одного из «сквозных» героев, активно участвующих в происходящих событиях, затем героев эпизодических, после чего осуществлял косвенное руководство игрой с помощью совета, подсказки, наводящих вопросов.

Для обеспечения самостоятельной игровой деятельности детей на основе литературного текста был создан уголок игр-драматизаций, где были размещены книги с яркими иллюстрациями, на которых были изображены герои с четко выраженными определенными эмоциями. Там же находились альбомы с иллюстративным материалом по всему спектру социальных эмоций, костюмы, атрибуты и реквизит для игр-драматизаций, элементы декораций, фотографии детей с изображением различных эмоций, материал для самостоятельного творчества детей.

Эффективность проведения формирующего эксперимента позволил выявить контрольный этап. По результатам выполнения диагностических серий 1 и 2 методики 1 к высокому уровню было отнесено 8 детей (42%). К среднему 9 детей (47%), к низкому - 2 детей (11%). Значительные изменения произошли и в оценке действий персонажа в методике «Оцени поведение». 10 детей (52,6%) давали оценку действий персонажа без учета его внешнего вида, у 6 детей (31,6%) присутствовала реакция как на действия персонажа, так и на его внешний вид, только у 3 детей (15,8%) оценка действий персонажа была ориентирована на внешний вид. По методике «Раскрась картинки» к 1 группе (низкий уровень) было отнесено 10 детей (52,6%), ко 2 группе (средний уровень) – 7 детей (36,8%), к 3 группе (высокий уровень) – 2 детей (10,6%).

Таким образом, обозначилась следующая динамика в уровне развития социальных эмоций. К высокому уровню развития социальных эмоций отнесены 8 (42%) детей, к

среднему уровню - 9 (47%) дошкольников, 2 детей (11%) – к низкому, но у них также наблюдается положительная динамика по отдельным показателям.

Список используемых источников и литературы

1. Изотова, Е.И., Никифорова, Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: М.: Академия, 2004. 288 с.

© О.И. Кокорева, Е.С. Шестова, 2019-10

УДК 376.42

Т.И. Кучина

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Аннотация. Статья посвящена описанию психокоррекционной работы, по социально-психологической адаптации подростков с лёгкой степенью умственной отсталости. Психокоррекционная программа направлена на снижение уровня агрессивности, конфликтности, развитие умения выстраивать межличностные отношения с окружающими; развитие личности умственно отсталого ребёнка, прежде всего в плане формирования адекватной самооценки, развития уверенности в себе, умения брать ответственность на себя.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; подростки с лёгкой степенью умственной отсталости, психокоррекционная работа, агрессивность, самооценка, межличностное взаимодействие, игротерапия, арттерапия, психогимнастика.

T. I. Kuchina

PSYCHOCORRECTIVE WORK ON SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION

Abstract. The article is devoted to the description of psychocorrective work on the socio-psychological adaptation of adolescents with mild mental retardation. Psychocorrection program is aimed at reducing the level of aggression, conflict, the development of the ability to build interpersonal relationships with others; the development of the personality of a mentally retarded child, primarily in terms of the formation of adequate self-esteem, the development of self-confidence, the ability to take responsibility for themselves.

Key words: socio-psychological adaptation; adolescents with mild mental retardation, psychocorrective work, aggression, self-esteem, interpersonal interaction, game therapy, art therapy, psychogymnastics.

Перед коррекционной психологией стоит важная проблема социально-психологической адаптации подростков, молодых людей с ОВЗ. Ряд исследователей считает, что особое внимание нужно уделять социально-психологической адаптации детей с умственной отсталостью [1, 2, 3, 5]. Так, по мнению В.Г. Печерского, адаптация и интеграция подростков и юношей с лёгкой умственной отсталостью зависит от способности к эффективному межличностному общению [5]. Было выявлено, что таким детям, из-за особенностей самосознания, характерна незрелость рефлексивных процессов, Я-концепции. В другом исследовании установлено, что «существует связь между уровнем социально-психологической адаптации подростков с лёгкой степенью умственной отсталости и такими их личностными и характерологическими особенностями как уровень самооценки, агрессивности, локус контроля» [2, с. 258].

По мнению О.Н. Березиной, низкий уровень социально-психологической адаптации, возникновение девиаций у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости связаны с недоразвитием социального интеллекта [1].

Нами предложена психокоррекционная программа по социально-психологической адаптации старших подростков с лёгкой степенью умственной отсталости. Программа построена с учётом основных принципов психокоррекционной работы [4]. При разработке коррекционной программы также учитывались следующие аспекты:

- формы проведения коррекционной работы;
- подбор и комплектации коррекционных групп;
- продолжительность и режим психокоррекционного занятия.

Коррекционная работа проводилась в ТГМК им. Н. Демидова со старшими подростками с лёгкой степенью умственной отсталости. Возраст старших подростков: 16 – 17 лет. На основе проведённого констатирующего этапа эмпирического исследования нами была определена группа риска среди подростков, участвовавших в исследовании, в плане социально-психологической адаптации. Таких подростков оказалось 11 человек. Группа была разделена на контрольную (5 человек) и экспериментальную (6 человек), с которой проводилась коррекционная работа.

Работа проводилась групповая, в течение пяти месяцев. Первые три месяца занятия проводились два раза в неделю, затем один раз. Было проведено всего 32 занятия, продолжительностью 40 минут. Поддерживалось активное взаимодействие с родителями подростков. Так, ряд заданий предлагалось выполнить дома с родителями, поддерживалась обратная связь.

На констатирующем этапе эмпирического исследования было выявлено, что у старших подростков с лёгкой степенью умственной отсталости, имеющих низкий уровень социально-психологической адаптации, высокий уровень агрессивности, внешний локус контроля, проблемы с самооценкой. Таким образом, данные характеристики должны стать мишенями коррекционной работы. Но, исходя из того, что изменить самооценочные характеристики, локус контроля очень сложно (даже у подростков без ОВЗ) и требует очень длительной коррекции, мы основное внимание в коррекционной работе уделили межличностному взаимодействию, работе с эмоциями, пониманию себя, снижению агрессивности. Хотя нами включался ряд техник, направленных на коррекцию самооценки, притязаний, на умение брать ответственность на себя.

Следует помнить, что подбор техник и приёмов коррекционной работы всегда определяется целями коррекции. Цели коррекционной программы, так же как и в психотерапии, обязательно формулируются в позитивном ключе: «не избавиться, а достичь». Цели коррекционной работы должны быть реально достижимы для подростков, с которыми проводится коррекция. Результаты коррекции можно замерить и увидеть изменения.

Цель психокоррекционной программы: социально-психологическая адаптация подростков с лёгкой степенью умственной отсталости, предполагающая, прежде всего, снижение уровня агрессивности, конфликтности, развитие умения выстраивать межличностные отношения с окружающими.

Задачи психокоррекционной программы:

- развитие умения выстраивать неконфликтное общение со взрослыми и сверстниками;
- развитие личности умственно отсталого ребёнка, прежде всего в плане выстраивания адекватной самооценки, развития уверенности в себе, умения брать ответственность на себя.

Психокоррекционная работа с подростками с легкой степенью умственной отсталости, направленная на их социально-психологическую адаптацию, проводилась в ракурсе динамического и когнитивно-поведенческого направления психокоррекции.

В процессе коррекционной работы использовались техники из игротерапии, арттерапии, музыкотерапии, а также психогимнастика.

Как считает А.А. Осипова, для коррекции агрессивности, конфликтности, эмоциональной лабильности, низкой самооценки, низкого уровня притязаний эффективно использовать игротерапию [4]. Поэтому упражнения по игротерапии использовались на всех этапах психокоррекционной работы. В процессе использования игротерапевтических упражнений особое внимание уделялось эмоциональному сопереживанию подростку; пытались научить подростков словесно выражать свои чувства; в процессе игры стремились вызвать у подростка чувство самоуважения. Взаимоотношение с подростками строилось на полном принятии их такими, какие они есть.

Использовались упражнения из психогимнастики, так как они позволяют выразить эмоциональные переживания подростка невербальным способом, а иногда и увидеть, как тебя воспринимают другие (психогимнастика нами рассматривается в узком смысле).

Также использовались техники арттерапии. Арттерапия даёт неограниченную возможность подросткам для самовыражения, способствует пониманию себя, следовательно, и принятию. Упражнения из арттерапии облегчают процесс межличностного взаимодействия, снижают агрессивность, развивают и адекватно выстраивают самооценочный механизм. Также они дают специалисту, проводящему психокоррекцию, материал для интерпретации, лучшего понимания подростков, работающих в психокоррекционной группе. Это один из эффективных способов снижения эмоциональной лабильности, напряжения, агрессивности. Как известно, первоначально арттерапию использовали исключительно в психиатрических лечебницах для работы с больными с яркими эмоциональными нарушениями.

Использовались техники из музыкотерапии. В нашем случае использование упражнений из музыкотерапии способствовало развитию умений межличностного общения, а также снятию эмоционального напряжения, созданию атмосферы доверия.

Также следует отметить, что разминочные игры, на снятие напряжения, усталости, для переключения использовались на всех этапах коррекционной работы.

На первом этапе психокоррекционной работы с подростками с лёгкой степенью умственной отсталости основной задачей было установление доверия, зачатков умения слушать других, взаимопонимания в группе, пробуждение интереса к работе в этой группе.

Прежде всего, использовались упражнения из игротерапии, так как игра способствует выстраиванию доверительных отношений, помогает выстраивать межличностное взаимодействие [4].

Для знакомства использовались такие игры: «Знакомство», «Меня завут... Я люблю...», «Снежный ком».

Игры на активизацию совместной деятельности: «Путаница», «Скульптура», «Броуновское движение», «Чёрные шнурки» и т.д.

Игры на выстраивание доверия: «Расскажи о себе», «Интервью», «Какие мы».

Упражнения из арттерапии:

На выстраивание совместной деятельности: «Групповой рисунок».

Музыкотерапия:

Упражнения для релаксации. Прослушивание небольших музыкальных отрывков с целью установления взаимного доверия.

Психогимнастика:

Упражнение на умение выразить переживания невербальным образом, внимательность: передача ритма по кругу, передача движения по кругу, «зеркало».

Сигналом для перехода к следующему этапу для психолога будет то, что подростки заинтересовались коррекционными занятиями; в группе возник определённый уровень доверия к друг другу.

На втором этапе (этап коррекционно-развивающего воздействия) основное внимание уделялось работе с агрессивностью, эмоциональной неустойчивостью подростков, коррекции самооценки, уровня притязаний; развитию самопонимания.

Использовались следующие упражнения:

Из игротерапии: упражнения, направленные на самопонимание, коррекцию самооценки: «Мои сильные и слабые стороны», «Тайна моего Я», «Листок за спиной», «А зато я умею...». Метафорический автопортрет», состоящий из ассоциативных снимков (если бы я был животным, растением, то я бы был). Упражнения из арттерапии: индивидуальные рисунки «Карта моей души», лепка из пластилина «Мой мир».

На развитие навыков межличностного общения использовались игры: «Испорченный телефон», или сидя спиной друг к другу надо вести диалог в течение 3 – 5 минут. Данные техники из игротерапии развивают умение понимать, слышать другого человека.

Упражнения на снятие агрессивности: «Ласковое слово», «Ладонка».

На развитие умения управлять своими эмоциями, умение работать с обидой: «Передача эмоций», «А кроме того мне неприятно...», «Проволочный человек» (игротерапия). Упражнения из арттерапии: «Нарисуй свою самую сильную обиду», «Скульптор – глина», «Нарисуй детские обиды», «Нарисуй обиженного человека», «Сундучок обид» - рисуется сундук, в который сложены обиды. Каждый о них рассказывает и говорит, что он сделает с этим сундуком, «Скульптор – глина».

Упражнения, направленные на выражение агрессивности социально-приемлемым способом: «Ужасный – прекрасный рисунок», «Агрессивный ребёнок» (арттерапия, рисование).

Для лучшего понимания себя и других людей использовались упражнения из музыкотерапии: прослушивались небольшие музыкальные фрагменты и обсуждались фантазии, переживания, которые возникали у подростков в процессе прослушивания.

Также подросткам предлагался музыкальный отрывок, и надо было определить: чьё настроение из членов группы данный отрывок характеризует. Как домашнее задание предлагалось подобрать отрывок из музыкального произведения, который может лучше всего охарактеризовать подростка.

Упражнения из психогимнастики:

Упражнения на сокращение эмоциональной дистанции, на умение невербально выразить эмоции, воздействовать на другого: сесть на один стул; успокоить обиженного и т.д.

Заключительный этап психокоррекционной работы. Он направлен на закрепление полученных результатов. Осознание подростками тех результатов, которые они достигли.

Чтобы закрепить полученные результаты использовались такие упражнения из игротерапии как «Чемодан», «Доброе слово», «Комплименты», «Слепой и поводырь», «Формула успеха», «Превращение», «Письмо с сюрпризом».

Из арттерапии: рисование «Я и мои друзья» с последующим обсуждением.

Музыкотерапия: упражнения для релаксации использовались на всех этапах психокоррекционной работы с подростками.

Подводя итоги психокоррекционной работы, следует помнить, что реальный эффект от коррекционной программы проявляется как во время коррекции, сразу после неё, а также есть отсроченный результат, где-то через полгода. Именно тогда мы можем говорить о реальных результатах проведённой коррекции. Действительно, она помогла или результаты все стёрлись и от положительных эффектов коррекционной работы ничего не осталось.

Список используемых источников и литературы

1. Березина, О.Н. Роль социального интеллекта в формировании девиантного поведения у умственно отсталых подростков: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.10. Санкт-Петербург, 2009. 15 с.
2. Кучина, Т.И. Особенности социально-психологической адаптации подростков с лёгкой степенью умственной отсталости. В сборнике: Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение). Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, 2018. С. 257-261.
3. Логинова, Е.Т. Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсорной недостаточностью в системе образования: Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.03. Санкт – Петербург, 2006. 42с.
4. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие [Текст] / А.А. Осипова. М.: Сфера, 2002. 510с.
5. Печерский, В.Г. Способности подростков и юношей с лёгкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.10. Москва, 2009. 38 с.

© Т.И. Кучина, 2019-10

УДК 159.9

**А.В. Олейникова,
Н.А. Пешкова**

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия*

ДИАГНОСТИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК УСЛОВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация.** Рождение в семье ребенка с отклонением в развитии наносит мощный негативный отпечаток на родителей, что сказывается на эмоциональном благополучии детей. Таким семьям требуется психолого-педагогическое сопровождение, основой которого является диагностика основных проблем детско-родительских отношений. В данной статье представлен критериальный аппарат и описаны результаты изучения детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших школьников с умственной отсталостью.*

***Ключевые слова:** диагностика, детско-родительские отношения, эмоциональное благополучие, младшие школьники с умственной отсталостью.*

**A.V. Oleynikova,
N.A. Peshkova**

DIAGNOSIS OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS AS A CONDITION OF EMOTIONAL WELL-BEING OF YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

***Abstract.** The birth of a child with deviation causes a powerful negative impact on parents and this affects the emotional well-being of children. Such families require psychological and pedagogical*

support, the basis of which is the diagnosis of the main problems of child-parent relations. This article presents the criteria apparatus and describes the results of the study of child-parent relationships in families raising primary school students with mental retardation.

Keywords: *diagnosis, child-parent relationships, emotional well-being, primary school students with mental retardation.*

Семья является первой социальной группой, в которую попадает ребенок. В ней он усваивает основные правила поведения и все то, что может повлечь за собой их нарушение. Семейные отношения являются основополагающим фактором в развитии психики ребенка. Особенно важна эмоциональная сторона общения родителей с детьми: теснота контакта, методы поощрения и наказания, принятие, или же наоборот, отвержение ребенка, насколько родитель способен понимать состояние ребенка, его переживания.

В семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, в частности с умственной отсталостью, родители переживают ситуацию осознания непохожести их ребенка на сверстников. Актуально проблемой становится эмоциональное состояние самих родителей, которые часто остаются без поддержки со стороны.

Эмоциональное благополучие ставится под удар, когда семья узнает о проблемах в развитии ребенка. Особенности ребенка с нарушением лишают родителей возможности выйти на более высокий уровень личностного роста. Это отягощается еще и восприятием дефекта ребенка как краха всех жизненных планов.

Именно поэтому необходимо сопровождение детско-родительских отношения, одним из этапов которого является диагностика.

Результаты диагностического исследования помогают выявить закрепившиеся негативные установки в воспитании, способы взаимодействия родителей с ребенком, особенности эмоционального контакта, а также степень принятия собственного ребенка.

Перечисленные выше показатели объединены одним термином – стиль семейного воспитания. Под «стилем воспитания» понимается система, или совокупность, родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним [1].

Каждой семье присущ тот или иной стиль воспитания, характеризующийся степенью контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком (эмоционально теплый – эмоционально холодный), характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых (авторитарный-демократический), количеством запретов (попустительский-ограничительный) и т. п. (по А.Л. Венгеру) [2].

При диагностической работе с родителями необходимо учитывать их социально-культурный статус, который зависит от уровня образования родителей и их участия в жизни общества, и предъявлять материал в доступной и понятной для них форме, избегая сложных формулировок.

Для разработки диагностической программы следует выделить критерии и показатели изучения структуры детско-родительских отношений.

В структуре родительского отношения Р.В. Овчарова выделяет следующие компоненты [3]:

Когнитивный компонент – это осознание родителями родственной связи с ребенком, понимание своей роли и обязанностей в семейных отношениях; представления о способах взаимодействия с ребенком.

Эмоциональный компонент – субъективное ощущение себя как родителя, восприятие супруга как родителя общего ребенка. Сюда следует отнести и представления о стилях родительского отношения и доминирующий эмоциональный фон, который сопровождает те или иные поведенческие проявления родителей по отношению к ребенку.

Поведенческий компонент – это умения и навыки по воспитанию и обучению ребенка, уходу за ним и материальное обеспечение; стиль семейного воспитания.

Проанализировав специальную литературу, мы разработали критериальный аппарат, куда входят критерии, показатели и диагностические методики [4] для изучения детско-родительских отношений (см. Таблица 1).

Таблица 1

Критериальный аппарат исследования детско-родительских отношений

Критерии	Показатели	Методики
Когнитивный	Представление о родительстве	Методика «Представления об идеальном родителе», Р.Г. Овчарова
	Представление об образе ребенка	Опросник эмоциональных отношений в семье (методика ОДРЭВ), Е.И. Захарова
Эмоциональный	Суждения о различных типах родительского отношения к ребенку	«Опросник родительских отношений (ОРО)» А.Я. Варга, В.В. Столин
	Доминирующий эмоциональный фон в семье	Опросник эмоциональных отношений в семье (методика ОДРЭВ), Е.И. Захарова
Поведенческий	Формы и способы поддержания контакта с ребенком	Анкета «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии», В.В. Ткачева
	Стиль семейного воспитания	«Опросник стиля родительского воспитания АСВ», Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса

Выборка исследования состояла из 8 семей, воспитывающих младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Результаты диагностического исследования по методике «Опросник стиля родительского воспитания АСВ» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса показали, что у 70% респондентов преобладает гиперпротекция, что говорит об излишней концентрации на личности ребенка. Для доминирующей гиперпротекции, которая выявлена у 2 семей, также характерны многочисленные запреты, ограничения, что лишает детей проявлению самостоятельности и инициативы.

У 10% респондентов выявлена гипопротекция, что говорит о предоставленности ребенка самому себя. Родитель не интересуется им и не контролирует его деятельность. За ребенка берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное. Вероятнее всего причиной, обуславливающей данный тип воспитания является неразвитость родительских чувств.

У 20% испытуемых отклоняющегося стиля воспитания не выявлено.

Результаты исследования по методике «Опросник родительского отношения (ОРО)» Варга А.Я., Столина В.В. также выявили отклонения в детско-родительских отношениях.

У 20% родителей наблюдаются трудности в принятии ребенка. В ряде случаев родители могут испытывать по отношению к детям досаду, раздражение и даже злость. Также у 20% испытуемых наблюдается симбиотическая связь, т.е. взрослый не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, забывая о личностных границах как своих, так и ребенка.

По шкале «маленький неудачник» 70% испытуемых набрали высокий балл, что говорит о стремлении родителей инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Взрослый считает ребенка непригодным к жизни, неуспешным. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся такому взрослому несерьезными, и он игнорирует их.

При изучении результатов исследования по методике «Представления об идеальном родителе» Р.Г. Овчаровой, мы акцентировали внимание на эмоциональном компоненте. У половины испытуемых выявлены трудности в понимании эмоционального состояния ребенка. Возможны негативные реакции со стороны родителей на эмоционально нестабильное состояние детей.

Таким образом, результаты диагностического исследования свидетельствуют о том, что в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью, преобладает деструктивное отношение родителей к детям. Доминирующим стилем воспитания является гиперпротекция, которая проявляется в стремлении родителей контролировать поведение и деятельность ребенка. Наблюдается тенденция к инфантилизации ребенка, к признанию его беспомощности и несостоятельности.

Полученные результаты подтверждают необходимость психолого-педагогического сопровождения детско-родительских отношений.

Список используемых источников и литературы

1. Бодалев, А. А., Столин, В. В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. М.: Педагогика, 1989. 208 с, С. 20.
2. , Т.Л., Амелина Е.С., Пермякова, А.А., Хохлова, Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология. 2014. № 1. С. 17-25.
3. Овчарова, Р.В. Психология родительства. М.: Академия, 2005. С. 13.
4. Остроухова, А.И. Диагностические материалы определения воспитательного потенциала родителей и их психологической совместимости с ребенком. Ставрополь: Литера, 2014. 133 с.

© А.В. Олейникова, Н.А. Пешкова, 2019-10

УДК 159.9

С. Р. Перетергова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ АДАТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ТЕХНИКУМЕ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье рассмотрены особенности современных тенденций обучения в техникуме студентов с нарушением слуха и их применение. Представлены конкретные особенности обучения студентов с нарушением слуха, пути повышения эффективности обучения студентов данной категории. Показана специфика проведения и организации процесса обучения в техникуме. Рассмотрено обеспечение приемов социально-психологической адаптации в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: студенты с нарушением слуха, адаптация к обучению, социально-психологические условия, принципы.

MODERN PRINCIPLES OF ENSURING SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF ADATATION TO TRAINING IN THE TECHNIUM OF HEARING IMPAIRED

Annotation. *The article discusses the features of modern educational trends in college students with hearing impairment and their application. The specific features of teaching students with hearing impairment, ways to improve the effectiveness of teaching students in this category are presented. The specifics of the conduct and organization of the learning process in the college is shown. The provision of methods of socio-psychological adaptation in the process of educational activity is considered.*

Keywords: *students with hearing impairment, adaptation to learning, socio-psychological conditions, principles.*

Социологические исследования населения России говорят о том, что число лиц с нарушением слуха непрерывно увеличивается.

Э.И. Леонгард писал о том, что существование данной тенденции оказывает влияние на развитие политики государства, касающейся лиц с нарушением слуха в области образования, медицины и медицинской промышленности, социальной деятельности [1].

Глухие и слабослышащие студенты – это специфическая группа учащихся, при обучении которых нередко появляются особые сложности, которые обычно не характерны для профессионального общеобразовательного учебного учреждения.

Подходы к обучению и образовательному процессу студентов с нарушенным слухом довольно часто базируются на модели обучения обычных студентов, без учета их психологических особенностей и особых образовательных потребностей.

Потребность в социальной адаптации студентов с нарушенным слухом к слышащей среде не вызывает разногласий среди исследователей данной проблемы, стоящих на позиции интеграции людей с нарушенным слухом в среду нормально слышащих студентов.

Согласно с Конституции Российской Федерации и Закону «Об образовании» учащиеся с особыми образовательными потребностями обладают равными права с другими учащимися [6].

Учебная деятельность студентов с особыми образовательными потребностями предполагает обеспечение для них особой коррекционно-развивающей среды образовательного процесса, которая обеспечивает соответствующие средства для получения равного профессионального со слышащими студентами образования.

Шестопалов Ю.Л. писал о необходимости введения жестких условий организации среды для людей с ограниченными возможностями здоровья [6].

Существует необходимость поиска современных тенденций обучения в профессиональном учебном учреждении, в частности в техникуме, форм подачи материала учения, отличающихся наибольшей визуализацией:

- специальные программы, которым характерна коррекционная роль, (например, словарь понятий);
- программы информационной поддержки учебного процесса в техникуме студентов с нарушением слуха;

К основным педагогическими принципами, рекомендуемых к применению при обучении студентов с нарушением являются:

- принцип наглядности;
- принцип индивидуализации;
- принцип коммуникативности (в основе которого лежит использование компьютерных технологий);
- принцип гуманизации образовательного процесса;

• принцип адаптивности образовательного процесса к уровню и особенностям развития студента (в соответствии с которым реализуется адекватная работа со студентами данной категории).

Далее необходимо охарактеризовать пути повышения эффективности учебного процесса студентов с нарушениями слуха, которые можно характеризовать принципами как общего, так и специального профессионального образования:

- формирование навыков учебной деятельности и потребностей в самоконтроле, а также умение его осуществлять;
- индивидуализация учебного процесса, осуществление регулярного учета контроля педагогами уровня ЗУНов, развития мышления и речи каждого студента;
- использование в учебной деятельности элементов проблемного обучения;
- наличие необходимого уровня наглядности, в частности путем внедрения информационных технологий;
- обеспечение коммуникативности учебного материала, развитие активной речи студентов данной категории.

Следует отметить, что в процессе учебной деятельности студентов с нарушением слуха необходимо брать во внимание специфику психофизиологических, слухоречевых и познавательных возможностей студентов с данным нарушением.

У каждой категории студентов с ограниченными возможностями здоровья выявлены проблемы в словесном опосредствовании. Для студентов с нарушением слуха данную трудность можно охарактеризовать преходящим характером.

При адекватных условиях, принципах и методах учебной деятельности соответствие непосредственного и опосредованного запоминания меняется в пользу опосредованного.

Учет специфики нарушений определяет принципы, тенденции и специфичность преподавания, включающие в себя коррекционную направленность учебного процесса, использование сурдоперевода и особых средств общения со студентами с нарушением слуха, особый выбор методических приемов в преподавательской деятельности для категории студентов с нарушением слуха.

В настоящее время среднее профессиональное обучение в техникумах лиц с нарушениями слуха реализуется по следующим моделям:

- интегрированная форма обучения;
- смешанная форма обучения;
- специальные учебные заведения;
- дистанционные формы обучения.

Выявление первоначального уровня социально-психологической адаптации студентов с нарушением слуха и психологических особенностей оказывают воздействие на протекание адаптации в профессиональном учебном заведении.[3]

Систему образовательного процесса необходимо устроить так, чтобы за период обучения в техникуме студенты с нарушенным слухом получили профессию, а также стали конкурентноспособными.

Ввиду этого проблема создания таких социально – психологических условий в техникуме обычного типа становится всё более актуальной. Создание данных условий необходимо для того, чтобы процесс профессиональной учебной деятельности способствовал социальной адаптации и социализации студентов с нарушенным слухом.

Социально-психологическая адаптация в условиях слышащего техникума для студентов данной категории должна осуществляться не через принудительную интеграцию в слышащую среду, а через развитие у студентов с нарушением слуха объективного позитивного отношения к данной социальной среде.

Для полноценной социально-психологической адаптации студентов с нарушением слуха в техникуме существует необходимость создания таких социально- психологических

условий, чтобы сам процесс профессионально учебной деятельности влиял на формирование социальной адаптации и социализации студентов данной категории.

Разработка психологических приёмов обеспечения социально-психологической адаптации студентов с нарушением слуха в техникуме строится на следующих принципах:

- совокупность влияния на учебную группу объективных и субъективных факторов адаптационного процесса;
- побуждение субъективного положения студента с нарушением слуха в процессе социально-психологического адаптационного процесса в техникуме;
- учёт индивидуальных и возрастных особенностей процесса адаптации у студентов с нарушенным слухом;
- принятие во внимание потенциала педагогического состава учебного заведения как социокультурного образовательного окружения.

Многие факторы затрудняют реализацию в обществе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Исходя из этого студентам-инвалидам необходимо снижать стрессогенность и сохранить здоровье психики [4].

Для того чтобы профессиональное обучение студентов с нарушением слуха было эффективным, педагогам необходимо выполнять одну из важнейших задач: помощь студенту с нарушением слуха в адаптации в социальной среде учебного заведения, саморазвитии и самореализации в период профессиональной учебной деятельности [2].

В заключении хочется еще раз отметить, что сурдопедагогика нашего времени характеризуется большим количеством подходов, тенденций и принципов, которые имеют существенные особенности и различия по концепциям философии и методологии. Сами концепции опираются на особое понимание целей и методов учебной деятельности студентов с нарушением слуха.

Формирование и развитие новых типов профессиональных учебных заведений обеспечивает благополучное осуществление современных тенденций и идей в учебной деятельности данной категории студентов с особыми образовательными потребностями.

Список используемых источников и литературы

1. Леонгард, Э.И. Реальность перспективы жизни детей с нарушенным слухом. // Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью. Институт педагогических инноваций РАО, Москва 1998. Вып. 1. С. 104 – 108.
2. Мезенцева, Е.А. Мультимедийные презентации как инновационный метод работы // материалы II науч.-. практ. конф.: сб. статей. Челябинск: ЧелГМА, 2011. С. 73-75.
3. Мельникова, Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: Дис ... кан. психол. наук. СПб., 1999. 194 с .
4. Соболева, Е.В. Социально-психологическое обучение стратегии совладающего поведения субъектов оказания помощи в экстремальных ситуациях // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2014. № 3(3). С. 42-45.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) "Об образовании в Российской Федерации"[Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/01fbae25b3040955277cbd70aa1b907cceda878e/ (дата обращения : 09.11.2019).
6. Шестопалов, Ю.П. Безбарьерная среда для маломобильных граждан как объект социального проектирования // Интернет-журнал «Науковедение». 2011. N 6. Вып. 1 (6). С. 12.

© С.Р. Перетертова, 2019-10

Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

ОБЗОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНВАЛИДНОСТИ

Аннотация. В статье приводится обзор отечественной и зарубежной психологической литературы по проблеме инвалидности, рассматривается понятие инвалидности, его мотивационные, личностные, гендерные, адаптационные и др. аспекты. Исследование проводится через призму изучения направлений инвалидности и социально-психологической адаптации инвалидов к условиям жизни в обществе.

Ключевые слова: инвалидность, социально-психологическая адаптация, индивидуально-психологические особенности инвалидов, реабилитация, лица с ОВЗ

V.N. Peshkova

REVIEW OF PSYCHOLOGICAL STUDIES OF DISABILITY

Annotation. The article provides an overview of domestic and foreign psychological literature on the problem of disability, examines the concept of disability, its motivational, personal, gender, adaptive and other aspects. The study is conducted through the prism of studying the areas of disability and the socio-psychological adaptation of people with disabilities to living conditions in society.

Keywords: disability, socio-psychological adaptation, individual psychological characteristics of the disabled, rehabilitation, people with disabilities

В настоящее время довольно остро стоит проблема социальной адаптации инвалидов. В России численность лиц с ограниченными возможностями составляет около 11, 9 мл. человек, то есть около 8,2 % всего населения имеют серьезные проблемы со здоровьем, которые в той или иной мере ограничивают их жизнедеятельность, эти данные обуславливают актуальность детального и разностороннего исследования проблемы.

Социально-психологическая адаптация инвалидов к условиям жизни в сообществе является одной из важнейшей интеграционной проблемой. С приобретением человеком статуса «инвалид», предоставления социальных гарантий людям с ограниченными возможностями в контексте оптимизации их жизни и социального участия в жизни общества. До недавнего времени политика изоляции и непринятия в отношении инвалидов была основной тенденцией нашего общества [5]. На данный момент система меняется. Развивается система социальной поддержки, растет уровень профессиональной подготовки и переподготовки социальных работников, специализирующихся на помощи инвалидам, выходят законы, направленные на улучшение условий жизни инвалидов [4]. Однако для того, чтобы разрушить сложившиеся психологические стереотипы в отношении людей - инвалидов, социальные установки по отношению к ним потребуются время.

Для этого требуется развитие культурных ценностей гражданского общества, толерантности, эмпатии, уважении человеческого достоинства, гуманизма, равенства прав, независимости. Современное понимание проблемы инвалидности – это проблема общества в целом [6, 10].

По данным современных психологических исследований выделяются несколько

направлений изучения инвалидности. Первый подход можно обозначить как «общепсихологический», в рамках подхода исследуются индивидуально-психологические особенности личности человека, подвергшегося наличие инвалидности, к которым можно отнести показатели самооценки и самоотношения, защитные механизмы личности, ее адаптационные возможности. Так же рассматривается и отношение индивида к своему состоянию, отношение к нему общества. Второй подход позволяет изучить инвалидность с социально-психологической точки зрения. В рамках подхода исследуется личность инвалида неотрывно от его социального окружения, т.к. инвалидность ставит перед человеком множество социально-психологических проблем. Этот подход позволяет изучить процессы адаптации в условиях приобретенного заболевания, а также исследовать межличностные отношения инвалидов. Третий подход, организационно-психологический, связан с изучением влияния правовых норм и процедур, регламентирующих медицинскую и социальную помощь инвалидам.

Остановимся подробнее на психологическом аспекте исследования инвалидности. В рамках данного подхода было проведено множество исследований, позволяющих рассмотреть особенности личности инвалидов. Так, например, С.И. Кудиновым и С.С. Кудиновым (2010), было проведено исследование психологических особенностей самореализации лиц с ограниченными физическими возможностями. Было обнаружено, что у испытуемых наиболее высокий уровень выраженности имеет личностная самореализация, далее следует самореализация в социальном контексте, профессиональная реализация оказалась на последнем месте [7]. Авторы объясняют это тем, что для лиц с ограниченными возможностями реализация себя как личности является наиболее доступной в условиях болезни. Кроме того, у лиц с ограниченными возможностями, участвующих в исследовании, выявлен высокий уровень интернальности. Все это говорит о том, что в недостаточном уровне своей самореализации эти люди винят общество и сложившиеся обстоятельства [7].

Г.В. Суржко и В.А. Куташов (2015) в своей работе провели исследование значимых индивидуально-психологических особенностей инвалидов соматического профиля с сосудистой патологией головного мозга. Было установлено, что у испытуемых с заболеванием формируется особая система отношений как к себе, так и в обществе в целом [11]. Состояния неудовлетворенности своим состоянием, эмоционального дискомфорта приводят к тому, что у индивида формируется дезадаптивное поведение, которое проявляется не только на личностном, но и на социальном уровне, что в дальнейшем может приводить к ухудшению качества жизни в целом.

Е.В. Морозова в своем диссертационном исследовании рассматривает особенности социально-психологической адаптации личности. Автор вводит новое понятие – внутренняя картина инвалидности, под которым понимает «возникающий комплекс представлений, чувств и переживаний о себе как о социально-недостаточном субъекте, сформировавшихся в условиях инвалидизирующего заболевания, на основании которых у человека происходит трансформация самосознания, планирование своего поведения и преобразование всей дальнейшей перспективы своего существования в соответствии с возникшими изменениями» [8]. Кроме того, в данной работе приводится ряд ресурсов, которые способствуют успешной социально-психологической адаптации индивида в условиях имеющего заболевания. К первой категории относятся такие показатели как: устойчивость эмоционально-волевой сферы, адекватная самооценка, отсутствие возможности выразить эмоции в устной форме, интегрированная идентичность, активность, гармоничная система отношений, адекватное субъективное отношение к болезни и инвалидности, многообразие потребностно-мотивационной сферы, использование адаптивных совладающих стратегий, отсутствие напряженности защитных механизмов.

Вторую категорию представляют следующие характеристики: наличие семьи, детей, наличие профессиональной деятельности, уровень полученного образования (высшее, профессиональное образование), фактический доход, превышающий прожиточный минимум [8].

Кроме того, по результатам данной работы был сделан вывод о том, что оптимальное адаптивное поведение личности в условиях приобретенного заболевания обеспечивается адекватным самоотношением и способностью принимать свои изменившиеся возможности и возможности самореализации в условиях инвалидности. Важным фактором, приводящим к дезадаптивному поведению в условиях инвалидности, является непонимание индивидом обратимости свойств инвалидности. Человек отказывается принимать свой социальный статус, считая, что инвалидность является стабильной структурой и не имеет обратной динамики. Зачастую происходит подмена понятий «инвалидность» и болезнь, что в свою очередь тоже негативно сказывается на адаптации личности.

Некоторые авторы отмечают, что на индивидуально-психологические особенности людей, находящихся в условиях инвалидности, влияет время ее наступления [9, 14].

Так Б. Н. Рыжов и А.С. Белоусов (2011-2012) в своей работе, посвященной изучению системных особенностей мотивации людей с глубокой патологией зрительного анализатора отмечают, что время наступления дефекта влияет на структуру системного профиля мотивации, который включает в себя следующие шкалы [9]:

- витальная мотивация;
- репродуктивная мотивация;
- познавательная мотивация;
- самоактуализация;
- самосохранение;
- альтруизм;
- самоуважение;
- нравственность.

В ходе исследования было выяснено, что у испытуемых с приобретенным дефектом (потеря зрения) имеют более высокие показатели репродуктивной мотивации, чем респонденты с врожденной патологией.

Т.В. Шинина (2011), изучая особенности личности инвалидов, также говорит о том, что важным моментом в исследовании лиц данной категории является определение времени наступления инвалидности [12]. Психологи зачастую рассматривают инвалидность как ненормативный кризис в развитии человека, в ходе чего формируется новая социальная ситуация развития, которая неразрывно связана с условиями инвалидности. Если говорить о наступлении инвалидности в раннем детстве, то дети-инвалиды часто сталкиваются с оценкой себя окружающими, сверстниками. В результате чего формируется низкая самооценка, замкнутость, нежелание идти на контакт, формируется негативная оценка своих будущих перспектив в силу ограниченных возможностей. По мере взросления происходит снижение уровня притязаний, так как осознаются различия в своих перспективах и перспективах на будущее других людей. Постепенно инвалид признает свою зависимость от окружения, в результате чего может формироваться позиция, при которой человек с ограниченными возможностями полностью перекладывает ответственность за свою жизнь на окружающих людей и не желает самостоятельно принимать решения [12].

За рубежом инвалидность традиционно рассматривалась как непреодолимое препятствие для нормального функционирования личности. Только в 70-е годы XX века в США появился закон, регламентирующий права лиц с ограниченными возможностями. Однако в то время основное внимание уделялось аспектам их социального функционирования, запрету дискриминации, предоставлению работы, обеспечению условий для нахождения инвалидов в общественных местах. В связи с тенденцией активного приобщения инвалидов к трудовой деятельности, последние исследования затрагивают различные сферы их функционирования. В настоящее время зарубежные авторы особое внимание уделяют психологии инвалидов, рассматривая их личностные особенности, защитные механизмы, копинговые стратегии, особенности адаптации.

Однако исследования свидетельствуют о нехватке знаний о проблемах инвалидности и отсутствии у специалистов достаточного опыта работы с ними (Leighetal., 2004; Strikeetal.,

2004). Достоверно известно, что любую личностную характеристику и особенность лица с ограниченными возможностями нельзя рассматривать только с позиции его недостатка или дефекта, необходимо искать другие объяснения и рассматривать личность как единое целое.

Исследование, проведенное М. Гарбат (M.Garbat, 2013) показывает, что люди с ограниченными возможностями имеют высокий уровень мотивации к труду, высокий уровень креативности, исполнительны и надежны. Однако зачастую у них возникают трудности в общении с коллегами [2].

М. Носек и Р. Хьюгз (M. Nosek, R. Hughs, 2006) в своем исследовании говорят о гендерных различиях лиц с ограниченными возможностями [3]. Женщины сталкиваются с более серьезными препятствиями в достижении своих жизненных целей, чем мужчины. Процесс реабилитации и адаптации у женщин проходит медленнее и более болезненно, мужчины настроены более оптимистично, они проще вступают в контакт с окружающими. Женщины склонны считать свою жизнь лишенной всех возможностей и полной потерь, но они готовы пробовать различные способы достижения своих целей, даже зная, что эти способы могут быть не эффективны. Женщины готовы принять помощь от окружающих только в том случае, если они уверены в человеке и, если симпатизируют ему, мужчины же свободны в принятии помощи и поддержки от других людей. Женщины более тревожны и склонны избегать трудных ситуаций.

Говоря о жизни человека с ограниченными возможностями, необходимо рассматривать не только его отношение к своему состоянию, но и такое понятие как «смысл жизни» (Emmons, Colby&Kaiser, 1998) [1]. Поиск смысла в собственной жизни облегчает принятие своего состояния и адаптацию к нему. Эммонс утверждает, что способность поддерживать стабильное эмоциональное состояние, стремиться к достижению поставленных целей и умение находить смысл в негативных обстоятельствах позволяет человеку благополучно пройти все стадии принятия своего физического недостатка. Если человек не может интегрировать негативные события в свою жизнь, принять их, осознать их значение, он будет испытывать психологический дискомфорт. Кроме того, принятие негативных жизненных обстоятельств тесно связано и с удовлетворенностью жизнью, а также с позитивным видением собственного будущего.

В своем исследовании Эммонс делает вывод о том, что люди с ограниченными возможностями имеют четкое представление о своей личности, готовы принимать ответственность за свои поступки, борются с чувствами апатии, скуки, равнодушия, неудовлетворенности жизнью, собой и окружающими.

Таким образом, проанализировав отечественную и зарубежную литературу, посвященную исследованию инвалидности, можно сделать вывод о том, что инвалидность – многоуровневое понятие, включающее в себя множество аспектов, которые в совокупности формируют представление о данном состоянии на психологическом, эмоциональном, поведенческом и социальном уровнях. Существует множество подходов, позволяющих изучить данный конструкт с разных позиций. Достаточно большое количество работ психологической и социально-психологической направленности дают возможность исследования таких аспектов инвалидности как мотивационного, личностного, гендерного, адаптационного и других.

На сегодняшний день проведено много исследований касающихся проблем инвалидности, но нет единой концептуальной основы, которая позволила бы изучить инвалидов как категорию субъектов специфической здоровьесберегающей деятельности.

Список используемых источников и литературы

1. Emmons, R. A., Colby, P. M., & Kaiser, H. A. (1998). When losses lead to gains: Personal goals and the recovery of meaning. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 295-305). Mahwah, NJ: Erlbaum.

2. Garbat M. Vocational activation barriers of people with disabilities in employers' view from the Lubuskie Voivodeship // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. №33. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vocational-activation-barriers-of-people-with-disabilities-in-employers-view-from-the-lubuskie-voivodeship> (дата обращения: 07.06.2016).

3. Nosek M.A., Taylor H.B., Hughes R.B., Taylor P. (2006) Disability, psychosocial, and demographic characteristics of abused women with physical disabilities. *Violence Against Women*. 12: 838-50.

4. Гурьянова И.В., Испулова С.Н., Кузьменко Н.И., Слепухина Г.В., Халикова Д.А. Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного пространства - М.: ФГУР НТЦ «Информрегистр», 2018.

5. Гурьянова И.В., Кузьменко Н.И. К проблеме исследования инклюзивной среды в образовательной организации // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1 № 2 (2) С. 31-38.

6. Кривцова А.Ю. Особенности психологического портрета больных эпилепсией с наличием и отсутствием группы инвалидности [Электронный ресурс] / А.Ю. Кривцова, В.А. Жаднов, Л.Н. Ерхова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. 2014. № 3 (6). Режим доступа: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=100> (дата обращения: 01.05.2016).

7. Кудинов С. И., Кудинов С. С. Психологические особенности самореализации личности с ограниченными физическими возможностями // Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание. Новосибирск: НГПУ. - 2010. - №5. - С. 272-280.

8. Морозова Е.В. Социально-психологическая адаптация личности, находящейся в условиях инвалидизирующего заболевания (на примере хронической эндокринной патологии и онкологических заболеваний): Автореф... дис. канд. психол. наук. - Ярославль: ЯрГУ, 2008. - 26 с.

9. Рыжов Б. Н., Белоусов А.С. Системные особенности мотивации людей с глубокой патологией зрительного анализатора // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно- практический журнал. – М.: МГПУ. – 2012. - № 6. - С. 56.

10. Соловьева Н.А. Психология инвалидности: Метод. указания / Сост. Н.А. Соловьева; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 2004. 47 с.

11. Суржко Г. В., Куташов В. А. Значимые индивидуально - психологические особенности инвалидов соматического профиля с сосудистой патологией головного мозга, затрудняющие социальную адаптацию // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. - 2015. - № 59.- С. 122-127.

12. Шинина Т.В. Проблемы личности инвалидов: социальнопсихологические аспекты // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2011. - № 1. - С. 145-150.

© В.Н.Пешкова, 2019-10

УДК 376

**О.В. Савичева,
О.В. Пономарева**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению коррекции эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры. Авторы представляют

результаты диагностического исследования развития эмоционально-волевой сферы дошкольников и результаты работы по внедрению коррекционной программы с использованием сюжетно-ролевых игр.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, коррекция, дети дошкольного возраста, сюжетно-ролевая игра.

**O.V. Savicheva,
O.V. Ponomareva**

CORRECTION OF EMOTIONAL-WILL PERSPECTIVE SPHERE OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE BY MEANS

Abstract. *The article is devoted to the study of the correction of the emotional-volitional sphere of preschool children by means of a plot role-playing game. The authors present the results of a diagnostic study of the development of the emotional-volitional sphere of preschoolers and the results of the implementation of the correction program using role-playing games.*

Keywords: *emotional-volitional sphere, correction, children of preschool age, plot - role play.*

Теоретический анализ литературы, проведенный нами, показал, что эмоциональная сфера ребенка рассматривается как одна из базовых предпосылок общего психического развития, как ядро становления личности ребенка [1]. Это один из фундаментальных внутренних факторов, определяющих психическое здоровье ребенка и становление его исходно благополучной психики. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте имеет следующие особенности:

- ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;
- изменяется роль эмоций в его деятельности, формируется эмоциональное предвосхищение;
- чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;
- формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические;
- развитие эмоциональной сферы детей может осуществляться в процессе любой деятельности ребёнка.

Современные исследования показывают, что психическая деятельность ребенка носит условно-рефлекторный характер и формируется на протяжении детства под воздействием воспитания.

Актуальность и социальная значимость развития у детей старшего дошкольного возраста положительных эмоций сегодня не подвергается сомнению. Понимание феномена воли возможно только на основе синтеза различных теорий, на основе учета полифункциональности воли как психологического механизма, позволяющего человеку сознательно управлять своим поведением.

Для дошкольников характерно и негативное проявление силы воли, выражающееся в упрямстве, негативизме и капризах (своеволии). Подготовка к школе знаменует новый этап в развитии волевой сферы личности ребенка. Под влиянием предъявляемых к нему требований, начинается усиленное развитие выдержки (сдержанности) и терпения как основы дисциплинированного поведения, которое к концу первого года становится привычным для ребенка.

В старшем дошкольном возрасте ребенок ищет возможности удовлетворения своих потребностей, и если же родители потакают его прихотям, то он, соответственно, не развивает силу воли, сдержанность, волевое усилие. Поэтому родителям нужно целенаправленно подходить к воспитанию детей и развитию у них волевых качеств.

Необходимо учитывать что «вовлеченность родителей в образовательной пространство учреждений – обязательное требование современного развития общества» [4, с. 118].

Известно, что «образовательные цели дошкольного образовательного учреждения будут во многом определяться приоритетными целями начального общего образования. Качество же содержания дошкольного образования влияет на реализацию образовательной программы начального общего образования» [2, с. 94]. Обеспечение высокого качества образовательного процесса – одно из главных условий успешного функционирования и развития системы дошкольной образовательной организации [3, с. 263].

Практическая часть нашей работы была направлена на выявление особенностей развития эмоционально-волевой сферы у детей 5-7 лет и проведение коррекционной работы по улучшению эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании принимали участие 41 человек, в возрасте 5-7 лет, из них 14 мальчиков и 27 девочек. Исследование проводилось в городе Магнитогорске, в Муниципальном Дошкольном Образовательном Учреждении «Центре развития ребенка – детском саду № 98» в период с января 2019 года по апрель 2019 года.

После проведения первичной диагностики нами были получены следующие результаты:

1) у старших дошкольников преобладают такие качества, как стремление к домашней защите, агрессия, демонстративность и экстравертированность. Менее же выражены скрытность и наличие чувства одиночества.

2) у старших дошкольников уровень сформированности произвольной регуляции поведения на высоком уровне, то есть в среднем они очень внимательны, добросовестны.

3) у старших дошкольников уровень волевой регуляции в структуре монотонной деятельности находится на низком уровне, то есть, они не могут долго выполнять монотонную деятельность, у них плохо развита волевая регуляция.

4) у старших дошкольников преобладают такие виды чувственных проявлений, как возбуждаемость, боязливость, обидчивость, нетерпеливость, которые требуют коррекции, а также преобладают положительные эмоциональные проявления, такие как веселость, ласковость, сочувствие окружающим.

На основе полученных результатов была составлена коррекционная программа по улучшению эмоционально-волевой сферы старших дошкольников на основе комплекса сюжетно-ролевых игр [5]. «Организуя игры, педагог имеет возможность усложнять задачи, варьировать содержание в зависимости от уровня сформированности коммуникативных умений детей» [2].

В комплекс сюжетно-ролевых игр мы включили сюжетно-ролевые игры: «Искусство игры», «Поликлиника», «Ветеринарная клиника», «Магазин», «Швейное ателье», «Салон красоты», «Водители», «Кафе», «Корабль странствий», «Рыцари и принцессы».

После апробирования коррекционной программы нами была проведена вторичная диагностика, в результате которой мы выявили следующие изменения в коррекционной группе по сравнению с контрольной:

1) возросла внимательность и добросовестность;

2) развились лидерские качества, оптимизм, интровертированность и стремление к домашней защите;

3) развилась способность выполнять монотонную деятельность, которая непосредственно связана с развитием волевой регуляции;

4) стали более выраженными такие качества, как веселость и ласковость.

Нами был проведен корреляционный анализ результатов исследования, который показал:

–чем более агрессивны старшие дошкольники, тем больше в поведении они проявляют демонстративность, возбуждаемость, нетерпеливость, эгоцентризм;

–чем больше эгоцентричны старшие дошкольники, тем менее они интровертированы, зависимы и менее тревожны;

–чем лучше сформирована произвольная регуляция у дошкольников, тем в поведении они более ласковы и веселы.

По результатам экспериментального исследования были составлены рекомендации для родителей, воспитателей и дошкольников, позволяющие предупреждать развитие негативных качеств в эмоционально-волевой сфере.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста в эмоционально-волевой сфере преобладают такие качества, как агрессивность, тревога, возбуждаемость, нетерпеливость, обидчивость, демонстративность, импульсивность. После проведения коррекционной программы, у детей старшего дошкольного возраста произошли позитивные изменения в эмоционально-волевой сфере: стали преобладать положительные эмоции, волевое усилие, настойчивость, уменьшилась агрессивность.

Список используемых источников и литературы

1. Красношлык, З.П. Организация сюжетно-ролевых игр в дошкольных образовательных учреждениях: Учебно-методическое пособие для студентов факультетов дошкольного образования СПО и ВПО, дошкольных работников и родителей. Владикавказ, 2016. 230 с.
2. Левшина, Н.И., Градусова, Л.В. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в игровой деятельности // Детский сад: теория и практика. 2014. № 6. С. 94-103.
3. Левшина, Н.И., Санникова, Л.Н., Юревич, С.Н. Мониторинг условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2-2. С. 263-267.
4. Санникова, Л.Н., Левшина, Н.И., Юревич, С.Н. Оценка качества дошкольного образования: мнение родителей // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. С. 118.
5. Эльконин, Д.Б. Ролевая игра – ведущий тип деятельности детей дошкольного возраста // Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

© О.В. Савичева, 2019-10

УДК 376

**А.Э. Шарафиева,
О.А. Турбина**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье раскрывается суть психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются истоки его возникновения в России. Раскрывается специфика деятельности учителя-логопеда на коррекционно-развивающем этапе. Освещаются принципы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательный процесс.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

***Abstract.** The article reveals the essence of psychological and pedagogical support of the subjects of the educational process in the conditions of inclusive education. The origins of its origin in Russia are considered. The specificity of the teacher-speech therapist at the correctional and developmental stage is revealed. The principles of psychological and pedagogical support of the subjects of the educational process in the conditions of inclusion are highlighted.*

***Keywords:** psychology and pedagogical maintenance, inclusive education, disabled child, educational process.*

На сегодняшний день в России, так же как и в других странах мира, ключевое место в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) занимает инклюзивное образование. В сентябре 2016 года начал действовать утвержденный приказом Министерства РФ от 19.12.2014 года Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В положениях Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года применяется понятие: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья является физическим лицом, имеющим недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, которые подтверждены психолого-медико-педагогической комиссией, и препятствуют получению образования при отсутствии специальных условий [8]. Процессы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья направлены на развитие и формирование активной личности и на овладение навыками социальной адаптации.

Решения выше поставленных задач призвано инклюзивное образование, которое включает в себя процесс развития общего образования, подразумевая под собой доступность образования для всех детей, с позиции адаптации к тем или иным нуждам, что призвано обеспечить доступ к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Формирование инклюзивной образовательной среды осуществляется квалифицированными специалистами учебного заведения – коллективом, но также основная роль отводится родителям, участвующим в тесном сотрудничестве с образовательной организацией.

Несмотря на то, что в нашей стране уже много сделано по внедрению инклюзивного образования, проблем остается достаточно много. Это и нехватка подготовленных кадров (дефектологов, логопедов, социальных педагогов, тьютеров), и недостаток разработанных и апробированных программ и пособий по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а главное психологическая готовность педагогов и родителей к появлению в классе ребенка с ОВЗ.

В общеобразовательные школы приходят дети с проблемами алалии, детского церебрального паралича, синдрома двигательной гиперактивности, дети, страдающие плохим зрением и эпилепсией. Всем им необходимо специальное образование, призванное отвечать специфике их развития. Дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, получающие обучение в рамках общеобразовательных школ, нередко пребывают в разных условиях относительно всех остальных детей. Подобные учащиеся склонны к более быстрому утомлению по сравнению с их сверстниками – что имеет отрицательное влияние на процессе их обучения, возникает множество проблем в получении ими знаний. В этой связи имеет большое значение правильная организация деятельности педагога, создание условий для ее наибольшей адаптации к обучающемуся, имеющему ограниченные возможности здоровья.

Большое число родителей с детьми с нормальным развитием выражают нежелание обучать своих детей совместно с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Они полагают, что при совместном обучении весь образовательный процесс будет носить негативный характер; на здоровых детей будет уделяться значительно меньше времени, но не опровергают возможность создания в обычных школах коррекционных классов.

Также зачастую приходится сталкиваться с тем, что родители детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, отказываются проходить ПМПК, опасаясь, что ребенка будут вынуждать перейти в специализированную коррекционную школу. Создается ситуация, при которой ребенок, нуждающийся в специализированной помощи, не может ее получить. Педагог может столкнуться с расторможенным или агрессивным по отношению к нему или окружающим поведением ребенка.

Среди решаемых в настоящее время проблем инклюзивного образования важное место среди них занимает изучение и преодоление нарушений письма у младших школьников, у которых имеются специфические образовательные потребности. Педагогу очень важно вовремя обратить внимание на то, что ребенок допускает ошибки не по причине собственной невнимательности, а ввиду того, что у него имеется частичное расстройство процесса письма, которое связано с недостатком сформированности (или распадом) психических функций, принимающих участие в осуществлении и контроле письменной речи [6].

Для успешного прохождения учебно-воспитательного процесса всех субъектов образовательного учреждения в условиях инклюзии необходимо своевременное психолого-педагогическое сопровождение, которое заключается в тесном взаимодействии специалистов, педагогов и родителей обучающихся. Сотрудничество педагогов и детей, включая и их родителей, подразумевает создание в ходе инклюзивного образования ситуаций переживания успеха, в которых педагог выступает как помощник, создающий ситуацию успеха обучающемуся, имеющему ограниченные возможности здоровья, и в то же время обеспечивает его деятельностную активность.

В качестве основного субъекта психолого-педагогического сопровождения в рамках инклюзивного образования выступает ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья, которому, в свою очередь, требуется организация специальных образовательных условий и разработка адаптированной образовательной программы. Другие дети класса, родители учащихся и ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, педагоги, администрация образовательной организации также выступают в качестве субъектов инклюзивного образовательного пространства.

Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии строится на принципах [2]:

- непрерывность сопровождения. Функционирование психолого-педагогического сопровождения происходит на всех этапах образования;
- индивидуальный подход сопровождения каждого ребенка и его семье. Это важный принцип психолого-педагогического сопровождения, который является основой деятельности специалистов;
- преемственность сопровождения в смежных образовательных ступенях;
- принцип системности сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение определяется значимо-важными вопросами, которые требуют внимания, такие как взаимодействие детей, обучение и воспитание, личностная самореализация и самопознание;
- комплексный подход, который затрагивает существующие области жизнедеятельности ребенка. Весьма значимым является разработка такой системы действий, чтобы ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья, полноценно участвовал в жизни класса.

Осуществление психолого-педагогического сопровождения происходит с помощью команды соответствующих специалистов и педагогов, которые работают в междисциплинарном сотрудничестве, где каждым, участвующим в образовательном процессе, составляется так называемый план деятельности относительно сопровождения обучающихся в пределах его должностных обязанностей; в процессе психолого-педагогического сопровождения советы специалистов носят рекомендательный характер. На

всех этапах инклюзивного образовательного процесса психолого-педагогическое сопровождение призвано обеспечивать позитивный характер эмоционального самочувствия всех, участвующих в образовательном процессе.

Коррекционно-развивающая тенденция деятельности в рамках инклюзии происходит в условиях реализации коррекционно-развивающих программ для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья [1]. Родителям предоставляется возможность участия в обсуждении проблем ребенка в рамках ПМПК, разработке, согласовании и утверждении индивидуальной программы на своего ребенка. Принимая во внимание индивидуальные особенности, физические и умственные нарушения, коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, обладает признаком вариативности.

Большая значимость имеется у совместного сопровождения ребенка учителем-логопедом и педагогом-психологом, осуществление которого происходит поэтапно. Руководствуясь диагностикой, учитель-логопед совместно с педагогом-психологом, принимая во внимание особенности ребенка, занимаются составлением плана по индивидуальному развитию, определением образовательного маршрута, выработкой стратегии работы с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья. Коррекционно-развивающий этап подразумевает, что необходимо проводить занятия, учитывая личностно-ориентированный подход, при этом уделяя особое внимание структуре дефектов. В рамках аналитического этапа выделяются положительные и отрицательные аспекты деятельности, происходит отслеживание динамики развития ребенка. В начальной школе большое значение уделяется коррекции общей и мелкой моторики рук, непосредственной ориентировке в пространстве, собственно пространственным представлениям. Письмо является сложным видом деятельности, заставляющим работать кору головного мозга, органы зрения и слуха, множество мышц тела, включая руки. У первоклассников еще не окончательно окостенели запястья и фаланги пальцев, в недостаточной степени закончено развитие мышц кистей рук, недостаточно скоординированы движения пальцев, в связи с чем они являются неготовыми к длительным нагрузкам [7].

Учителю-логопеду необходимо уделять особое внимание личности ребенка, как отрицательным его сторонам, так и положительным, использование которых, в свою очередь, происходит в процессе компенсации, более того, с целью компенсации деятельности неполноценных привлекаются здоровые анализаторы [4]. Большое внимание в логопедической работе уделяют самым пострадавшим элементам речи, в данной ситуации речь идет о фонетике, лексике, грамматике. Процесс организации занятий, форма деятельности, используемый материал надлежит приводить в соответствие с возрастом ребенка [5].

В качестве одной из базовых форм деятельности в системе психолого-педагогического сопровождения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, выступает работа с семьей. Работа с теми родителями, которые воспитывают детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, ориентирована на то, чтобы преодолеть их социальную беспомощность путем реализации повышения педагогической компетентности, процессе обучения непосредственно навыкам взаимодействия и общения с собственным ребенком, совместного выполнения домашних работ, в том числе, благодаря общению с другими родителями в процессе групповой деятельности.

Работа по консультативно-просветительскому и профилактическому направлению деятельности является оказание помощи родителям и педагогам в обучении и воспитании ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья. Согласно, как возрастным, так и индивидуальным особенностям детей, состоянию их психического здоровья, педагог-психолог разрабатывает рекомендации и проводит мероприятия, которые способствуют повышению профессиональной компетенции педагогов.

Организационно-методическое направление деятельности педагога-психолога состоит из подготовки материалов и участия на педагогических советах, методических объединениях, консилиумах. Специалистам, для того, чтобы более успешно социализировать детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, надлежит конкретно продумать содержание индивидуального образовательного маршрута для того, чтобы повысить качество психолого-педагогического сопровождения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса в рамках инклюзивного образования на сегодняшний день является сложным динамически развивающимся процессом, на тесном взаимодействии специалистов, родителей и педагогов. Процесс воспитания и обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в рамках инклюзивного образовательного пространства выступает в качестве одного из ключевых условий для непосредственного полноценного развития и становления социально успешной личности в тех или иных видах профессиональной деятельности.

Таким образом, инклюзивное образование предполагает обеспечение повышения качества собственно образования, воспитания и непосредственной социализации всех детей, а не только детей, имеющих инвалидность. С одной стороны, система обучения призвана подстроиться под ребенка, а не ребенок обязан подстраиваться под существующую систему. А с другой стороны, инклюзивное образование является изменением самой философии образования, это является одной из сторон процесса инклюзии в обществе, призванной изменить к лучшему жизнь множества людей. Несмотря на наличие проблем, взаимная совместная работа учителей, психологов, дефектологов, логопедов, а также детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей призвана помочь детям, имеющим ограниченные возможности здоровья, в освоении основ образовательной программы начального общего образования, повышении эмоциональной устойчивости к социальным стрессам, гармонизации взаимоотношений в обществе.

Список используемых источников и литературы

1. Артюшенко, Н.П. Организационно – педагогическое условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: Дис. ... к. п. н. / Н.П. Артюшенко. Томск, 2015. 180 с.
2. Алехина, С.В. Организация образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации / С.В. Алехина // МГПУ. М, 2012.
3. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. М.: Владос, 2011. 154 с.
4. Назарова, Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н.М. Назарова // – Психологическая наука и образование. 2015. № 3. С.5-11.
5. Сунагатуллина, И.И. Работа с детьми с нерезко выраженным общим недоразвитием речи: Методическое пособие для учителей начальных классов/Магнитогорск, 2005.
6. Сунагатуллина, И.И. Научите ребёнка говорить правильно: Методическое пособие для учителей начальных классов. Магнитогорск : МаГУ, 2005. – 62 с.
7. Сунагатуллина, И.И. Особенности речевой деятельности младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи // Начальная школа. 2009. № 2, С.78-81.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: pravo.gov.ru.

© А.Э. Шарафиева, О.А. Турбина, 2019-10

СЕКЦИЯ
"ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ"

Руководитель - доцент, канд. филос. наук В.А. Чернобровкин

УДК 372

Андрэ Луиз Араужо Куниа

*Гояс Институт образования, науки и техники,
Гояния, Бразилия*

ДВИЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МАТЕМАТИКИ В БРАЗИЛИИ

***Аннотация.** Социальные, экономические и культурные преобразования, которые произошли начиная с 1950-х годов в Бразилии, были вызваны процессом национальной индустриализации, открытием доступа иностранным инвестициям, которые, среди прочего, отразились в изменениях в школьных программах. Сложность момента, обусловленная культурными потребностями, указывала на необходимость значительных изменений в сфере образования, как в школьной системе, так и в дидактическо-педагогических вопросах. Целью данной статьи является предоставить анализ изменений, произошедших в учебных программах по математике, предназначенных для начального образования в Бразилии, продвигаемых Движением за Новой Математикой, в рассматриваемый период. Предполагается, что в этом исследовании будет представлен обзор того, как это международное движение было включено в контекст бразильского образования, а также основные причины, приведшие к его упадку.*

***Ключевые слова:** движение современной математики, преподавание и изучение математики, учебный курс математики.*

André Luiz Araújo Cunha, PhD

*Institute of Education, Science and Technology of Goiano,
Goiano, Brazil*

THE MOVEMENT OF MODERN MATHEMATICS IN BRAZIL

***Abstract.** Social, economic and cultural transformations that occurred from the 1950s in Brazil, promoted by the process of national industrialization, openness to foreign investment, rural exodus, among others, reflected in changes in school curricula. The complexity of the moment, due to cultural demands, indicated the need for significant changes in the field of education, both in schooling conditions, as well as in didactical and pedagogical issues. In this sense, the present article aims to present an analysis of the changes that occurred in the mathematics curricula, destined to the Brazilian basic education, promoted by the Modern Mathematics Movement, in the*

referred period in order to provide an overview of how this international movement was inserted in the context of Brazilian education, as well as the main reasons that led to its decline.

Key words: *modern mathematics movement, teaching and learning math, math curriculum.*

В 1950-х годах правительство Бразилии стремилось реализовать амбициозный экономический план, направленный на продвижение страны к развитию. Что касается образования, единственной целью, установленной в этот период, было техническое образование, которое было направлено на подготовку рабочей силы для удовлетворения спроса в новой экономической модели. Франса [7], считает что 1950-е годы были одними из самых плодородных с точки зрения образования, благодаря многочисленным инициативам в этой области, которые будут прерваны военным переворотом 1964 года. Соареш [11] утверждает, что в данном десятилетии среди математиков, преподавателей и учителей из разных стран существовал консенсус в отношении того, что были необходимы новые руководящие принципы, которые могли бы лучше удовлетворить потребности как учащихся, так и преподавателей. В 1959 году Организация европейского экономического сотрудничества (ОЕЭС) провела исследование о состоянии математического образования. Результаты опроса завершились на конференции в городе Роямон, Франция, в результате которой был сделан важный шаг в направлении начала деятельности, связанной с реформированием учебной программы по математике в целом. Повестка дня конференции была посвящена среднему образованию, которое было направлено на прояснение и обобщение основных идей по математике, учебных программ, связанных с начальной и средней школой, и подготовку учителей математики для удовлетворения потребностей исследований в этой области; одной из целей было указать цели математического образования и возможные изменения в учебном содержании; предложить меры по выполнению предлагаемых мероприятий на национальном и международном уровнях. В конференции не участвовали развивающиеся страны. На конференции присутствовали только США, Югославия, Великобритания, Турция, Швеция, Швейцария, Нидерланды, Норвегия, Люксембург, Греция, Италия, Ирландия, Германия, Франция, Дания, Бельгия, Канада и Австрия [11].

Согласно Гомесу [9, с. 23], именно на этой конференции были заложены основы модернистского движения, такие как введение в учебные планы подхода к математике, который отстаивал большую точность в языке, нового подхода к содержанию (подмножество двухэлементных множеств, декартово произведение двух множеств), математическим структурам (кольца, группы, тела, векторные пространства) и упорядочению содержимого в соответствии с современной логической конструкцией математики, кроме прочих.

Идеи сторонников Новой Математики были основаны на работе группы французских математиков по имени Николя Бурбаки, которая намеревалась синтезировать всю математику своего времени в одной работе, названной “Элементы Математики”. Согласно Соарешу [11], эта группа имела три фундаментальные структуры: алгебраическую, порядковую и топологическую. Они составили основные понятия математики, способные породить другие представления.

В начале распространения современного математического движения появились новые концепции педагогики. Работы в области психологии Жана Пиаже (1896-1980) оказали значительное влияние на движение. Из исследований Пиаже была предпринята попытка связать математические предложения Бурбаки с теорией Пиаже. Именно из генетической эпистемологии Пиаже конструктивизм проявляется как педагогическая тенденция, оказывающая сильное влияние на преподавание математики [11].

Для Фиорентини [5] это влияние, в целом, дало большую теоретическую основу для начала изучения математики, заменив механическую, мнемоническую и ассоциативную практику в арифметике на педагогическую, которая направлена на построение структур

логики-математического мышления с помощью конкретных материалов, или построение представления о числе и понятиях, связанных с четырьмя операциями.

С этой точки зрения, математическое знание является результатом интерактивного или рефлексивного действия человека с окружающей средой или деятельностью, то есть математика рассматривается как человеческая конструкция, состоящая из абстрактных структур и отношений между реальными или возможными формами и величинами. Поэтому это соотношение отдает приоритет процессу больше, чем продукту знаний [5, с. 20].

По словам Гарницы и Соуза [8], настоящие причины, по которым усилилась международная мобилизация в отношении насущной необходимости реформирования математического образования, были связаны с запуском в 1957 году спутника «Спутник I» бывшим Советским Союзом. По словам авторов, «Современная математика» родилась из-за паники: «Американцы испугались, когда Гагарин, находясь в открытом пространстве, сказал: «Земля прекрасна, она голубая». Так и произошло появление «Современной Математики» [8, с. 58]. Это событие ускорило и вызвало международное движение за модернизацию математического образования, где американцы, «убедившись в своем технологическом недостатке перед СССР, решили более эффективно участвовать в реформе математического образования» [11, с. 29].

Лафайет де Мораес утверждает, что несколько американских математиков вместе с математиками других национальностей встречались в Соединенных Штатах в различных группах. Одной из групп была Исследовательская Группа по Школьной Математике - ИГШМ, чьи собрания проходили в Нью-Йорке. Из Бразилии два человека были направлены из штата Сан-Паулу для участия в курсах. Как один из участников курса, Лафайет проясняет, что курс длился один семестр. По возвращении в Бразилию материалы были переведены на португальский язык и было сделано всё возможное для адаптации учебных планов [8, с. 226]. После нескольких конгрессов тема была расширена с целью структурирования учебной программы начального образования. Согласно Соарешу [11], в 1962г, отделение ЮНЕСКО по вопросам образования основала Международную исследовательскую группу по математике. В 1960-х годах проекты, направленные на начальное образование, были разработаны Германии, Англии и Франции. В Англии, например, были разработаны три проекта. По словам автора, они уважали английскую традицию прикладной математики, избегающую излишеств современной математики, которые наблюдались в США. Выпущенные учебники были опробованы в школах до их продажи. В отличие от Англии, в Бразилии книги перевелись были и внедрены в школах даже без надлежащей подготовки учителей [8, с. 231].

В Бразилии традиционное образование подверглось большой критике в 1950-х годах. Беспокойство и неудовлетворенность привели к организации первых Национальных конгрессов математического образования. В их повестку дня вошли: подготовка учителей, учебные планы, учебные материалы, методики преподавания математики и т. д. Первый Национальный конгресс по математике в средней школе состоялся в штате Баия в 1955 году и был нацелен на изучение вопросов, связанных с преподаванием математики, были подвержены изучению учебники, программы обучения и современные тенденции. В этом конгрессе, согласно Соарешу [11], не было упоминания о современной математике. Тем не менее, некоторые изменения в преподавании математики были утверждены во время Конгресса, среди них: изменение нагрузки в средних классах на пять еженедельных уроков и в младших классах на четыре урока еженедельно. Для гимназического обучения было определено следующее содержание для старших классов (стоит учесть, что в данный период обучение в старших классов длилось четыре года, вместо привычных для России двух):

–Десятый класс:

Целые числа, Основные операции, Арифметическая делимость, Простые числа, Дробные числа, Правовая система единиц измерения: Обычные единицы измерения, Степени чисел, Числовые квадратные корни.

– Одиннадцатый класс:

Арифметика - Соотношение, Пропорции, от неё зависящие правила (Правило перекрестного умножения, Проценты)

Алгебра - Относительные числа: Буквальное исчисление; Одночлены; Многочлены, Разложение на простые множители, Кластерная факторизация, Факторизация многочленов, Разложение многочленов на множители, Выделение полного квадрата, Алгебраические дроби: подсчет радикалов.

– Двенадцатый класс:

Алгебра - Уравнения первой степени с одним неизвестным, Системы первого порядка, Проблемы системы первого порядка, Неравенства первой степени с одним или двумя неизвестными.

Геометрия - Изучение плоских геометрических фигур: прямая, треугольник, квадрат, многоугольники в целом, окружность, геометрические конструкции.

– Тринадцатый класс:

Алгебра - Уравнения второй степени с одним неизвестным, Уравнения четвёртой степени, Иррациональные уравнения, Простые системы уравнений второго порядка, Проблемы систем уравнений второго порядка, Особое изучение золотого деления, Изучение проблемы освещения и колодца; Геометрия - Многоугольные линии - сходство плоских фигур; Понятия синуса, косинуса и тангенса острого угла; Метрические соотношения в треугольниках, квадратах и круге (правильные многоугольники) и плоских областях, Площади плоских фигур [1].

В отличие от первого, 2-й Национальный конгресс математического образования, состоявшийся два года спустя, не ограничивался образованием средних классов. Были представлены лекции по начальному образованию и подготовке учителей для этого уровня образования. Вопрос современной математики был затронут весьма осторожно. Первый Конгресс, который должен был объективно рассмотреть движение современной математики в Бразилии, состоялся в 1962 году в Белене, штат Пара. В 4-м Национальном конгрессе по математике приняли участие конгрессмены, связанные с Группой по Изучению Преподавания Математики (ГИПМ), основанной в 1961 году учителями штата Сан-Паулу под руководством Освальдо Сангиорги. Профессор Сангиорги, который в то время был известным автором учебников в Бразилии, был одним из профессоров, приглашенных на стажировку в США в Канзасском университете в 1960 году. Валенте [12, с. 11] утверждает, что он был символической фигурой, символическим символом движения современной математики в Бразилии.

Важно отметить, что ГИПМ была одной из ответственных за внедрение современной математики в Бразилии, вместе с Центром Изучения и Распространения Преподавания Математики - ЦИРПМК в Куритибе, штат Парана, а также Исследовательская Группа по Изучению Математики в Порту-Алегри. - ИГИМПА, Группа по Исследованию Математического Образования - ГИМО, среди прочих [4].

Программа Современного Математического Образования достигла начального образования только в середине 1969 года в результате исследований, проведенных Международной Исследовательской Группой по Изучению Математики (МИГИМ). В Бразилии до 1970 года курсы, проводимые учебными группами и предназначавшиеся для подготовки учителей, состояли из простых формальных представлений о содержании современной математики. Одну из работ, которая повысила связь между содержанием и методологией, представил венгерский математик и психолог Золтан Пал Дьенеш (1916 - 2014).

Золтан Дьенеш, как сторонник обновления математического образования, реорганизовал математическую работу в нескольких классных комнатах начальной школы, превратив их в настоящие лаборатории для изучений и открытий. Одним из задуманных им материалов известен как Логические Блоки, которые, согласно Соарешу [11], предназначены для понимания группировок и перегруппировок на разных основах, фундаментальных для

присвоения позиционного значения, которое определяет систему десятичной нумерации. Предложения Дьенеша были основополагающими для построения в начальных классах нового способа преподавания и изучения математики. Он считает, что реформа математической программы для начального образования должна соответствовать исследованиям в области математики, психологии и педагогики. Имея это как цель, он накопил большой опыт и исследования в разных странах в сотрудничестве с исследователями, работающими в рамках Международной исследовательской группы по математике МИГМ. Такой опыт привел к предложению новой учебной программы для начального образования.

Методология, которую отстаивал Дьенеш, была направлена на то, чтобы приблизить учебный план, предложенный движением современной математики, к «Обеспечению возможности использования конкретных материалов детьми при построении абстрактных понятий, введенных после переформулирования учебной программы» [6, с. 152].

В целом, можно определить данное движение как набор образовательных реформ, которые проводились в разных странах мира, в поисках альтернативы преподаванию математики из-за требований меняющегося общества.

Предложение, сделанное защитниками движения, заключалось в объединении математики, введении нового содержания, модификации Основных структур и Теории Множеств, не отказываясь от старого содержания. Согласно Франса [6], аргумент движения современной математики охватывал притязания на сближение между содержанием учебного плана средней школы и высшего образования и имел своей концепцией и целью «предоставить учащимся математические инструменты, полезные в новой повседневной жизни и облегчить доступ к содержанию».

В дополнение к языку теории множеств, используемому для унификации контента, математики отстаивали аксиоматический и дедуктивный подход к дисциплине» [6, 39].

Во время политического режима, характеризуемого военной диктатурой, установленной после военного переворота 1964 года, произошли две реформы образования. Первая была связана с реформированием и перестройкой управления федеральными университетами, с помощью ФЗ н. 5.540 de 1968 [2], и З н. 5.692 от 11 августа 1971 года [3], который структурировал национальную систему начального образования, определяя руководящие принципы и основы для вновь созданной начальной школы. Мнение 349/1972 позволило государственным советам образования обеспечить гибкость в структуре учебных программ, способствуя перераспределению прогнозируемого содержания или даже добавлению новых изучений. В этот же период преобразований в преподавании математики в Бразилии параллельно во всем мире усиливается критика в сторону современного математического движения. Согласно Соарешу (2001), у движения, которое длилось более десяти лет, многие его идеи были искажены или неправильно поняты. Развитие процесса преподавания и обучения не оправдало ожиданий, и в некоторых странах появилась критика. Например, в США математик Моррис Клайн, профессор Нью-Йоркского университета, опубликовал в 1973 году книгу «Почему Джонни не умеет складывать: провал новой математики», подвергнув критике преподавание современной математики в Соединенных Штатах. Во время III Международного конгресса математического образования, проходившего в Германии в августе 1976 г., английский математик Питер Хилтон (1923-2010) указал, что одна из главных причин, способствовавших увеличению числа врагов современной математики, была связана с новым математическим языком, навязанным обществу, язык, который было трудно понять как законодателям, так и родителям.

Основываясь на речи Питера Хилтона, Гарница и Соуза [8, с. 249] утверждают, что введение современной математики «совпало с упадком умения вычислять и многие обвиняют в этом современную математику». Но этот спад также совпал со снижением эффективности начального образования, особенно в умении интерпретировать прочитанное. В Бразилии один из великих сторонников современного математического движения Освальдо Сангиорги публикует статьи 1970-х годов в газете «O Estado de São Paulo»,

признавая ошибки и преувеличения, совершенные движением. На основании Закона 5.692/71, который регулировал Руководящие принципы и основы национального образования, в Бразилии возникло несколько критических замечаний в отношении чрезмерного ускорения, пропагандируемого во имя современной математики. В опубликованной статье профессор Сангиорги указывает на аспекты влияния движения на преподавание, среди которых: а) постепенный отказ от полезной привычки выполнять расчеты; б) исключительное и преждевременное использование вычислительных машин, ставшее популярным; в) не изучаются обыкновенные дроби и система десятичного счисления, вместо этого изучается, чаще всего неправильно, теория множеств, которая являлась чрезвычайно абстрактна для возраста, в котором были учащиеся; г) Никакие более элементарные проблемы (из повседневной жизни) -не были решены из-за вторжения новых символов и абстракций, дополняющих реальность [11, с. 116].

Преподавание современной математики, широко распространенное в учебниках того времени, по-видимому, пренебрегало критической и творческой возможностью учащихся: математика рассматривалась как нейтральная, лишённая истории, не связанная с производственными, социальными и политическими процессами [10, с. 4067].

В начале 1980-х годов дискуссии, связанные с несостоятельностью современной математики в бразильском образовании и окончанием военной диктатуры, были частью движения обновления в образовании. Изменения, внесенные в учебные планы в некоторых штатах, имели характеристики, противоположные тем, которые были приняты современным математическим движением, у которого самыми важными были три основные темы: числа, меры и геометрия. Среди произошедших изменений выделяются следующие: снижение внимания к составным математики, большее внимание к историческому подходу к математическим понятиям; подчеркивание важности геометрии; акцент на присвоение понятий, особое внимание к развитию студентов и большая осторожность с математическим языком, не оставляя без внимания символический язык [4].

Хотя исследования не указывают дату прекращения существования Движения Современной Математики в Бразилии, согласно Бандейра [1], II Конгресс Международной комиссии по математическому обучению, состоявшийся в 1972 году, стал известен как знак упадка современной математики. На конференции, состоявшейся в октябре на научно-математическом семинаре в 1973 году при участии сотрудников Министерства образования Бразилии было высказано несколько соображений о преподавании математики в бразильском контексте, а также несоответствия текстов Бурбаки и Пиаже, подвергая резкой критике отношение к современной математике в Бразилии, тем самым указывая новые направления в процессе преподавания математики [11]. Использование различного арсенала новых технологий обновляют не только учебно-образовательный процесс, но и способствуют целостному развитию личности обучающегося. Обновление и внедрение новых инновационных технологий в образовательную деятельность способствует достижению уровня развития, обеспечивающего психологическую, умственную и физическую готовность [13, с. 235].

Остатки современной математики все еще можно наблюдать в педагогической практике некоторых бразильских учителей. Хотя они работают непосредственно с этой концепцией обучения, они все же представляют весьма формалистский взгляд. Другими словами, преподавание математики в этой перспективе сводится только к аксиомам, определениям и теоремам.

Список используемых источников и литературы

1. BANDEIRA, F.A. (2009). Ethnomathematic Pedagogy: actions and reflections in elementary school mathematics with a specific socio-cultural group. Thesis (Doctorate in Education). Federal University of Rio Grande do Norte. Natal, Brazil.

2. BRASIL. (1968). Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2019.

3. BRAZIL. 1971. Law of Guidelines and Bases of National Education. Law no. 5,692, August 11, 1971.

4. EVANGELIST, A. D. G. (2014). Mathematical rules and their justifications: a brief history of mathematics teaching in Brazil and a reflection on the inclusion of demonstrations in teaching practice. Master Thesis in Mathematics. Federal University of Ceara. Juazeiro do Norte, Brazil.

5. FIORENTINI, D. (1995). Some ways of seeing and conceiving the teaching of mathematics in Brazil. Zetetike Magazine, Campinas, n. 4, p. 1-37. Brazil.

6. FRANCE, D. M. A. (2007). The official production of the Modern Mathematics Movement for primary education in the state of São Paulo. (1960-1980). Dissertation (master's in mathematical education). Pontifical Catholic University of San Paulo. San Paulo. Brazil.

7. FRANCE, I. S. (2011). Mathematical Education: the history of the discipline and the contributions of school production as a source for its comprehension. X National Congress of Education - I International Seminar of Social Representations, Subjectivity and Education. Pontifical University Catholic Church of Paraná. Curitiba. Brazil.

8. GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L.A. (2012). Elements of History of Mathematical Education. Ed. Academic Culture. San Paulo. Brazil.

9. GOMES, M. L. M. (2013). História do Ensino da Matemática: uma introdução. Library of the School of Fine Arts, Federal University of Minas Gerais (UFMG), Distance Education Support Center (DESC), Belo Horizonte: CAED-UFMG. Brazil.

10. PINTO, N.B. (2001). School practices of the movement of modern mathematics. Curitiba: Champagnat, PUC - PR. Brazil. Available at: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/364NeuzaPinto.pdf> Accessed: 12/04/2019.

11. SOARES, F. (2001). Modern Mathematics Movement in Brazil: advance or decline? Dissertation (Master in Mathematical Education). Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brazil.

12. VALENTE, W.R. (2016). The movements of mathematics in school: from teaching mathematics to mathematical education; Thinking about Education in Review. Mathematical Education - Year 2, Vol. 2, no. 2, Apr.-Jun. Brazil.

13. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В., Сунагатуллина И.И., Кувшинова И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-педагогический аспект // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 10. С. 234-238.

© Андрэ Луиз Араужо Куниа, 2019-12

УДК 371

Ракель А. Марра да Фрейтас

*Папский католический университет Гояса,
Бразилия*

В ПОИСКАХ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОНЦЕПЦИИ ОСНОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БРАЗИЛИИ

Аннотация. Целью данной работы является субсидирование обсуждения альтернативы неолиберальной образовательной политики, проводимой в Бразилии. Оно начинается с критического анализа политических направлений, характеризующих их принципы и цели. Далее, система Эльконина-Давыдова характеризуется как концепция, которая может вдохновлять другие образовательные принципы и цели для преодоления неравенства в образовании в стране.

Ключевые слова: развитие человека, школьные образовательные цели, образовательная политика, дидактика развития.

Raquel A. Marra da Madeira Freitas
Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
Brasil

IN SEARCH OF AN ALTERNATIVE CONCEPTION FOR BASIC EDUCATION IN BRAZIL

***Abstract.** The purpose of this paper is subsidize the discussion of an alternative to the neoliberal educational policies underway in Brazil. It begins with a critical analysis of these policies, characterizing their principles and objectives. Next, the Elkonin-Davydov system is characterized as a conception that can inspire other educational principles and objectives for overcoming educational inequalities in the country.*

***Keywords:** human development; school educational purposes; developmental didactics.*

1. Current educational policies for basic education in Brazil

In the 21st century, Brazil remains a country marked by profoundly reinforcing social and educational inequalities. One of the biggest educational issues in the country today is expressed in the contradiction between economist educational policies and the demands for an education with human and ethical social quality.

The current educational policy in Brazil, designed within the framework of the World Declaration on Education for All [1], is sponsored by multilateral organizations, mainly the World Bank and UNESCO, as a reference and guidance for education systems in developing countries. The educational purposes and operational guidelines contained in this Declaration are based on quality criteria based on the model of economic rationality that affects the educational policies, the educational legislation, the curriculum, the forms of organization and management of the school, the pedagogical-didactic procedures. This model makes teachers' working conditions even more precarious, intensifies their tasks, increases the pressure on the teacher, imposes definite decisions externally to the school, impoverishes the teaching career and salary, causes loss of autonomy and devaluation of the teaching work.

The economist perspective of school education consolidated in Brazil in the 2000s. It occurred with the adherence of the Brazilian government and the support of managers and private foundations to the proposals of the World Bank and UNESCO (support expressed in the movement called Education for All). Under the discourse of quality and equity in education, gaining visibility in society, mobilizing school leaders, teachers, parents and communities in various locations in the country.

These policies are address at the mandatory fulfillment of goals expressed in quantitative and immediate learning outcomes and that are realized in schools through the instrumental curriculum. This curriculum is part of the World Bank's poverty alleviation strategies. In it, the school acquires three tasks: a) introduction of the instrumental, pragmatic curriculum, aiming at employability for the poorest; b) measurement and control of learning by large-scale tests; c) implementation of forms of reception and social integration in the school to control conflicts. These tasks fulfill the educational purpose of preparing poor children and young people to adapt to the knowledge demands defined by economist and market criteria, whose regulation occurs through performance tests. In turn, teachers are appointed as the main responsible for the success or failure of students in these tests.

In the neoliberal project of education of poor people in peripheral countries, the goal of schools is to improve educational rates and for this it is imperative that teachers teach contents presented in pedagogical packages that he receives already defined. Freitas, Libâneo and Silva [2] show that, in this case, teaching becomes regulated by external evaluation and the pedagogical practice of teachers becomes emptied as they lose their autonomy more and more.

From this perspective, students' learning is restricted to knowledge that, according to economic market criteria, are considered relevant to form workers and consumers whose personality centered in post-industrial capitalist society. This educational purpose disregards the consequences of the way of life in today's society on human development, misrepresents the social and pedagogical function of the school, and places it exaggeratedly at the service of the postindustrial paradigm and instrumental rationality. In this way, it promotes future generations a unilateral formation, the consequence of which is the exhaustion of human creative sources (rational thinking, reflection, criticality, creativity, freedom, imagination, sensitivity, unity emotion / reason ...). By reducing training and human development to economic criteria, this education is transforming children and young people into partial human beings limited to performance in the labor market.

2. The Elkonin-Davydov System: an inspiration for the search for alternatives

In an insurgent position against the educational policies for Brazilian basic education, it is considered that to negate or restrict the acquisition of broad knowledge is to deny the right of children and youth to multilateral human development. In contrast, it is argued that the purpose of basic education in the Brazilian context today should be the promotion of powerful knowledge, as Young argues [3]. For Saviani [4], this knowledge is composed of elaborate and systematic knowledge, allowing students to appropriate the rich cultural and historical human objectivities, such as sciences, philosophies, arts, techniques, technologies, sports, etc. School education should support students and create conditions that help them to develop fully in relation to the social and historical conditions in which they live, as stated by Hedegaard and Chaiklin [5], Chaiklin and Hedegaard [13].

The position of the above-mentioned authors contributes to endorse an educational and social project in which basic education aims to promote culturally and socially mediated learning, to help students to appropriate broad social and historically systematized knowledge, as an essential condition for development of his general and particular human capacities for the formation of his personality. The basis of this conception is expressed in the theoretical-methodological set formulated by Davydov [7, 8] and other theorists, embodied in an educational project whose central purpose is learning for full, multilateral and autonomous human development. It is understood that this educational purpose ensures the development of students in a perspective socially committed to human problems from a democratic and emancipatory point of view, contributing to overcoming the serious social and educational inequalities of Brazilian society.

Davidov [6] and Davydov [7, 8] define for the school the mission of enabling the appropriation of the general modes of intellectual and practical action so that, with less time and more effectiveness, students can progressively become capable and autonomous to solve wide range of specific problems of life in society, with a broad and critical view. For this, school education should have as a rule the formation of students' theoretical thinking in all areas and school subjects [7]. According to Chaiklin and Hedegaard [9], an essential condition for promoting the full development of the student is the formation of theoretical thinking linked to the social and historical conditions in which they live.

Puentes [10] reports that the Elkonin-Davydov System emerged as an alternative to school education in the Soviet Union, being formulated, developed and implemented in the period 1958-1991. Guseva and Solomonovich [11] state that at present this system remains official for elementary education in Russia. With the aim of establishing and implementing a multilateral human development education system, Elkonin (1904-1984) and Davydov (1930-1998) undertook, from 1958, several team studies with psychologists, pedagogues and specialists in school subjects. This system is based on Vygotsky's fundamental theses on the relationship between education, teaching and human development, as well as on Elkonin and Davydov and other theorists. Kudriavtsev [12] states that, by its characteristics, the Russian school system at the time was regarded as one of the most conservative and apparently reform-resistant social institutions and, in that context, the Elkonin-Davydov system was regarded as a pedagogical innovation.

Beginning this system, Elkonin and Davydov considered the Marxist philosopher Ilyenkov's thesis that the school should teach thinking. The Stalinist totalitarian regime in force at the time persecuted and purged intellectuals considered opposites. However, Davydov was convinced of this

possibility and worked not only on this task, but also on the distinction between theoretical and empirical thinking and the elaboration of the structure of study activity to form the theoretical thinking of school-age children (Zinchenko [13]).

The creation of the Elkonin-Davydov system must be situated in the historical and political context of the Soviet Union at the time of its creation. In fact, after Lenin's death (1924), Stalin took power, introducing a turbulent period in the country. After the end of World War II, the Soviet Union emerged as one of two world powers, rivaling the United States, establishing the so-called Cold War. With Stalin's death in 1953, the following years alternated periods of revision of Stalinism and its resumption until the dissolution of the Soviet Union in 1991. The period of totalitarianism erected the USSR as a world power, however at the expense of state control of society including political repression, persecution of regime opponents, arrests, purges, abolition of freedom of expression. It is in this context that the creation of the Elkonin-Davydov System must be understood, since its creators opposed the orientations of the authoritarian and repressive regime then in force.

Davydov [8] declare that his understanding of developmental teaching stemmed from studies and research undertaken as part of the reorganization of the educational process in several Russian schools (among others, Experimental School n° 91 in Moscow, n° 17 in Kharkov, n° 11 in Tula, n° 106 in Krasnoïarsk). Based on this research, his team designed new curricula for primary school, developed textbooks, and prepared methodological manuals for teachers. The experimental work of Davydov, Elkonin, and other researchers has generated vast theoretical and empirical material to transform Vygotsky's hypotheses about the relationship between teaching, learning and development into a teaching theory and a system for school education (Libâneo and Freitas, 14).

Zuckerman [15] considers that the Elkonin-Davydov System was created and developed as an experimental method of investigation of the potentialities of the development of children and adolescents through school education and teaching, constituting a theoretical and practical reference for developmental didactics.

Considering the educational purposes present in the Elkonin-Davydov System, it constitutes a strong inspiration for the search for alternative to the educational paradigm currently instituted by Brazilian educational policies. For the Brazilian basic education, the objective of rich and wide cultural and scientific formation of the students is defended, interconnected with their living conditions and their insertion in different sociocultural and institutional practices (Libâneo, 16). It is assumed that it is necessary to overcome the focus on student performance in standardized tests and to place as central and essential purpose of the school the human development of students in order to overcome social and educational inequalities.

To understand school as the place where education for human development is promoted means to assume that school education is a process of cultural mediation for the formation of higher psychic processes [Vigotski 17, 18; Davydov, 8]. The mental, affective and moral development of the students, identified with the construction of a just society, depends on the appropriation of the historical-cultural experience in social learning situations, created and mediated by an adequate teaching process. The process of appropriation of knowledge requires of the students to transform the objects of study as part of their own process of transformation, which requires a subjective reworking of products and methods of thought / action present in knowledge elaborated and systematized by the sciences, arts, philosophies etc., by historical human culture in general. Students play an active role in the internalization of knowledge and its transformation into mental tools for dealing with reality, with others and with themselves. The appropriation of knowledge, as a socially and historically mediated activity, depends on the teacher's activity in promoting forms of communication, relationships, interactions, collaborations, mutual help, sharing. This is how the process of appropriation allows students qualitative subjective changes, broadly instigating the formation and development of their personality.

The following table represents a general distinction between the conception that is meant to be present in the Elkonin-Davydov System and the conception that guides the current Brazilian educational policy. In this context, there are profound pedagogical, philosophical and political distinctions between the two conceptions of human formation and the purposes of school education.

Table 1 - Characteristics of the Elkonin-Davydov System and current Brazilian education
Source: formulated by the author (2019).

Conception present in the Elkonin-Davydov System	Conception of Brazilian educational policy
<p>Problem to confront: formation for human development and constitution of a democratic and just society.</p>	<p>Problem to confront: formation of individuals to adapt to the demands of the capitalist system.</p>
<p>School's objective: learning as a condition for multilateral human development.</p>	<p>School's objective: learning for the development of human characteristics necessary for work according to the expectations of post-industrial capitalism.</p>
<p>Curriculum: broad knowledge, historically systematized culture (science, arts, morals, etc.) and socio-cultural experiences.</p>	<p>Curriculum: knowledge that promotes skills and abilities based on training criteria for employability.</p>
<p>Teaching-learning process: focused on the subjective formation promoted by broad knowledge, considering the human needs of the social and historical context. Active role of the student articulated to the development of individual and collective capacities, creativity, autonomy, freedom, with social and ethical character. Learning theoretical concepts, socially relevant to coping and overcoming social issues and problems in a creative and democratic way.</p>	<p>Teaching-learning process: focused on the formation of competences and skills necessary for adaptation and flexibility at work and in the neoliberal market. Active student role aligned with skills required to adapt to the labor market (resilience, resoluteness, instrumental creativity, marketing entrepreneurship, competitiveness, organizational leadership, etc.). Learning of empirical concepts relevant to the economic market, for the development of entrepreneurship and creativity, problem-solving capacity of the productive process and the economic market.</p>
<p>Learning evaluation: intrinsic to the teaching-learning process, to elevate qualitatively the learning of theoretical concepts in connection with multilateral development.</p>	<p>Learning evaluation: external to the teaching-learning process, used for curriculum regulation and achievement of quantitative performance goals, production of school statistics.</p>
<p>Teacher's work: through pedagogical and didactic processes that promote the study activity, creative tasks associated with students' development zones, to promote subjective personal / social transformations. Recognition of the pedagogical and didactic value of the teacher, whose role is essential to systematically and effectively boost the student's relations with the objects of knowledge. Understanding of students' learning and development as processes affected by multiple historical and social factors, and not absolutely determined by the teacher's work.</p>	<p>Teacher's work: through ready-made pedagogical packages and teaching materials, external teacher control to meet student performance goals in external assessments, focus on skill and competency lists. Loss of teacher protagonism. Regulation of the teacher's work to suit the quantitative goals, with the removal of pedagogical and didactic autonomy. Control and accountability of schools and teachers when externally established effectiveness ratios are not achieved.</p>

Final considerations

Despite the profound historical differences between the Russian context since the time of Elkonin and Davydov's fruitful work and the current Brazilian context, the theoretical and political perspective present in the Elkonin-Davydov System is an important inspiration for building an alternative to educational policies ongoing in Brazil for basic education. The main meaning of this inspiration is the defense of education as a means of personal and social transformation of students, the constitution of democratic educational purposes for basic education in Brazil, and a school in which learning effectively promotes the human development of students, teachers and students all the subjects of the educational process.

However, one should consider the creation of this system in the historical and political context of the Soviet Union at the time. The Elkonin-Davydov System was conceived within the demands of a socialist society, aimed at building a new man. Elkonin, Davydov and their fellow researchers worked to structure new educational principles, distinct from traditional school pedagogy as well as from the official philosophical foundations imposed by the dictatorial regime. The creators of the Elkonin-Davydov System opposed the guidelines of the then repressive authoritarian and repressive regime. Within the historical and cultural formation of the then Soviet Union, the construction of nationality together with ideas that formed national identity represented a fundamental aspect. The Elkonin-Davydov System cannot be disconnected from its context of creation, under the risk of a transposition that disregards the Brazilian historical formation and its current reality, which may lead to an incorporation without due criticism of the limits and possibilities of the Brazilian context.

In Brazilian schools, the pedagogical practice, for a long time, has been a mixture of pedagogical and didactic theories and practices with undeniable predominance of traditional pedagogy. It can be said that, despite the various criticisms and propositions of alternatives, a traditional pedagogy is generally practiced at school and teachers show mastery of empirical knowledge.

This situation tends to worsen with the implementation of BNCC (National Common Curriculum Base), a curriculum format that deepens the instrumental logic of quantitative student achievement results. For Freitas and Libâneo [19], this conception of quality of education practiced in Brazilian educational policies produces an illusory, restricted and restrictive view of teaching quality. Restricted because it works with an instrumental and utilitarian notion focused on market-defined economic objectives for the education of future generations away from concerns with human, cultural and scientific formation. Illusory because, by sustaining school educational purposes within social policies of poverty alleviation in peripheral countries due to strategies of economic globalization, these organisms end up destining the poor with a merely instrumental school, with low level of appropriation of socially and culturally relevant knowledge, which does not even guarantee the expected utility quality criteria of employability training.

Reforms and national education plans based on guidance from multilateral organizations have departed from quality senses that deliberately push away the discussion about the core of the education process: the right of all students to multilateral human development and training. Today in Brazil, the main challenge presented to the school system is to attend to the poor social segments composed of about 70% of the population, providing a common knowledge base and, at the same time, instituting specific help to those who need differentiated schooling, providing equality conditions to enjoy educational opportunities.

It defends a school that considers the real social inequalities and faces them with a broad curriculum, with enriching pedagogical and didactic processes of the student's formation, with permanent assistance to the difficulties that arose during the teaching-learning process. The strategies for thinking about this school are both political and pedagogical. Policies, ensuring to everyone the right of access and stay in school, sufficient funding, conditions, means, tools etc., by creating internal procedures at school to reduce the impacts of social inequality on students' learning and development possibilities. This defense acquires, in the Brazilian context, the meaning

of a contraposition and an alternative to the strictly instrumental and functional teaching with neoliberal educational purposes.

Bibliographic references

1. UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. (Jomtien, Thailand). Paris: UNESCO. Available on access at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.

2. FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. (2018). Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1 ed., Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, v. 1, p. 89-131.

3. YOUNG, M. (2017). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n.101, p. 1287-1302.

4. SAVIANI, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed., Campinas: Autores Associados.

5. HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. (2005). *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Aarhus (Denmark): Aarhus University Press, p. 33-50.

6. DAVÍDOV, V. V (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3 ed. Trad. M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

7. DAVYDOV, V. V. (1988). Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago. 1988, vol. XXX, nº. 8.

8. DAVYDOV, V. V. (1998). The Concept of Developmental Teaching. *Journal of Russian & East European Psychology*, 36: 4, 11-36.

9. CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. (2013). Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 30- 44, jan./abr.

10. PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Revista Obutchénie*, v. 1, p. 20-58, 2017.

11. GUSEVA, L. G.; SOLOMONOVICH, M. (2017). Implementing the zone of to developmental: From the Pedagogical Experiment to Developmental Education Sistem of Leonid Zankov. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 775-786, June 2017.

12. KUDRIAVTSEV, V. T. (2011). V. V. Davydov. Milestones and Stages of His Life. *Journal of Russian & East European Psychology*, 49:6, 3-17.

13. ZINCHENKO, V. P. (2011). For the Eightieth Anniversary of the Birthday of V.V. Davydov (1930–1998). The Experience of Thinking About Thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 49, no. 6, nov-dec, pp. 18-44.

14. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (2017). Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Editora UFU, pp. 331-366.

15. ZUCKERMAN, G. A. (2014). Developmental education. In: YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R.; FERRARI, M. (2014). *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 177- 195.

16. LIBÂNEO, José C. A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação de professores: a contribuição da teoria do ensino de Vasili Davidov. *Didáticas Específicas*, v. 10, p. 5-37, 2014.

17. VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

18. VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue Clásica. Trad. Alejandro Ariel González, 2007.

19. FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. (2019). Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. *Linhas Críticas*, 24.

© Raquel A. Marra da Madeira Freitas, 2019-12

**РАЗВИТИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ И СТРУКТУРНЫЕ КОНЦЕПЦИИ**

Аннотация. Взаимосвязь между целями, содержанием и методами изначально задумана в составе методического предложения по преподаванию географии. В этом предложении общая цель этого учения по формированию географического мышления [3] сформулирована в структурировании и выборе содержания школы и методологической ориентации для проведения учения. В статье выделены теоретико-методологические элементы и географические концепции, которые необходимо изучить в процессе обучения, направленные на развитие у студентов способности мыслить географически.

Ключевые слова: географическое мышление; преподавание и изучение географии; историко-культурная теория.

Lana de Souza Cavalcanti
Federal University of Goiás,
Goiano, Brazil

**THE DEVELOPMENT OF GEOGRAPHICAL THINKING IN TEACHING:
METHODOLOGICAL ORIENTATIONS AND STRUCTURING CONCEPTS**

Abstract. The relationship between objectives, contents and methods is initially conceived in the composition of a methodological proposal for the teaching of geography. In this proposal, the general objective of this teaching to form the geographic thinking [3] is articulated to the structuring and selection of school contents and the methodological orientation to carry out the teaching. These premises of the Geography teaching proposal will be addressed below, highlighting the theoretical-methodological elements and geographical concepts to be explored in teaching aimed at developing students' ability to think geographically. The assumption is that geography at school has a particular contribution to the education of students, that of teaching a way of thinking through geography, through the contents that are conveyed in the classes of this discipline, structured from concepts and principles.

Keywords: geographic thinking; teaching and learning of geography; historical-cultural theory.

Part 1.

The dialectical conception of knowledge production methodologically guides the reflections and indications as to how to direct the teaching process so that the student learns, so that their knowledge process occurs. In this perspective, the formulations are pertinent: how is the process of knowledge production in teaching? What are the subjects involved? What is the role of these subjects in the production of knowledge? How, in this process, to consider the reality to be known, taken as an object of knowledge? What is the understanding of objectivity of this reality?

Geographic space is the central focus of geographical analysis, which is made in the relationship between subject and object. This analysis is the result of an interdependent relationship between this subject and this object, in which both participate actively. On the one hand, the object has an objective reality (it exists without the subject), on the other, the subject also has its objective existence, but is historically and socially constituted. Thus, the knowledge that results from the relationship of these two components is not the reality ideally reproduced by the subject, but an

approximation of that reality. In this reasoning, it is considered that reality has a spatial-geographical dimension that is objective, but it is the subject what, when inquiring it, in a peculiar way, builds an understanding about this reality, from a system of principles and concepts. , which are also historically and socially elaborated by men in their continuous process of knowledge production. In Geography, a peculiar way of inquiring reality has been developed, in order to grasp its spatiality, with the basic questions of geographical thought: *Where? Why in this place? How is this place?*

In an attempt to better interpret reality from the point of view of its spatiality, many approach proposals are elaborated, many theories are produced, becoming reference sources for the constitution of the school subject. In teaching, it is this reality already analyzed and interpreted by science, this spatiality seized by science, which is a reference of the real to be understood by students in their process of knowledge and development of thinking capacity.

Martins [10] presents some of the categories that underlie geographical thinking, which are, in their interpretation, the tools of the logic that guides the production of knowledge in the scientific field, as he points out: the logic that orders thought. This logic of the production of geographic knowledge composes the method of approaching this same knowledge in teaching, when the goal is that students not only assimilate the knowledge produced by this science, but learn to think with it, with their own tools (theoretical and methodological).

According to Martins [10], the geographical, as the foundation of reality, is established in the relationship between society and nature, resulting in what he calls the topical order, which could be taken as an answer to the question - *where?* - location, and then its resulting principles and determinations, distribution and distance, seeking to explain "*why there?*".

This is a first "step" towards the suggested methodological path to geographic thinking. The subject, when faced with a phenomenon of reality in the first approximation, asks where this phenomenon occurred or occurs, and how it is distributed and how far its elements are from each other (reasoning also suggested by MOREIRA [12]). Following these determinations, Martins [10] proposes the principle of geographic scale, and summarizes by stating that society, by appropriating nature (converted into a geographical environment), "imprints upon this objectivity an order that is expressed by geographical principles." [10,65]. The most specific logical principles of this science are: observation, description, comparison, classification, imagination, analysis, synthesis. With these considerations, it is suggested, then, a methodological path that goes from the location of the phenomena, their most visible aspects, to the apprehension of more concrete elements (dialectic syntheses), which unveil the processes and their isolated mediations in the observation of space. , turning to the totality of the phenomenon (MOREIRA [12]; MARTINS [10]; MORAES [11]).

Understanding how this knowledge is produced, specifically in this field, is complex, but absolutely fundamental in this context, as it is one of the pillars for methodological guidance in teaching, when it aims to help students develop the ability to think by studying the contents of this field. However, when concerned with the production of knowledge in the context of teaching, the methods of science are reference, but are not sufficient and cannot be equated with the teaching methods, because the production of knowledge in this context has its specificities.

Geographic science is a perspective of analysis, which has been gradually built throughout history, materializing in a set of knowledge, theories, reflections, concepts, principles, in specific language. In teaching, it is good to guide the teaching work based on this set, but it should be organized in a methodological way (referring to the process of knowledge and psychological development), consciously and intentionally, given the concrete conditions of this work: the time available, the group of students and their learning conditions. They are elements of the teaching method that make up the didactic treatment of content, which presuppose its epistemological treatment, since this treatment is aimed at the mediation of students' mental processes. The Geography Didactics, in this conception, has as its task the reflection on epistemological principles of this field and on the processes of knowledge construction in the school environment.

In this logic, it is essential that students place themselves as subjects of knowledge, who, by assimilating certain content worked and proposed by the teacher, also learn a way to produce

knowledge in the same perspective, the geographical perspective. That is to say, we teach Geography through the contents conveyed in school, because by teaching Geography one can teach the ability to think geographically through these contents.

One way to develop this capacity is the emphasis on teaching concepts, because concepts help to see the world not only as a set of things scattered in reality. In a different way, they allow things to be converted, through intellectual operations (knowledge, sensations, imagination, among others), into theoretically spatial objects, into objects of thought.

Geographic concepts are instruments that interfere in the relationship of the subject (student) with the world (the studied reality, the geographic contents). Thus, we are talking about an important task to be accomplished at school: to help the student to relate to the world through thought. This ability, however, is not immediately understood by him. The perception of the relevance of knowledge for their lives is part of the teacher's intellectual and didactic effort, in order to find ways to demonstrate to the student the possibilities of theoretical-scientific thinking for their daily lives. It is up to the teacher to direct the work in order to place the students as subjects who question their reality and understand that the answers to the problems of this reality depend, in part, on the knowledge they acquire in teaching. The role of teaching is thus to help the student to relate to the world as an object of thought, resulting in its transformation as a subject.

Santos's considerations [15] are pertinent to understand the relevance of concepts and theoretical thinking in general for the production of knowledge in Geography, and it is also added here for his teaching: "The theorist geographer would be the one who, before of the multitude of situations, it finds common conducting wires, which would be the concepts. I don't talk about category because I prefer to talk about the concept, which is updating" [15, p. 32]. A system of concepts has also been a concern of works directed to students' learning, especially in the line of historical-cultural psychology. Along these lines, concepts are understood as an essential capacity to understand reality, because with them, generalizations can be made. In this sense, some questions arise: How do scientific concepts develop in the mind of a student in the process of school learning? What is the relationship between knowledge of student experience and school content (with the predominant reference of science)?

Considering that thinking geographically is analyzing things in the world, identifying their location, the sense and meanings of that location, one may ask more directly: how to do this in teaching? How to help the student to follow this logical and theoretical path in teaching situations? This is precisely the task that teachers, imbued with this purpose, engage in. To accomplish this, it is valid to understand the possible combinations of this logical path of the thinking subject's thinking and the psychological paths of these learning subjects. Some elements for the construction of this methodological path will be discussed below.

Students' lack of motivation to study, especially in the Geography discipline, is a reality often pointed out by teachers and the students themselves. However, it is essential to understand that it is the teacher's role to guide and intervene in this motivation. In this sense, it is essential that it takes into account the students' own processes, which are not purely cognitive and rational. Students are complex, unfinished, developing, and moving beings whose motivation is the result of rational, affective, unconscious factors that are interconnected and must be appreciated. It is up to the teacher to understand the students in their complexity and seek motivation with them by establishing open, dialogic, negotiated relationships, without crystallized social / professional roles, totally pre-defined and closed.

Another aspect to be considered in the teaching of geography, under these basic conditions, is the need to recognize the links between the spatiality of children and young schoolchildren, their "geographical" culture, the school curriculum, the subject's content, the daily life of the classroom and the whole school space. This is a very recurring recommendation from scholars of Geography Didactics.

These aspects, although important, are known to depend on the most structural conditions for the achievement of school education in a given territorial configuration. These aspects do not guarantee, but contribute to a methodological development consistent with the formulated proposal.

Thus, it is possible to focus the discussion on the teaching method, considering, however, that its implementation and its result are conditioned to the concrete situation in which the teaching takes place. This discussion is supported by aspects of the Historical-Cultural Theory, based on Vygotsky [21], [20], [19]. The intention is to briefly present elements of this theory and their interrelationships, which have already been dealt with on other occasions [8], [7], [6], [3].

To start the discussion, we highlight the concepts, which, in the referred perspective, should be understood as part of the set of superior mental or cultural functions developed by human beings in general, such as: voluntary attention, logical memory, will, language, thought, imagination and concept, and which are inseparable from the elementary, biological functions (the instincts). They are inseparable, but distinct from each other. The superior mental functions of man develop in his relationship with the socio-cultural environment, which is mediated by signs. Elemental functions are natural, biological. Higher functions, closely linked to elemental functions, are neurogenetic constructs, which result from processes involving external mediation with the environment and the internalization of elements in the psychic system. The human being, in this perspective, is understood as an articulated complex of natural and cultural functions.

Vygotsky [21], in his work, develops his reasoning to show the differences between human and animal behavior. For him, animal behavior could be explained from two aspects: innate reactions and conditioned reflexes. Human beings, by contrast, have a collective social history and do not passively adapt to nature; this is transformed due to the use of instruments in the work process. In this sense, he argues that psychological functions are the effect and cause of men's social activity. From this perspective, Pino [14] states that cultural birth occurs when children appropriate the semiotic systems created by man, especially language; and its insertion in the world of culture goes through a double mediation: the signs and the Other. In the case of teaching, this double mediation can be understood as cognitive mediation and didactic mediation, respectively.

In this line, man is considered to be complex and constituted in his relationship with the environment; from this relation, which is dialectical, contradictory, mediated "semiotically", results its way of being, acting, knowing. The development of the higher functions, which are properly human, is associated with the elementary, instinctive, biological functions. However, they are distinct and unnatural functions, their development depends on the relations established between the subject and the environment. School education contributes to the development of these functions, particularly the formation of concepts.

In this formulation, the concepts are formed by the subjects in their relationship with the things of the world, in a complex process that presupposes the interconnection (encounter / confrontation) between everyday concepts and scientific concepts, whose formation processes influence each other. In the words of Vygotsky [19, 74], "at the level of abstraction and generalization, the process of formation of everyday concepts is 'ascending', emerging with experience, but in a way not yet conscious and 'ascending' to a consciously defined concept; scientific concepts arise in the opposite way, their movement is "descending", beginning with a verbal definition with non-spontaneous applications and later acquiring a level of concreteness by immersing themselves in experience.

For the author, the cognition processes that make up the concept are linked to contexts, and do not occur mechanically, from external to internal. Scientific concepts arise from pre-existing types of elemental and inferior generalization, understood as everyday concepts, in processes of their reworking at other levels of generalization. Thus, in the relations of the subject with the world, the historical-cultural context of the individual presents the situations in which, through the intersubjective activity of this subject, whether a child or an adult, the appropriation of meanings attributed in these situations and expressed by the language that occurs, in turn, forms its concepts. In this process, therefore, we highlight the specificities and relationships that exist between everyday concepts and scientific concepts. According to Vygotsky [20, 50]: "concept formation is the result of a complex activity in which all basic intellectual functions take part. However, the process cannot be reduced to association, attention, image formation, inference, or determining trends. All are indispensable but insufficient without the use of the sign, or word, as the means by

which we conduct our mental operations, control their course, and channel them toward the solution of the problem we face.”

This process is linked to the construction of language, especially the word and its meanings and sense. Language is understood as a tool of consciousness, thought, and has the function of composition, control, thought planning and, at the same time, social exchange. Thus, the author proposes as a unit of language and thought processes the meaning of words, alerting to the distinction between their meanings and sense. Language has the function of enabling relationships between people, as there is sharing of meanings, but it also composes meanings and sense internally in the subject, in his thoughts, guiding and controlling his mental and external actions.

(To be continued).

Bibliographic references

1. ANASTASIOU, L. G. (2006) Ensinar, Aprender, Aprender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das G. e ALVES, Leonir P. Processos de Ensino na Universidade, pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, S.C. Univille, Brasil.

2. BESSE, Jean-Marc. (2010) La sombra de las cosas, sobre paisaje y geografía. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Espanha.

3. CAVALCANTI, Lana de S. (2019). Pensar pela Geografia. Goiânia-Goiás, Editora Alfa, 2019.

4. CAVALCANTI, Lana de S. (2017). O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: Ascensão, Valéria de O. R. e outros. Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte, BH, Editora da UFMG, Brasil.

5. CAVALCANTI, Lana de S. (2014). A metrópole em foco no Ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. (Orgs.). Ensino de Geografia e Metrópole. Goiânia: América, Brasil.

6. CAVALCANTI, Lana de S. (2011). E outros (orgs.). Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia. Goiânia, editora da PUC, Goiás, Brasil.

7. CAVALCANTI, Lana de S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In Cadernos do Cedes, vol. 1, no. 1. Campinas, SP, Cortez, Brasil.

8. CAVALCANTI, Lana de S. (1996). A Construção de conceitos geográficos no ensino. Uma análise de conhecimentos geográficos de alunos de 5^a. E 6^a. Séries do ensino fundamental. (Tese de Doutorado). São Paulo, Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Brasil.

9. DIAS, Eduardo G e outros. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza in PORLÁN, Rafael e outros. Enseñanza Universitaria, cómo mejorarla. Madrid. Espanha, Ediciones Morata.

10. MARTINS, Elvio R. (2016). O pensamento geográfico é geografia em pensamento? Rio de Janeiro, GEOgraphia - Ano. 18 - Nº37. Brasil.

11. MORAES, A. C. R. (2014). Geografia, interdisciplinaridade e metodologia. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, v. 18, n. 1, Brasil.

12. MOREIRA, Ruy. (2007). Pensar e ser em Geografia. São Paulo, Ed. Contexto, Brasil.

13. PINO, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. Pro-Posições, Campinas, v. 17, n. 2(50), p. 47-69, ago. Brasil.

14. PINO, A. (2005). As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, Brasil.

15. SANTOS, Milton. (2004). Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal. Ed. Record. Rio de Janeiro/São Paulo, Brasil.

16. SOUZA, M. L. (2013). Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
17. VYGOTSKY, L. S. (2009). Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico (apresentação e comentários Ana Luiza Smolka). São Paulo Ed. Ática, Brasil.
18. VYGOTSKY, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, Brasil.
19. VYGOTSKY, L. S. (2000). A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
20. VYGOTSKY, L. S. (1993). Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes. Brasil.
21. VYGOTSKY, L. S. (1984). Formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes. Brasil.

© Lana de Souza Cavalcanti, 2019-11

УДК 371

Хосе Карлос Либанео

*Папский католический университет Гояса,
Бразилия*

ВОПРОС ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ЕГО ОТНОШЕНИИ С УЧЕБНОЙ ПРОГРАММОЙ И ОБУЧЕНИЕМ

***Аннотация.** В статье школьные образовательные цели рассматриваются в их политических и концептуальных аспектах, подчеркивая их роль в определении образовательной, учебной и педагогической политики. Понимание этих взаимоотношений может помочь учителям реализовать руководящие принципы учебной программы и действовать в процессе преподавания. После краткого вступления для определения проблемы первая тема представляет концептуальную основу школьных образовательных целей и их формулировку в контексте неоллиберализма. Во-вторых, из вопроса «для чего нужны школы?» Обсуждаются дискуссии о школьных образовательных целях и их проявлениях в учебных программах, действующих в Бразилии. В третьей теме обсуждается связь между теоретическими областями учебной программы и дидактикой, нацеленная на формулирование концепции взаимодополняемости между ними в работе учителя.*

***Ключевые слова:** школьные образовательные цели, образовательная политика, дидактика, учебная программа.*

José Carlos Libâneo

Pontifical Catholic University of Goiás, Brazil

THE ISSUE OF SCHOOL EDUCATIONAL PURPOSES IN ITS RELATIONSHIP WITH CURRICULUM AND TEACHING

***Abstract.** In this text, school educational purposes are examined in their political and conceptual aspects, highlighting their role in the definition of educational, curricular and pedagogical policies. Understanding those relationships can help teachers to implement curricular guidelines and to act in the teaching-learning process. After a brief introduction to situate the problem, the first topic presents a conceptual framework around school educational purposes and their formulation in the context of neoliberalism. In the second, from the question “what are schools for?” The discussions about school educational purposes and their manifestations in curricular proposals in force in*

Brazil are discussed. In the third topic, a discussion is presented about the relations between the theoretical fields of curriculum and didactics aiming at formulating a vision of complementarity between both in the teacher's work.

Keywords: *school educational purposes, educational policies, didactics, curriculum.*

Part 1.

The formulation of educational purposes for the school system is a priority requirement in the planning and implementation of public actions in the field of education, as they establish the basic guidelines for educational policies and hence for the preparation of curricula and their operationalization in schools and classrooms. They are usually stated in the preamble of plans, projects and normative documents, sometimes explicitly or veiled, in this case requiring the researcher to work mentally to grasp their real meaning and intentionality. It is not uncommon to find in the documents, goals, and ways of operationalization that deviate from the preliminary statements, as well as ways of operationalization that reveal the true purposes.

School education, object of school educational purposes, for different reasons, occupies a central place in social policies and public spending, being a field of confrontation between the various social and political interests prevailing in a society. From the 1980s, more intensely, the curricula of Europe, the Americas and Africa were strongly influenced by neoliberalism, driven by globalization, when the phenomenon of the internationalization of educational policies was accentuated, challenging analysts in identifying and interests and motivations behind the choices made around educational purposes [11]. Apple [1], by comparing different orientations of countries in relation to the school system in the neoliberal context, shows how different social views and interests come into dispute in order to control the social field of power in which educational policies and school practices are implicated. This control of the orientations for the school system and schools comes not only from official institutional organisms, but also from social agents such as politicians, education planners, the mainstream press, researchers, the business community, social and cultural movements, religious entities, etc., leading to different conceptions and meanings about school educational purposes and their impact on the functioning of schools. This fact shows that, while the purposes of education appear as something necessary and priority, it is necessary to recognize the existence of considerable disagreement in the political, academic, trade union, and business environment regarding the significance attributed to these purposes. It is therefore relevant to study school purposes and objectives both to identify explicit or implicit policy / value orientations for school systems and curricula, and to help teachers become aware of their repercussions on school practices and their work. Such a study becomes more important with Esquivel's finding in several studies that "teachers are the crucial factor in implementing curriculum changes and teachers are the main intermediaries for the curriculum" [5, p. 575], what is why his knowledge of purposes is decisive for the interpretation and implementation of social change.

Preliminary research conducted for an international project on educational purposes at Sherbrooke University with teachers, prospective teachers, teacher educators and the general public, shows disagreements about purposes and distinct meanings attributed to the school [11]. That is, agents directly linked to school and different social segments express different understandings about concepts such as quality of education, autonomy, responsibility, emancipation, citizenship, preparation for work, intercultural education, education for sustainability, etc., causing dispersion and uncertainties regarding school goals, with evident repercussions on the way teachers conceive their work. In other studies, there is an evidence of the tension between school goals sometimes directed to teaching-learning and sometimes socialization, and the repercussion of this tension in the formulation of policies, curricula and guidelines for the school [16].

Considering, thus, the interrelationships between educational purposes, educational policies, curriculum and didactics, some questions arise: how do educational purposes impact educational policies, curricula and the work of teachers? What conceptions of educational purposes are endorsed by different organizations and groups that make up society? What perceptions are

internalized in people from school models conveyed in international documents, programs and official plans for education and teaching? What school models are really seized? What are the relationships between curriculum and didactics and how do these areas of knowledge influence teachers' work? How can teachers overcome some curtailment that curriculum policies impose on their work? Although curricula are projections of educational purposes chosen in the midst of ideological and political decisions, do autonomy and decision-making spaces remain for teachers?

To analyze and discuss these issues, the following topics will be addressed: conceptual framework around school educational purposes and their hegemonic view in the context of neoliberalism; school educational purposes and curriculum proposals in dispute; the relations between the theoretical fields of curriculum and didactics aiming at formulating a vision of complementarity between both in the teacher's work.

The discussion about educational and curricular policies is inseparable from the question of the purposes and objectives of school education, since their definition precedes and guides decisions about students' education goals, curriculum orientations, forms of organization and management of schools, teaching actions, learning, teacher education guidelines, external assessment policies and ways of assessing school learning. The definition of purposes and objectives also establishes references for the formulation of quality education criteria that, in turn, guide educational policies and curriculum guidelines, which directly affect the work of schools and teachers.

Educational purposes, in the first place, refer to explicit or implicit orientations for school systems, expressing values and meanings about the meaning of education and the school institution. Lenoir writes [11] that school educational purposes are powerful indicators for grasping the explicit and implicit orientations of school systems, the theoretical meaning and value functions they carry, as well as the modalities expected in the empirical and operative planes within teaching-learning practices. The purpose analysis thus allows us to understand their anchoring in social reality, the meaning they attribute to the educational process, the challenges and visions they convey, as well as the recommendations for updating in the classroom.

According to the same author, school educational purposes have been seen as a complex and controversial issue, subject to contestation and different interpretations regarding their attributes and meanings. Nevertheless, while it cannot be argued that the existence of ends alone has the power to determine the direction of their implementation, it is from them that both explicit and implicit orientations of school systems can be identified and their meanings appear operationally in schools and classrooms. The purposes thus indicate a philosophical and evaluative orientation, they make explicit the chosen values that underlie the organization of the education system [11], unlike objectives that refer to more precise, circumscribed results, directed to concrete actions delimited for a certain purpose, period of time, including operationalized to quantifiable targets.

Secondly, the purposes are grounded in philosophical conceptions that define the meaning of education in society and especially the meaning of 'educated individual' in each historical and political context. They can guide educational policies and provide foundations for the curriculum. According to Esquivel [5, p. 578], "educational purposes are conceived as philosophical principles which are committed to the values and intentions that guide educational actions."

Thirdly, educational purposes result from the social, political, and cultural context, in which power relations between social groups and organizations that dispute economic, ideological, and political interests are implicated. They result from a game of forces in which they face systems of values, ideologies, traditions, particular interests and the distinct social groups that make up a given society. Therefore, they are not neutral, on the contrary, they are directly influenced by the social and ideological context, reflecting on expectations and values about formative goals, policies for education systems and the structure and content of the curriculum. The analysis of school educational purposes thus allows us to grasp their anchoring in social reality, the meaning they give to the educational process, and the orientations given by society or, perhaps more precisely, those who control it, for its operationalization [11].

In the present context of globalized society, educational purposes, some 50 years ago, should be seen as strategies increasingly elaborated through agendas established in the global political

economy. Thus, policymakers and curricula, whether they are public agency technicians, researchers, members of scientific associations or organized movements of educators, as well as school communities, need to understand the origin, nature and intentions of policies and guidelines. from multilateral agencies and agencies of the globalized world, assimilated by sectors of business and incorporated by governments and the various agents of the education system [22].

The dilemmas in the area of education about school goals and objectives are recurrent in the history of education in many countries and are a highly problematic and continually debated issue [11]. At present, in Brazil, for example, there is an intensification of the debate on education and school topics among families, teachers, professional politicians, religious organizations, entrepreneurs, political movements and among other social segments, whose background is the school educational purposes. In recent years, the social, political and educational reality of the country has gained prominence, as has the growth of conservative social movements linked to middle-class sectors and religious groups of various denominations. Also in the research of the humanities and education and in the academic environment, theoretical and political-ideological clashes have been taking place, producing a marked dissension about the school's objectives and functions, forms of organization and management, forms of implementation of the teaching-learning process. The result of this is the existence of very diffuse meanings of "quality of education" in the institutional and academic environment, hindering the search for a common agenda regarding the role of the school, especially the one destined to the most impoverished layers of society [17]. The factors mentioned inevitably interfere with the positions of schools and teachers around educational purposes, influencing their decisions around curriculum, pedagogical project and teaching practices.

Fourthly, the purposes and objectives of education, as they attach a certain value and meaning to the educational process, determine the quality criteria of education and teaching to guide educational policies. Quality criteria relate to the objectives of the training, the type of student to be educated, the conditions that ensure the achievement of such training. For example, if the school is seen as an institution serving economic functions, its role is restricted to training for work; seen as a place of social reception, its role is restricted to care, leaving other functions in the background; if thought of as a right, it implies a reference to the duty of the state, and so on. In summary, educational quality criteria derive from statements about the educational purposes of the school, and guide the development of educational policies that establish the objectives and even legal means of putting into action their claims about teaching quality.

Fifth, educational purposes give the philosophical, social, and cultural foundation to educational policies. These refer to government actions to ensure the fulfillment of the right to education in the country. Because educational policies are linked to educational purposes, it follows that their formulation is subordinated to interests and decisions according to the power relations prevailing in society, and to the dynamics of these relations at a given historical moment. Thus, both can be elaborated through a participatory process involving educational agents - school leaders, teachers, parents, researchers, communities, among others - as well as technocratic representatives of the state that impose them on society. In this case, the interest of legislators is to ensure a certain ideological homogenization, usually ensured by centralizing decisions. The form of policy making also depends on how the federal, state and municipal spheres work in each country and the degree of autonomy between government, states and municipalities.

Sixthly, educational purposes and policies are embodied in curriculum guidelines, which in turn determine the functioning of schools and the work of teachers. In addition to being directly the result of educational policy guidelines, they need a structure and management practices that ensure the implementation of these policies and legal provisions.

These considerations show that teachers' activity at school is entirely linked to decisions that overlap with their work, which does not necessarily mean instantaneous reproduction of those decisions. On the one hand, schools, as members of the social whole, are influenced by educational policies, legislation, curriculum guidelines, guidance on professional performance, bringing with them social and political meanings that focus on the ideas, attitudes, ways of acting of school

leaders, teachers. and students. On the other hand, the formal existence of policies does not prevent the occurrence of resistance and interpretation of these policies by school leaders, teachers and parents. Thus, the school and its educational agents can evaluate the relevance of official determinations, that is, the degree to which they meet the criteria of justice, social inclusion, schooling rights, knowing that there will always be tensions around decisions of the educational system and decisions made within the school. Another known fact in this regard is the distance between the formulation of public policies for education and their implementation. For many educational administration researchers, it is not enough to formulate policies and issue legal norms, but to enforce and enforce them in the educational system and in school institutions, without which enforcement may be compromised [21].

Therefore, it is not enough for educators to dedicate themselves only to the internal aspects of school and teaching, they must know how to make connections between these internal aspects of the school's functioning with the social reality that characterizes a society, understanding the meaning of school purposes in a sociohistorical perspective. School leaders and teachers need to understand that if, on the one hand, the school is embedded in a social and political system, on the other, curricular and normative guidelines cannot remove their autonomy and freedom in their work.

(To be continued).

Bibliographic references

1. APPLE, M. W. (2006). Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed.
2. BANCO MUNDIAL (World Bank Group Education Strategy 2020). (2011). Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Banco Mundial.
3. BANCO MUNDIAL. (1974). Educación: documento de política sectorial. Washington, D.C.
4. CANDAU, V. M. (1989). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, Brasil.
5. ESQUIVEL, R. (2015). Analysis of the educational aims of language teaching in Chile: the ideology behind curricular adjustments. In: Educativa, Goiânia, v. 17, p.573-602, jul/dez.
6. EVANGELISTA, O. (2013). Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C., SUANNO, M.V. R., LIMONTA, S. V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, Brasil.
7. EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. (2006). Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, junho, Brasil.
8. FALLEIROS, I. (2005). Parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica e a construção da nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (orgs.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, Brasil.
9. FREITAS, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, abr/jun, Brasil.
10. LEHER, R. (1998). Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo, Brasil.
11. LENOIR, Y. et al. (orgs.). (2016). Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs.
12. LESSARD, C. e MEIRIEU, Ph. (Eds.). (2005). L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et en jeux internationaux. Bruxelles: Groupe De Boeck.
13. LESSARD, C.; CARPENTIER, A. (2016). Políticas educativas: a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, Brasil.

14. LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, Raquel A. M. M. (orgs.). (2018). Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, Brasil.
15. LIBÂNEO, J. C. (2015). Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. (orgs.). Didática: teoria e pesquisa. Araraquara (SP): UECE/Junqueira & Marin, Brasil.
16. LIBÂNEO, J. C. (2014). Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). Educação básica: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, Brasil.
17. LIBÂNEO, J.C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. Brasil.
18. MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (orgs.). (1994). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, Brasil.
19. PACHECO, J.A. e MARQUES, M. (2014). Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). Professor: formação, saberes, problemas. Porto: Porto Editora, Brasil.
20. PIMENTA, S.G. (1996). Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia, didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, Brasil.
21. SANDER, B. (2009). Política, gestão e qualidade de ensino. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M.C. (orgs.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liberlivro, Brasil.
22. SHIROMA, E.O., GARCIA, R. M. C., CAMPOS, R.F. (2011). Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, S. e MAINARDES, J. (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, Brasil.
23. TABA, H. (1974). Elaboración del currículo: teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel, Argentina.
24. TYLER, R. (1974). Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, Brasil.
25. UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia.
26. UNESCO. (2000). Declaração Educação para todos: o compromisso de Dakar.

© José Carlos Libâneo, 2019-12

Мара Кристина де Сильвио,
Рената Араужо Сильва Сальгадо,
Сандра Валерия Лимонта Роза

Федеральный университет Гояс, Бразилия

**ЛИТЕРАТУРА ДЕТЕЙ, ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО
В РАННИЕ ГОДЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
РАЗМЫШЛЕНИЯ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье представлены частичные результаты двух продолжающихся исследований взаимосвязи между детской литературой и обучением чтению и письму в первые годы начальной школы на основе теоретико-методологических предположений историко-культурной теории и теории развивающего обучения. В рамках первого исследования проводится современное изучение программ последипломного академического и профессионального образования и обучения в регионе Среднего Запада о взаимосвязи между детской литературой, чтением и письмом. Другое исследование направлено на изучение обучающихся 4-го класса в государственной школе муниципальной образовательной сети Гоянии. Частичные результаты этих двух исследований показывают, что взаимосвязь между детской литературой и обучением чтению и письму происходит неконтекстуально и прагматично, обучение и развитие чтения и письма являются сложными навыками, которые могут быть сформированы между эстетическими и техническими возможностями языка, выраженными в литературном тексте.

Ключевые слова: Ключевые слова: чтение и письмо, детская литература, теория развивающего обучения, образование.

*Mara Cristina de Sylvio,
Renata Araújo Silva Salgado,
Sandra Valéria Limonta Rosa*

Universidade Federal de Goiás, Brasil

**LITERATURA INFANTIL, LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA DO ENSINO
DESENVOLVIMENTAL**

Abstract. Este trabalho apresenta resultados parciais de duas pesquisas em andamento sobre as relações entre a literatura infantil e a aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. Buscamos sistematizar e analisar a produção do conhecimento sobre a temática na Região Centro-Oeste e problematizar as contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental elaborada por Davydov (1982,1988) e seus colaboradores, objetivando uma melhor compreensão sobre a relação entre literatura infantil, aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. Uma das pesquisas realiza uma investigação do tipo estado da arte sobre a produção acadêmica (teses e dissertações) de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais em Educação e Ensino da Região Centro-Oeste sobre as interfaces entre literatura infantil, leitura e escrita. A outra realiza uma investigação do tipo intervenção didática com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Os resultados parciais das duas investigações revelam que as relações entre a literatura infantil e aprendizagem da leitura e da escrita se dão de forma não contextualizada e pragmática e que a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita são

capacidades complexas que podem ser constituídas quando se trabalha numa perspectiva de síntese entre as possibilidades estéticas e técnicas da língua expressas no texto literário.

Keywords: leitura e Escrita, literatura Infantil, teoria do Ensino Desenvolvimental, education.

Aprender a ler e a escrever em atividade de estudo: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental

Uma das principais concepções que fundamentou nossas investigações são as considerações de Vigotski (2001, 2005) sobre o necessário papel da educação escolar no processo geral de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Aliado à esse pressuposto, está a tese de Davydov (1995) de que o desenvolvimento psíquico pode alcançar sua expressão mais elaborada e se formar em sua completude nas relações que poderão se estabelecer, em situação de estudo, entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, de forma a desenvolver o que esse autor denomina de pensamento teórico.

Davídov (1978), ao analisar o ensino escolar na União Soviética entre os anos de 1950 e 1960, chega à conclusão de que os conceitos científicos não eram internalizados em sua essência, mas apenas em sua aparência. Trata-se de uma original crítica do autor ao ensino tradicional, que, de acordo com suas conclusões, forma nos estudantes o pensamento empírico, que para Davídov (1988) é a capacidade mental de formular "generalizações empíricas discursivas": distinção de traços e atributos comuns e reiterativos, explicitados por meio de analogias e classificação simples, como a inserção do objeto num determinado grupo/subgrupo por gênero e/ou tipo. Para o autor, distinguir, classificar, observar e separar atributos de um objeto do conhecimento não é a etapa final da aprendizagem dos conceitos científicos na escola, mas apenas o seu começo.

Davídov (1988), fundamentando-se também no aporte teórico da teoria da atividade desenvolvida por Leontiev (1978, 2017) e da periodização do desenvolvimento humano sistematizada por Elkonin (2017), elaborou um modo de organização do ensino que, no nosso entendimento, concorre para estruturar o pensamento científico dos estudantes e assim contribuir para o seu desenvolvimento.

Ao considerarmos a educação escolar como uma situação social em que é possível atuar qualitativamente na zona de desenvolvimento próximo por meio de um ensino que promova a internalização dos conceitos científicos, o ensino, que é a atividade estruturada pelo professor deve ser organizado de forma a fazer coincidir o motivo da atividade de estudo do aluno com os objetos do conhecimento, melhor dizendo, os conteúdos de ensino precisam se converter em motivos para aprender. O ensino desenvolvimental proposto por Davidov busca orientar os professores a organizarem o ensino com base na estrutura psicológica da atividade de estudo (SILVESTRE, 2017, p.65).

Para Davídov (1988) é a transformação do objeto do conhecimento em ações mentais por meio da realização de tarefas de estudo organizadas e propostas pelo professor que caracteriza o desenvolvimento do pensamento teórico. Em nossas pesquisas, realizamos uma série de intervenções didáticas buscando percorrer o caminho aberto por Davydov e seus colaboradores em seus experimentos didático-formativos, por meio de planos de ensino intencionalmente organizados para esse fim.

A tarefa de estudo é a base do ensino desenvolvimental proposto por Davídov (1988). Ao analisar a estrutura da atividade tal como explicitada por Leontiev (1978) – motivo, objetivo, tarefas, ações e operações – nosso autor conclui que o aluno encontra-se em atividade de estudo ao realizar uma tarefa de estudo, orientado pelo professor e em conjunto com os demais alunos.

Davídov (1988) propõe uma forma de organização do ensino que pretende contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens em idade escolar a partir da formação de um tipo especial de pensamento – o pensamento teórico – que para o autor precisa ser desenvolvido no processo de educação escolar. O autor propõe que a organização do ensino deve considerar o conceito de atividade de estudo – atividade principal da criança em idade escolar, segundo Elkonin (2017).

Cabe ao professor planejar tarefas de estudo que devem ser realizadas pelos estudantes, sendo necessário, para a realização dessas tarefas, que os estudantes trabalhem de diversas formas com os conceitos que o professor pretende que aprendam. A tarefa desse ser planejada de tal forma que os estudantes precisem realizar o que Davidov (1988) denomina de ações de estudo: Repetidas vezes afirmamos acima que a tarefa de estudo é produzida pelos escolares mediante o cumprimento de determinadas ações, que passamos a enumerar: transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada (DAVÍDOV, 1988, p. 99).

O desenvolvimento da linguagem oral na perspectiva ontogenética transcorre no processo de assimilação da experiência humana em comunicação com os adultos. Todavia, compreender e expressar-se satisfatoriamente por meio da língua na modalidade escrita não é uma tarefa fácil. Isso porque compreender os enunciados na modalidade oral se difere sobejamente da ação de compreender e expressar-se na modalidade escrita, sobretudo porque a primeira está contida no rol dos conhecimentos espontâneos e por isso é apropriada no dia a dia da criança, enquanto a segunda requer o domínio de um bom repertório vocabular e, ainda, a internalização dos conhecimentos científicos, ou seja, dos recursos linguísticos de caráter fonológico, morfológico, sintático e semântico. (VIGOTSKI, 2001).

Tais conhecimentos, que são teóricos, são impossíveis de serem apropriados como se fossem conhecimentos cotidianos, no dia a dia da criança, porque são constituídos por processos psicológicos diferentes daqueles pelos quais são formados os conhecimentos cotidianos. (VIGOTSKI, 2010)

A escola se configura em um espaço importante de superação dos conhecimentos cotidianos e acesso aos conhecimentos científicos e o professor que ensina nos Anos Iniciais é aquele que vai provocar a mobilização das funções psicológicas inerentes ao processo de ler e escrever, suscitar desejos, emoções e sentidos por meio da linguagem verbal, processo paulatino, que se bem conduzido, resulta no desvelamento dos implícitos dos textos por meio da leitura e na produção de textos coerentes e coesos utilizando adequadamente os recursos da língua para expressar aquilo que a criança deseja.

Por isso, o ensino da leitura e da escrita exige um trabalho didático complexo, elaborado e sistematizado, que se estrutura mais especificamente sob a forma de escolarização. Pressupõe, portanto, a organização de atividades, cujas ações sejam conscientemente controladas, que envolvam atenção e memória voluntárias, pensamento abstrato, imaginação, isto é, funções psicológicas superiores que tem seu desenvolvimento gradual, dinâmico e complexo paralelamente ao processo de desenvolvimento cultural da criança (VIGOTSKI, 2001).

Na tradição da teoria histórico-cultural, o acesso ao conhecimento acumulado socialmente e o desenvolvimento do pensamento teórico é considerado como uma necessidade universal para o processo de humanização. Há, assim, a relação estreita entre aprendizagem e desenvolvimento, ideia que podemos sintetizar numa das teses de Vigotski (2010, p. 114) mais conhecida entre nós – a aprendizagem como processo que estimula e impulsiona o desenvolvimento – “(...) o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

A leitura e a escrita são habilidades intelectuais complexas que, quando bem desenvolvidas desde a infância, permitirão acessar todos os conhecimentos acumulados culturalmente e sistematizados em forma de conteúdos escolares, contribuindo sobejamente para o desenvolvimento integral do sujeito (VIGOTSKI, 2001; DAVIDOV, 1988). Além de um compromisso pedagógico, a escola, na personificação do professor, deve, portanto, assumir um compromisso político com os filhos dos trabalhadores a fim de aumentar o número de pessoas que detém o conhecimento pleno no uso da língua para que exerça de fato a cidadania.

Ter conhecimento do conteúdo da língua materna, no entanto, não é suficiente para que o ensino resulte em aprendizagem, ou seja, que seja cumprido esse compromisso pedagógico e político. É necessário que o professor detenha um conjunto de conhecimentos epistemológicos, científicos, metodológicos e psicológicos que, para nós, estão na teoria histórico-cultural, mais predominantemente nos conceitos de Vigotski (2001, 1991, 2001a, 2010), e na teoria do ensino desenvolvimental de Davidov (1982, 1988).

Vigotski (1991, 2001, 2010, 2001a,) realizou pesquisas que possibilitaram compreender o a internalização e externalização da linguagem, o desenvolvimento da aprendizagem ao longo do desenvolvimento filogenético e ontogenético desvelando os processos subjacentes a ação de ler e escrever. Para ele, a relação entre pensamento e palavra é constituída no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana. “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 1989, p. 44). Nesse movimento, a apreensão dos recursos linguísticos ensinados na escola se configura em facilitador no esclarecimento e na exposição do próprio pensamento e isso repercute muito no processo de ler e escrever textos. Ele elaborou, portanto, uma teoria psicológica.

Mas, se pensamos o ensino da leitura e escrita nos Anos Iniciais como um processo que pode promover o desenvolvimento intelectual por meio do estudo sistematizado dos conhecimentos científicos, precisamos lançar mão de uma teoria do ensino.

Davydov (1988) pensou como o trabalho do professor pode ser organizado para que o ensino dos conhecimentos científicos se configure em desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ele apropriou-se das principais teses e conceitos da teoria vigotskiana e, a partir de pesquisas no que concerne ao caráter social da aprendizagem, elaborou a teoria do ensino desenvolvimental, colocando em destaque a reserva cognitiva que têm as crianças entre sete e dez anos de idade, que corresponde a uma predisposição à consciência teórica e ao raciocínio, às capacidades correspondentes à reflexão, análise e planejamento mental.

Essa reserva cognitiva é compreendida como elemento que possibilita a consolidação da atividade de estudo como atividade principal na criança dos 07 aos 10 anos, ou seja, a atividade humana que engendra as neofomações psíquicas que definem a consciência da criança dessa idade e suas ações em relação à realidade, basilar no desenvolvimento mental.

O ensino da língua russa, para Davydov (1988), deveria correlacionar forma e conteúdo, portanto, deveria ter necessariamente duas frentes bem articuladas e organizadas, que abordassem tanto a apropriação/verticalização do conhecimento semântico da palavra/frase/texto, quanto as análises dos fenômenos/recursos linguísticos utilizados para ler ou escrevê-los. Davydov (1988) diz, ainda, que todo o conhecimento a ser ensinado, seja linguístico, seja semântico, deve ser correlacionado a outros, de forma que vão se entrelaçando e construindo uma ‘rede’, o todo, demonstrando a perspectiva dialética com que ele vê o ensino da língua em sua teoria.

Em face das revelações dos princípios da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino da língua russa, podemos conjecturar acerca do ensino da leitura e escrita em nosso país.

Acreditamos que o ensino da leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental considerando seus aspectos inerentes à forma e conteúdo possibilita a identificação dos recursos da língua mais adequados àquilo que se quer comunicar ou interpretar.

Metodologia

Nessa perspectiva, como pesquisadora e professora que ensina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, empreendi pesquisa fundamentada nas duas teorias já mencionadas com o objetivo de compreender e sistematizar as principais contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, trazendo reflexões acerca das práticas pedagógicas que resultam em desdobramentos significativos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Utilizamos como metodologia de pesquisa a intervenção didática formativa na perspectiva da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, descrito por Davidov (1988) como um método de investigação em que o pesquisador planeja e acompanha as ações mentais dos alunos

no desenvolvimento das tarefas, trabalho realizado com alunos do quarto ano (09/10 anos) do Ensino Fundamental na Escola Municipal Itamar Martins Ferreira no município de Goiânia.

O plano de ensino contou, inicialmente, com atividades de apreciação de músicas clássicas e leitura de obras de arte de pintores renomados com a finalidade de que as crianças observassem como o homem expressa sentimentos por meio da arte. Depois partimos para a leitura de vários gêneros textuais que possibilitaram ler com interpretação, conhecer sobre a sua estrutura, bem como suas especificidades. Foram propostas análises de fragmentos dos textos com a finalidade de chamar a atenção das crianças a respeito da organização das palavras, seus nexos internos e significados e dos recursos linguísticos disponíveis para a composição do sentido do todo do texto, um mecanismo que torna possível a expressão dos sentimentos humanos por meio da escrita.

A partir disso, propusemos a produção de um livrinho, que demandou a escrita de um gênero literário, que poderia ser escolhido entre o conto, a fábula ou o poema, ação que exigiu que os alunos acionassem a concentração, atenção e memória voluntárias, pensamento abstrato, imaginação, sensações e emoções, isto é, funções psicológicas superiores para refletir sobre a língua a fim de realizá-la de forma escrita na expressão dos próprios sentimentos, sendo um dos momentos importantes para que a pesquisadora acompanhasse as ações mentais expressas durante a escrita das palavras, frases etc. O trabalho também contou com duas reescritas/reelaborações dos textos mediadas pela pesquisadora com a finalidade de auxiliar as crianças na retirada, acréscimo ou reestruturação das ideias presentes nos textos, assim como detectar desvios nos usos dos recursos linguísticos que contradizem com a norma culta da língua.

No momento, as crianças estão terminando de digitar os textos na sala de informática da escola, ação mediada pela pesquisadora com a finalidade de realizar, no computador, a estruturação adequada a cada gênero textual, a pontuação, a acentuação e a ortografia para que os textos se tornem publicáveis. Depois de impresso, cada aluno vai ilustrar o próprio texto e só assim estará pronto para a reprodução, encadernação e publicação.

Todos os encontros, foram registrados por meio de gravação de áudio e vídeo, possibilitando, assim, análise posterior dos diálogos durante a solução das tarefas e das expressões faciais e corporais durante todo o período de realização da intervenção didática formativa.

Resultados parciais

Os resultados parciais da intervenção didática formativa mostraram que, apesar de a criança iniciar a internalização dos recursos da língua materna desde cedo por meio da convivência social e, assim, a comunicar-se oralmente (VIGOTSKI, 2001), a comunicação por meio da leitura e escrita são atividades mais complexas que extrapolam os conhecimentos cotidianos, ou seja, pressupõem conhecimentos científicos, estéticos, éticos e técnicos referentes à língua que devem ser desenvolvidos em espaço escolar. Observamos que o envolvimento dos alunos com textos escritos, o desvelamento dos implícitos por meio da leitura e da mediação da pesquisadora, assim como a predisposição em produzir os textos utilizando os recursos da língua adequados para aquilo que desejava expressar foi ganhando importância durante a realização da tarefa de estudo, tese defendida por Vigotski (1991, 2001, 2001a, 2010) e Davidov (1988, 1982).

Considerações finais

No atual estágio da pesquisa, podemos afirmar que a inserção de gêneros comumente pouco acessados pelas crianças, como as músicas clássicas e obras de artes, e a leitura, interpretação, produção e reelaboração da escrita dos textos criou uma situação que mobilizou as funções psicológicas superiores, resultado de um trabalho didático planejado, complexo, consciente e rigoroso, que possibilita cumprir o compromisso pedagógico e político inerente à função do professor, mas que só foi possível graças ao contato da pesquisadora com as duas teorias aqui mencionadas.

Bibliographic references

1. BRASIL. *Lei N. 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

2. BRASIL. *Resolução CNE/CP N. 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos.
 3. DAVÍDOV, Vassili V. *Tipos de generalización de la enseñanza*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1978.
 4. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Progreso, 1988.
 5. DAVYDOV, Vasily V. The influence of L. S. Vygostky on education theory, research and practice. *Educational Researcher*, v. 24, n. 3, p. 12-21, apr./1995.
 6. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia. Livro 1. Uberlândia-MG: EDUFU, 2017. (p. 211-224).
 7. ELKONIN, Daniil B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia. Livro 1. Uberlândia-MG: EDUFU, 2017. (p. 149-172).
 8. DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad del estudio em los escolares. In: SHUARE, M. (Comp.). *La psicologia evolutiva en la URSS*: Antologia, Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 316-336.
 9. VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas I*. Madrid: Visor, 1991.
 10. VIGOTSKI, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
 11. VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
 12. VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.
 13. VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- © Mara Cristina de Sylvio, Renata Araújo Silva Salgado,
Sandra Valéria Limonta Rosa, 2019-11

УДК 376.37

М.А. Горелова

*МБДОУ Центр развития ребёнка №5 – «Мир детства»
г. Тула, Россия*

О.И. Кокорева

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи в театрализованной деятельности. Дана характеристика содержания и технологии этапов коррекционно-развивающей работы, направлений работы педагога над построением игрового театрализованного действия.

Ключевые слова: диалогическая речь, театрализованная деятельность, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

DEVELOPMENT OF DIALOGIC SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN THEATRICAL ACTIVITIES

Abstract. *The article presents the results of an experimental study of the development of Dialogic speech in children with General underdevelopment of speech in theatrical activities. The characteristic of the content and technology of the stages of correctional and developmental work, the directions of the teacher's work on the construction of the game theatrical action is given.*

Keywords: *Dialogic speech, theatrical activity, preschool children, General underdevelopment of speech.*

Общение – один из важнейших факторов общего психического развития ребенка, этапы которого характеризуются конкретной социальной системой отношений ребенка с другими людьми, в которую он попадает с момента рождения. Под влиянием общения происходит качественная перестройка психики ребенка, в результате чего изменяются его взаимоотношения с людьми и окружающей действительностью в целом. Общение осуществляется с помощью различных коммуникативных средств. Генезису развития общения у детей было посвящено большое количество научно-исследовательских работ (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, А.М. Щетинина и др.).

К числу актуальных проблем следует отнести проблему качественных особенностей общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), поэтому целью нашей работы явилось изучение развития диалогической речи у изучаемой категории детей в театрализованной деятельности.

Среди средств общения выделяют три основные операционные категории: экспрессивно-мимические; предметно-действенные и речевые. Первые выражают, вторые изображают, а третьи обозначают то содержание, которое ребенок стремится передать собеседнику и получить от него ожидаемую реакцию. В диалоге используются все вышеназванные средства.

Диалогическая речь выступает как составная часть коммуникативной деятельности и формируется у ребенка во взаимодействии с окружающими людьми. Важно также учитывать тот факт, что ее несформированность может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте и негативно повлиять на развитие общения в целом. Субъективно остро переживаемые, не удовлетворяющие ребенка диалогические контакты проявляются в социальном взаимодействии, сопровождаются внутренним напряжением, нарушением моторики, речи.

Развитие диалогической речи как средства общения и установления социальных отношений у детей дошкольного возраста с ОНР протекает гораздо сложнее, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием. Необходимость общения связана с условиями осуществления совместной деятельности, требующей речевого согласования действий ее участников, что для детей с ОНР особенно трудно. В процессе общения возникают конфликты по поводу решения совместных задач, требующих своего разрешения, что затрудняется из-за невозможности адекватного речевого опосредования. Поэтому к старшему дошкольному возрасту дети с ОНР в большинстве своем не выходят на высшие формы взаимодействия со взрослым и сверстником, представляющие собой внеситуативно-деловые формы контакта, а предпочитают ситуативно-деловые формы взаимодействия, ограниченные преимущественно предметно-действенными операциями, эмоциональным взаимодействием, обусловленным наличной ситуацией, не содержащие, по сравнению с

высшими формами общения, богатых возможностей для речевого и нравственного развития детей.

Недостатки диалогической речи и общения в целом возможно компенсировать и корректировать в ходе специальной коррекционно-развивающей работы, предоставляющей возможность накопления опыта положительного взаимодействия. Одним из средств такой работы может стать театрализованная деятельность, в которой происходит симбиоз имеющихся у детей коммуникативных и предметно-практических навыков, приобретение новых в процессе активной и творческой коллективной деятельности. Несложный сюжет, ясные роли с четко выраженными нравственными и коммуникативными качествами героев, эмоциональные диалоги персонажей являются для детей образцами коммуникативной деятельности.

Проведенное нами обследование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР показало, что дети испытывают затруднения при ответах на вопросы в ходе общения, демонстрируют низкий уровень развития коммуникативно-речевых умений, фразовая речь состоит в основном из простых однотипных конструкций, в диалоге присутствует наличие большого количества пауз, связанных с процессом поиска нужного слова. Во время беседы дошкольники старались точно отвечать на поставленный вопрос, предпочитая в основном односложные ответы, отвлекались на посторонние шумы, были скованы, напряжены, говорили очень тихо, что свидетельствовало об их смущении и робости. Многие испытуемые отвечали на поставленный вопрос не сразу, часто прибегали к помощи жестов, давали в основном нераспространенные ответы.

Большинство участвовавших в обследовании дошкольников с общим недоразвитием речи (70%) с трудом устанавливают контакт, им требуется значительная активизация и побуждение к общению, в общении они проявляют значительную избирательность, скованность либо нежелание вступать контакт, негативизм. 30% детей достаточно контактны, умеют слушать, но иногда перебивают собеседника, умеют отвечать на вопросы, хотя иногда ответы могут быть недостаточно развернутыми, испытывают затруднения при формулировании вопросов. Они не всегда понимают речь в полном объеме, могут соскальзывать на побочные темы, повторять одни и те же фразы несколько раз.

Для развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством театрализованной деятельности была организована коррекционно-развивающая работа. Этапы овладения театрализованной деятельностью последовательно включают в себя: этюды, короткие игры (пробы), традиционную театрализованную деятельность, самостоятельную творческую театрализованную деятельность. Поэтому коррекционно-развивающее воздействие осуществлялось в определенной последовательности.

Предварительный этап включал в себя этюды и первые игры-пробы. Этюды представляли собой упражнения, направленные на ознакомление детей с возможностями выразительного изображения различных состояний и чувств с помощью речи, мимики, выразительных движений тела [2]. Это служит основой для перехода к коротким пробным играм-драматизациям, которые также являлись упражнениями, только более широкого типа, с использованием куклы или полифункционального предмета [1].

Система этюдов и упражнений была направлена на конкретизацию знаний и представлений детей с ОНР о вербальных и невербальных средствах выразительности; координацию двигательных и речевых актов; привитие дошкольникам навыков социально приемлемого поведения. Для них подбирался доступный игровой материал, яркие сюжеты с небольшим количеством персонажей и объемом действий, понятными и близкими детям способами решения поставленных в них проблем. Решая задачи данного этапа, мы предлагали детям с ОНР в разных контекстах наглядно убедиться в том, что различные настроения, эмоциональные переживания выражаются в конкретных позах, жестах, мимике, движениях, характере контакта взглядов и психологической дистанции. На первых занятиях, помимо этюдов, использовалась игра-проба, в основе которой лежало упражнение мелкой моторики кистей рук. Цель игры – показать детям выразительные возможности их

собственных пальцев, научить использовать их в создании мини-образов героев любого сюжета; использовать речь и движения согласованно; ознакомить детей с механизмом работы с куклой; продемонстрировать различные эмоциональные состояния.

Игра использовалась с необычными игровыми атрибутами – шариками для пинг-понга, в которых вырезалось углубление для того, чтобы ребенок мог надеть шарик на палец. Поверхность шарика расписывалась таким образом, чтобы дети могли узнать в нем лицо человека, выражающее то или иное эмоциональное состояние.

При проведении этюдов и проб организовывались обсуждение и беседа по поводу характеров героев и о том, как выражать их характер, эмоциональное состояние с помощью мимики, жестов, интонации.

Основной этап включал традиционную театрализованную деятельность. Постепенный переход от свободной демонстрационной игры к традиционной театрализованной деятельности связан с необходимостью поместить детей в достаточно строгие рамки межличностного взаимодействия.

Работа педагога над построением театрализованного действия осуществлялась в двух направлениях. В рамках первого осуществлялся выбор сюжета в определенной последовательности: выяснение основных проблем общения, эмоциональной и социальной адаптации и выработка в соответствии с ними целей, которые нужно достигнуть в конце игры; создание завязки сюжета; подведение детей к кульминационному моменту развития сюжета; продумывание вариантов решения проблемы; нахождение эмоционально положительной развязки. В рамках второго происходила непосредственная организация театрального действия: организация места проведения игры; выбор атрибутов; подбор детей в группу в соответствии с выявленными проблемами; организация эмоциональной беседы по поводу сюжета; активное участие в процессе непосредственной игры; направление и помощь детям в случае недопонимания или радикального изменения сюжета в процессе игровой деятельности; обязательное завершение игры на доброжелательной основе.

При подборе сюжетов для традиционной игры-драматизации педагог проводил с детьми беседу о героях, включавшую также вариации детей, побуждаемых педагогом, на тему сюжета (...а что было бы, если...).

Реализация сюжета игры-драматизации включала: организацию игрового пространства; распределение ролей и выбор атрибутов игры; самостоятельную игру дошкольников с участием (или без участия) педагога; помощь педагога в затруднительных ситуациях (забывание сюжета, его трансформация, смешение ролей, деструктивное направление игры, трудности в ее завершении и т.п.); завершение игры гуманным разрешением проблемы и эмоциональной разрядкой детей.

В процессе театрального действия педагог часто принимал на себя роль одного из действующих лиц. При этом он мог находиться и за ширмой, и свободно передвигаться по помещению. Распределение ролей между детьми происходило под наблюдением или непосредственным его руководством.

Заключительный этап был основан на использовании самостоятельной творческой театрализованной деятельности. Переход от традиционной театрализованной деятельности к творческой у дошкольников с ОНР осуществлялся в связи с совершенствованием обоих направлений построения игровой деятельности – сюжета и непосредственной организации игры: первоначальные изменения касаются определения правил и ограничений творческой театрализованной деятельности; следующие изменения производятся взрослым в формировании сюжета самостоятельной творческой игры-драматизации, в определении ее целей, основных направлений коррекции и принципов решения проблем, описанных в сюжете; создание целостного образа игрового персонажа с помощью выразительных средств на основе этюдов; «репетиции» за ширмой и вне ее. В занятия с детьми на данном этапе были включены специально разработанные творческие игры-драматизации, а также игры, основанные на литературных источниках.

Участвовавшие в опытно-экспериментальной работе дети показали выраженную положительную динамику как в уровне развития диалогической речи, так и общения в целом.

Таким образом, использование различного арсенала новых технологий обновляют не только учебно-образовательный процесс, но и способствуют целостному развитию личности обучающегося. Обновление и внедрение новых инновационных технологий в образовательную деятельность способствует достижению уровня развития, обеспечивающего психологическую, умственную и физическую готовность ребенка [3, с. 235].

Список используемых источников и литературы

1. Панфилова М.А. Игротерапия общения. М. 2018. С. 160.
2. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: «Просвещение»: «ВЛАДОС», 1995. С. 160.
3. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В., Сунагатуллина И.И., Кувшинова И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-педагогический аспект // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 10. С. 234-238.

© М.А. Горелова, О.И. Кокорева, 2019-11

УДК 376

М.В. Линькова

*Детская школа искусств № 4,
г. Магнитогорск, Россия*

Д. Боблетер

*Венский университет,
г. Вена, Австрия*

МУЗЫКОТЕРАПИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА КОРРЕКЦИОННО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье приведен исторический обзор становления музыкотерапии в России и за рубежом. Описаны литературные данные о влиянии музыки на организм человека, возможности музыкотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, виды и способы музыкотерапии, некоторые методики.

Ключевые слова: музыкотерапия, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-реабилитационный процесс, музыкотерапия в Австрии

M.V. Linkova,

D. Bobleter

MUSIC THERAPY AND ITS IMPACT ON THE CORRECTIONAL AND REHABILITATION PROCESS IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article provides a historical overview of the development of music therapy in Russia and abroad. The literature data on the effect of music on the human body, the possibilities of music therapy in working with children with disabilities, the types and methods of music therapy, and some methods are described.

Keywords: *music therapy, children with disabilities, correctional and rehabilitation process, music therapy in Austria*

Одним из активно разрабатываемых сегодня методов реабилитации больных, в том числе детей с ОВЗ, является музыкотерапия [1]. *Музыкальная терапия* - это контролируемое использование музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей и взрослых, страдающих от соматических и психических заболеваний.

Исследованиями в области музыкотерапии в настоящее время занимаются различные национальные школы, ученые России и Зарубежья.

В XX веке, особенно во второй его половине, музыкальная терапия стала широко практиковаться в различных странах Европы. Национальные ассоциации музыкотерапии созданы в Англии, Германии, Голландии, Франции, Бельгии, Италии и др. В Австрии музыкотерапия является фирменным методом исцеления души. Дипломированные австрийские специалисты-музыкотерапевты лечат чарующими звуками психические разлады и психосоматические проблемы. На родине Моцарта, Шуберта, Штрауса и Гайдна лечение музыкой кажется совершенно естественным. Если поискать истоки музыкотерапии, то нам придется обратиться к концу XIX века, когда в процессе врачебных экспериментов выяснилось, что гармоничные звуки не только повышают настроение и снижают уровень тревожности, но и «забирают» часть боли пациента, уменьшают психосоматические проявления. А в 2008 году в Австрии был издан закон, согласно которому появилась профессия музыкотерапевта и получить ее можно в университетах Вены и Кремса. Конечно же, музыкотерапевт, помимо собственно музыки, должен изучить неврологию, психиатрию и психосоматику.

В Российской Федерации музыкотерапия стала официальным методом лечения лишь с апреля 2003 г., когда Министерство здравоохранения РФ утвердило учебно-методическое пособие для врачей под названием «Методы музыкальной терапии». Однако первые научные работы, исследующие механизм воздействия музыки на человека, появились в конце XIX, начале XX века. В работах В. М. Бехтерева, И. М. Догеля, И. Р. Тарханова и др. [4] появляются данные о благотворном влиянии музыки на ЦНС, дыхание, кровообращение, газообмен. И. Р. Тарханов своими оригинальными исследованиями показал, что мелодии, доставляющие человеку радость, замедляют пульс, увеличивают силу сердечных сокращений, способствуют расширению сосудов и нормализации артериального давления, а раздражающая музыка даёт прямо противоположный эффект. Л. Демлинг выявил, что некоторые симфонические произведения изменяют кислотность желудочного сока [5]. В связи с этим обед в музыкальном сопровождении оправдан не только с эстетической, но и с утилитарной точек зрения .

Современные исследования в области музыкотерапии развиваются по нескольким направлениям, среди которых клинические, художественно-эстетические, психофизиологические и пр. Появившиеся научные работы, связанные с изучением музыкальной терапии и показывающие эффективность и перспективность в области интегративной медицины, общей, специальной психологии, придают музыкотерапии статус целого научного направления.

Следует отметить, что существует совместный проект Российского научного центра восстановительной медицины и курортологии Министерства здравоохранения и социального развития РФ и Международной Академии Интегративной Медицины, в Научно-исследовательском Центре музыкальной терапии и медико-акустических технологий в результате продолжительных музыкотерапевтических исследований Р. Блаво пришел к выводу, что для лечения различных заболеваний необходимо подбирать не только определенную мелодию, но обязательно и музыкальные инструменты, на которых она исполняется [1].

В последние годы заметно вырос интерес специалистов к механизму воздействия музыки на ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Современная специальная

психология и педагогика в значительной степени ориентированы на использование в коррекционной работе музыкотерапии как важного средства воспитания гармоничной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (имеющих проблемы со зрением, слухом, развитием интеллекта, опорно-двигательным аппаратом и др.), его культурного развития. Музыкотерапия помогает в развитии детям, родившимся прежде срока, пациентам с психосоматическими болями после травм, больным с неврозами, психозами, некоторыми формами шизофрении, при хроническом переутомлении и бессоннице, при гипертонии и бронхиальной астме, при отставании в умственном развитии и пр. [4].

Успешность социально-реабилитационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на основе музыкотерапии обеспечивается гармонизирующим, социально-адаптационным воздействием музыки на человека. Возможность такого воздействия обусловлена организационным подобием человека – как единства телесного, душевного и духовного его проявлений и музыки, представленной единством трёх её звуковых слоёв: физико-акустического (ритм, темп, тембр, динамика), коммуникативно-интонационного (интонация) и духовно-ценностного (лад, тональность, мелодия, гармония, форма, жанр) [3].

Учитывая значимость музыкотерапии в социально-реабилитационном процессе, отметим наличие интересных (и эффективных с точки зрения социальной реабилитации) современных отечественных и зарубежных методик психотерапевтического применения музыки. Среди наиболее известных российских методик нужно назвать модели В. И. Петрушина [8], С. В. Шушарджана [9], В. М. Элькина [10], Р. Блаво [1]. Из зарубежных методик в первую очередь следует отметить разработки С. Грофа [3], Х. Швабе [7] и А. Менегетти [6] и др. Так, с точки зрения Х. Швабе, важная роль принадлежит групповой музыкотерапии. По его мнению, наиболее эффективный метод групповой музыкотерапии – пение (групповая вокалотерапия). Как полагает Швабе «преимущество этого метода заключается в сочетании внимания к своей телесной сфере – функциям гортани, шейной мускулатуры, лёгких, диафрагмы и, по существу, всего организма – с ориентацией на группу» [7].

Методика А. Менегетти основывается на активном вовлечении телесности в музыкотерапевтический процесс. Задача музыкотерапевта, по Менегетти, используя средства музыкальной выразительности, прежде всего звучание ударных инструментов, вызвать у участников процесса (работа проводится главным образом с группами) телесное ощущение радости бытия, что, по его мнению, ведёт к оздоровлению организма. «Музыкотерапией, – утверждает Менегетти, – занимаются не для укрепления тех или иных органов: в самом деле, она не ставит целью лишь излечение, а стремится усилить тот естественный процесс, посредством которого счастливое бытие формирует человека. Исцеление же является неизбежным следствием этого» [6].

Также существует множество методик, предусматривающих как целостное, так и изолированное использование музыки в качестве основного ведущего фактора воздействия [3]. Кроме того, музыкальное сопровождение дополняет другие коррекционные методы, усиливая или смягчая их воздействия, придает определенный эмоциональный настрой.

В зависимости от формы включенности пациента в процесс различают три вида музыкотерапии: рецептивная — пассивное прослушивание композиций; активная — совмещение прослушивания с игрой на инструменте, пением; интегративная — с задействованием других форм арт-терапии, таких как пантомима, лепка под музыку, рисование образов, навеянных музыкой и так далее [2]. Активная музыкотерапия представляет собой терапевтически-психотерапевтически направленную, активную музыкальную деятельность, заключающуюся в воспроизведении музыкального материала с помощью собственного голоса или каких-либо музыкальных инструментов. Пассивная – предполагает процесс восприятия (слушания) музыки с психотерапевтической целью [7].

Вместе с тем, музыкотерапия может быть как индивидуальной, так и групповой. Индивидуальная музыкотерапия применяется в рамках доверительных отношений между пациентом и психотерапевтом. Групповая музыкотерапия используется тогда, когда в центре внимания находятся особенности коммуникативного поведения пациента и его переживаний, связанных с этим поведением.

Таким образом, применение музыкотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья научно обосновано, целесообразно и способствует достижению лучших результатов в коррекционно-реабилитационном процессе.

Список используемых источников и литературы

1. Блаво Р. Исцеление музыкой. СПб., 2003. 192 с.
2. Вольперт И. Е. Лечение музыкой // Вольперт И. Е. Психотерапия. Л., 1972. С. 146-155.
3. Гроф С. Целительный потенциал музыки // Гроф С. Приключения в самопознании. Информационные материалы: пер. с англ. М., 1991. С. 50-61.
4. Ключев А. С. Современные методики музыкотерапии // Учёные записки Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы. Т. 7. Вып. 1. 2007. С. 105-109.
5. Матвеев Н. В. Экспериментальное исследование специального способа музыкотерапии // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 1992. № 2. С. 65-67.
6. Менегетти А. Музыка души. Введение в онтопсихологическую музыкотерапию: пер. с ит. СПб., 1992. С 18-28.
7. Музыкотерапия как метод социальной реабилитации инвалидов в условиях учреждений социального обслуживания населения. Методическое пособие, г. Каменск-Уральский, 2014. 21 с.
8. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 1999. 176 с.
9. Шушарджан С. В. Здоровье по нотам. Практикум пути к духовному совершенству и бодрому долголетию. М., Перспектива. 1994. 170 с.
10. Элькин В. М. Целительная магия музыки. Гармония цвета. СПб. Респект. 2000. 224 с.

© М.В. Линькова, Д.Боблетер, 2019-11

УДК 376

**Е.Л. Мицан,
В.М. Аитова,
Г.Б. Балапанова,
А.С. Панова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается арт-терапия как метод комплексной коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития. Авторы представляют виды арт-терапии, а также основные принципы, положительные стороны и

особенности данного метода коррекции психического развития ребенка. Опираясь на исследователей в области психотерапевтических методик при работе с детьми с задержкой психического развития, авторы обоснованно делают выводы о необходимости включения данного метода в коррекционную работу.

Ключевые слова: арт-терапия, дети с задержкой психического развития, коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития, ребенок с отклонениями в развитии.

**E.L. Mitsan,
V.M. Aitova,
G.B. Balapanova,
A.S. Panova**

FEATURES OF ART THERAPY IN WORKING WITH CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. *This article considers art therapy as a method of complex correction of work with children with mental retardation. The authors present the types of art therapy, as well as the basic principles, positive aspects and features of this technique. Relying on researchers in the field of psychotherapeutic techniques when working with children with mental retardation, the authors reasonably conclude that it is necessary to include this method in the correctional work.*

Keywords: *art therapy, children with mental retardation, PMPC, correctional work with children with mental retardation, child with developmental disabilities.*

Проблема построения комплексной коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития, включающей различные методы, приемы и средства, является актуальной и в настоящее время. Подбором средств, методов и форм работы занимается каждый педагог-дефектолог при проведении комплексной коррекционной работы. Соответственно включение разнообразных методов, поиск новых, наиболее эффективных для конкретного ребенка является приоритетным условием работы [7].

В данной статье мы предлагаем такой метод коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития как арт-терапия.

«Арт-терапия» с английского языка означает лечение художественным творчеством. Искусство является средством самовыражения личности. Оно обучает человека, воспитывает его, помогает понять себя и окружающий его мир. Творчество помогает передавать чувства и мысли другому человеку. Искусство это не только ценность для человека, но и ценность общества и мира. Язык искусства понятен каждому человеку. Поэтому искусство эффективный метод воздействия на личность.

Западная психология считает, что арт-терапия - это лечение, которое состоит из вовлечения человека к творчеству и восприятию готовой продукции.

Поэтому существует активная и пассивная арт-терапия. Активная арт-терапия предусматривает стремление пациентов к индивидуальной творческой работе, пассивная же строится на уже ранее созданных трудах в сфере искусства через исследование и объяснение результатов [2].

Терапия проходит в специально оборудованном кабинете, который имеет методики для работы, место, где хранится творческое произведение. Во время коррекционной работы работают в паре ребенок с ЗПР и арт-терапевт, которые совместно обсуждают план, проводят рефлекссию чувств ребенка и делают выводы о проделанной работе и достигнутых результатах.

Выделяя особенности арт-терапии как психотерапевтической деятельности мы опирались на исследования А.И. Копытина [3]:

- 1) субъект имеет право использовать творческий материал в своей работе;
- 2) создание специализированного кабинета для деятельности;
- 3) обязательное фигурирование арт-терапевта;
- 4) применение психотерапевтом методов, которые помогают самовыражаться индивиду и понимать связь готового труда и ощущений клиента;
- 5) отсутствие оценок к работе субъекта.

При проведении данной методики художественные способности ребенка не имеют особого значения. Красота рисунка не играет главной роли. Любая продукция имеет значимость, независимо от эстетических критериев.

В настоящее время к видам арт-терапии относят и живопись, и рисунок и другие виды художественного творчества. Детям предлагают разные занятия творческого характера, которые помогают выявить психологические проблемы. В арт-терапии существуют много направлений, которые по-своему понимают ее и, соответственно, по-разному объясняют лечебные свойства. Поэтому целый ряд мнений и взглядов об этой терапии дает возможность в будущем ее развитие.

Арт-терапию применяют многие специалисты, например, психологи, врачи, педагоги. Они решают множество задач, к ним относится оценка, диагностика, реабилитация и тд.

В арт-терапии есть несколько практик, которые имеют свою цель. Практика излечения имеет цель приобретения терапевтического воздействия во время работы индивида изобразительной деятельностью. Творческий процесс помогает исцеляться. Такое исцеление проводит не только психотерапевт, но и художник. Он помогает раскрыть творческую сторону, но не объяснит как психотерапевт почему он именно это нарисовал.

В педагогической практике, есть своя, другая от практики излечения, цель. Она развивает личность ребенка, его психические функции, мотивацию, формирует социальные навыки и поведение. Педагогическая практика обучает художественному воспитанию, развивает основы художественной культуры. Можно выделить несколько особенностей данной методики [4]: коррекционная работы строится на основе метафоры; происходит психическая коррекция особенностей личности ребенка, в процессе коррекции можно выделить три взаимодействующих компонента – ребенок, его творчество и педагог-терапевт (дефектолог).

Во время арт-терапии происходит самовыражение личности в невербальной форме; согласованность мыслей, чувств и действий; существует возможность проявлять агрессию на бумаге, не перенося на других людей; ребенок задействован в процессе творчества; помогает решить психологические проблемы; формирует уверенность в себе, умение видеть и решать проблемные ситуации, понимать чувства людей, проявлять гибкость в решение проблем и др.; развивает творческие навыки ребенка.

Изобразительное творчество развивает сознания и вовлекает в творческий процесс личность. И.А. Копытин считает, что терапия творчеством помогает человеку найти свой смысл, своё предназначение, исходя из его конкретных природных особенностей, погружая человека в мягко-одухотворённый калейдоскоп захватывающих творческих занятий [5, с. 165-173.]. Результат терапии является удовлетворение, которые возникают в раскрытии умений;

- устанавливает контакт между психотерапевтом и личностью, укрепляет их взаимоотношения;

- увеличиваются положительные изменения в поведении ребенка, потому что конфликты и переживания внутри личности легче выражаются в зрительном образе, на бумаге;

- возникает доверие между участниками терапии, что положительно сказывается на процессе коррекции;

- арт-терапия способствует решению внутриличностных, межличностных, межгрупповых конфликтов.

Из вышеперечисленного, можно сказать, что арт-терапия выполняет несколько основных функций, к которым относится самовыражение, развивающая, психотерапевтическая, диагностическая функции.

Арт-терапия применяется не только со взрослыми и здоровыми физиологически и психически людьми, но и даже в работе с детьми ОВЗ. Терапия помогает узнать природу и психические возможности ребенка с отклонениями в развитии. Такая терапия преподносится по-разному для каждого ребенка с ОВЗ. Мы рассмотрим, как влияет арт-терапия на детей с ЗПР, какие имеет методы, как проводится терапевтом занятия.

Арт-терапия способствует активизации познавательных и мотивационных способностей ребенка, позволяет понять, увидеть, почувствовать окружающую действительность, лучше познать самого себя, поверить в свои возможности и раскрыть их, легче адаптироваться в социуме.

Применение в практики арт-терапии в работе с детьми ЗПР выражается в психолого-педагогическом сопровождении [6] – деятельность, которая направлена на создание социально-психологических условий, которая помогает обучению и воспитанию ребёнка. Цель такого сопровождения – создание специальной среды для полноценного развития ребёнка с отклонениями, которая способствует благополучному обучению и воспитанию детей.

Можно выделить основные принципы психолого-педагогического сопровождения для детей с ЗПР [1]:

- развитие мотивационной составляющей психического развития ребёнка;
- основой метода является индивидуальный подход, где учитывается «зона ближайшего развития» ребёнка;
- занятия проводятся в игровой форме, цель которой является стимулирование интереса;
- должны быть доброжелательные отношения с детьми;
- положительная оценка при любом достижении ребенка;
- самостоятельное оценивание ребенком своей работы.

Подбор метода арт-терапии осуществляется на основе нескольких критериев и определяются параметрами, из которых можно выделить основные: индивидуальные и возрастные особенности ребенка; его способности и потребности; степень отклонения в развитии; цели и задачи коррекции; воздействие искусства на ребенка; организация творческой деятельности; количество творческой информации; профессионализм терапевта, его уровнем владения технологии художественного развития.

Перечислим методы арт-терапии, которые можно использовать при работе с детьми с задержкой психического развития: изотерапия, музыкотерапия, игровая терапия, сказкотерапия, песочная терапия [7], фототерапия, имаготерапия, работа с семьей.

Таким образом, арт терапия как метод комплексной коррекционной работы с детьми с ЗПР решает несколько коррекционных задач, учитывая принципы и особенности перечисленные выше. Кроме коррекционного воздействия данная терапия способствует творческому развитию детей, их познавательной и мотивационной деятельности, повышает самооценку ребенка и способствует социализации и адаптации ребенка в коллективе сверстников.

Список использованных источников и литературы

1. Арттерапия // Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2002. С. 52-58.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М: Просвещение, 1976. 175 с.
3. Золоткова Е.В., Минаева Н.Г., Чумакова И.В. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями развития. Саранск, 2004. 116 с.

4. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: рук. для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. СПб.: Речь, 2006. 158 с.
5. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. М.: Когито-Центр, 2007. 196 с.
6. Копытин А.И. Системная арт-терапия. СПб.: Питер, 2001. 224 с.
7. Рожкова К.А., Мицан Е.Л. Особенности метода песочной терапии при работе с детьми, имеющими задержку психического развития // В сборнике: Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве. 2018. С. 138-141.
8. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. с. 8.

© Е.Л. Мицан, В.М. Аитова, Г.Б. Балапанова, А.С. Панова, 2019

УДК 376

**В.А. Чернобровкин,
К.О. Борисова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье представлен один из методов арт-терапии – песочная терапия. Это метод лечения реализуется посредством художественного творчества. Данная терапия ставит идею о решении разного рода проблем через творчество и является эффективной коррекцией для детей с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** творчество, воображение, песочная терапия, дети с ограниченными возможностями, развитие.*

**V.A. Chernobrovkin,
K.O. Borisova**

THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN CHILDREN WITH OVZ

***Annotation.** The article presents one of the methods of art therapy - sand therapy. This treatment method is implemented through artistic creation. This therapy poses the idea of solving various kinds of problems through creativity and is an effective correction for children with disabilities.*

***Keywords:** creativity, imagination, sand therapy, children with disabilities, development.*

В современных условиях совершенствования системы образования, необходим поиск новых педагогических технологий и методик. Новая парадигма педагогики, как отмечают современные исследователи, смещает центр проблем с формирования знаний, умений и навыков на целостное развитие личности ребенка [5, с. 13]. Одной из важных задач в развитии дошкольного образования на ближайший период является внедрение инновационных технологий в образовательную деятельность для достижения дошкольником уровня развития, обеспечивающего его психологическую, умственную и физическую готовность к школе [6, с. 235].

Особыми детьми принято называть детей, чье развитие отличается от нормы. Раньше семьи с детьми, страдающими разного рода нарушениями, были предоставлены сами себе, жили замкнутой жизнью, но сейчас картина изменилась, и начали появляться инклюзивные образовательные учреждения, где дети получают не только знания, но и помощь. Так, например, ряд проблем можно устранить или откорректировать с помощью песочной терапии.

Песочница отличный посредник между ребенком и взрослым. Если ребенок плохо говорит, или у него есть какие-либо осложнения с здоровьем, он не будет просто так идти на контакт, но с помощью песка это возможно. Вырисовывая на песке разные фигуры, углубляясь в мир фантазий у ребенка, начинает активно работать воображение. Он начинает расслабляться, а значит, и идти на контакт со взрослым [2, с. 21].

Песочная терапия и творчество хорошо дополняют друг друга, прежде всего из-за тесной взаимосвязи с мелкой моторикой. С ее помощью осуществляется активное развитие полушарий головного мозга. А дополняет все это – творчество, так как в дошкольном возрасте оно занимает одно из главных значений.

Представляемая терапия ставит идею о решении разного рода проблем через творчество, а значит, песочная терапия является эффективной коррекцией для детей с ограниченными возможностями, прежде всего, ввиду её доступности и безопасности, активизирующей способ самотерапии. Взаимодействуя с песком, ребенок развивает в себе творческий потенциал. Именно в песочнице идет проигрывание своих эмоций и чувств, которые так тяжело выражать в социуме детям с ограниченными возможностями. Благодаря созданию своего «песочного мира» ребенок получает опыт невербального общения с окружающим миром.

Песочная терапия – возникла в русле аналитической психотерапии. Это средство взаимодействия не только с миром, но и с самим собой; средство снятия психоэмоционального напряжения, что само по себе раскрывает новые этапы развития и повышает уверенность в себе.

Герберт Уэллс в работе «Игры на полу» описывает, как игра его сыновей с миниатюрными фигурками облегчает трудности в отношениях с членами семьи и друг с другом [3]. Это так вдохновило М. Лоуэнфелда поставить на полки своего кабинета миниатюрные фигурки. Первый увидевший их ребенок перенес фигурки в песочницу, стоявшую рядом, и стал с ними играть. Именно это послужило основой для «техники построения мира» М. Ловенфельда. Маргарет Ловенфельд в 1930-х годах была одной из первых, кто начал использовать песочницу в играх с больными детьми и детьми группы риска. Она придавала огромное значение тактильному взаимодействию ребенка с водой и песком, который дополнял проективную игру с разными предметами (формочки для игр в песочнице, миниатюрные игрушки). Работа в песочнице позволяет вернуться в детство, активизирует «архетип ребенка», благоприятствует творческому прогрессу [4, с. 150].

Игры с песком являются одним из естественных способов активности детей с натуральным миром, что позволяет их использовать в рамках как коррекционных, так и обучающих занятиях.

Создавая песочные композиции, при этом сочиняя разные истории, ребенок познает жизненный опыт, правила окружающего мира в самой безопасной для него форме. Контакт дошкольника с песком гармонично влияет на психоэмоциональное состояние ребенка, стимулирует нервные окончания пальцев и в целом, улучшает самочувствие.

Существует несколько видов работ в педагогической песочнице:

1. конструирование из песка;
2. изобразительная деятельность цветным песком;
3. нанесение узоров на песке;
4. рисование картин на песке;
5. изображение песочных композиций;
6. постановка сказок на песке.

Данные виды работ развивают у ребенка с ограниченными возможностями следующие аспекты:

1. мелкую моторику;
2. тактильно-кинестетическую чувствительность;
3. творческое воображение, любознательность;
4. мотивируют к проявлению творчества;
5. помогают побороть страх;
6. воспитывают у детей самоконтроль в поведении и эмоциях [1, с. 33].

Песочную терапию активно включают в занятия с детьми страдающими детским церебральным параличом, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с легкой умственной отсталостью, с разными нарушениями речи. Минимальная коррекция должна содержать не меньше 6 занятий, по 25-30 минут. При использовании данной технологии имеет место ряд противопоказаний: наличие аллергии на пыль, бронхиальная астма и так же кожные заболевания.

Критериями эффективного использования песочной терапии с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья являются:

1. выражение внезапного творчества и целостное развитие творческого потенциала;
2. концентрация внимания;
3. применение полученного опыта в ежедневных ситуациях;
4. развитие координации движений, мелкой моторики, пространственной ориентации;
5. мотивация к занятиям;
6. речевое развитие (дети начинают импровизировать, передавать интонации, темп речи воспитателей и педагогов, имитировать звуки, которые издают их персонажи);
7. совершенствование коммуникативных навыков;
8. создание различных жизненных ситуаций, разбор смысла ситуаций и особенностей поведения в них, формирование представлений об окружающем мире;
9. выравнивание психоэмоционального состояния детей.

Для специалиста представленный материал, прежде всего, должен позволить:

1. Расширить возможности педагогической песочницы;
2. Привить детям желание решать познавательные задачи;
3. Перевести «взор» ребенка от плоскости электронного планшета на объемное пространство песочницы;
4. Решить множество коррекционных и образовательных задач в обучающем процессе;
5. Вдохновить ребенка на создание в себе «творца».

Таким образом, песочная терапия является эффективным способом коррекции и развития творчества у дошкольника. Отмечается гармонизация психоэмоционального состояния, также формируется произвольность действий, снижается уровень тревожности, исчезают страхи, повышается уровень мотивации к занятиям и адаптации в социуме. Но простое чтение сказок не приводит к необходимым результатам. Песочная терапия является эффективной технологией, имеет специфические условия реализации. Специалисту необходимо быть подготовленным к ряду проблем, связанных с противопоказаниями к песочной терапии. Подобрать занятия и упражнения, которые должны соответствовать проблеме ребенка. Положительный опыт в использовании педной терапии может послужить средством оптимизации в решении исследуемой проблемы.

Список используемых источников и литературы:

1. Алехина С.В. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие. Серия «Инклюзивное образование» / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.

2. Гранина И.В. Песочная терапия в психотерапии. Екатеринбург, 2002. 65 с.
 3. Сапожникова О.Б., Гарнова Е.В. Песочная терапия в развитии дошкольников. ТЦ Сфера, 2019. 64 с.
 4. Тарарина Е. Песочная терапия: практический старт [Текст] / Елена Тарарина. Москва : Вариант, 2017. 117 с.
 5. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? Man in India. 2017. vol. 97. no. 5. P. 171-185.
 6. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В., Сунагатуллина И.И., Кувшинова И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-педагогический аспект // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 10. С. 234-238.
- © В.А. Чернобровкин, К.О. Борисова, 2019-12

УДК 376

**Е.Л. Мицан,
П.В. Антохина**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ТЕЙПИРОВАНИЕ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

***Аннотация.** В статье авторы рассматривают проблему адаптации ребенка к школе, и непосредственно подготовку руки дошкольника к письму. Выделяют взаимосвязь развития мышц кисти рук и появления дисграфии у детей дошкольного возраста, а также предлагают различные методы коррекции данного нарушения. Из всех методов укрепления нормализации тонуса мышц кисти ребенка авторы выделяют тейпирование, как новый, но достаточно эффективный метод коррекции. Авторы обращают внимание на правильное нанесение тейпов (область и силу натяжения).*

***Ключевые слова:** Кинезиотейпирование, дисграфия, мелкая моторика, движения, дети дошкольного возраста, коррекционная работа.*

**E.L. Mitsan,
P.V. Antokhina**

TAPING AS A CORRECTION METHOD FOR FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSGRAPHIA

***Abstract.** In the article the authors consider the problem of adaptation of the child to the school and preparation of the preschooler's hand for writing. The authors highlight the relationship between the development of hand muscles and the appearance of dysgraphia in preschool children, as well as offer various methods of correction of this disorder. From all methods of strengthening the normalization of the child's hand muscles tone, the authors highlight taping as a new, but effective method of correction. The authors pay attention to the correct application of teipes (area and force of tension).*

Keywords: *Kinesiotepirovanie, dysgraphia, fine motor skills, movements, children of preschool age, correctional work.*

Особые трудности при адаптации ребёнка к школе вызывает непосредственно подготовка к письму. Данные трудности имеют особое научное определение – «дисграфия». Многие отечественные и зарубежные специалисты отмечают, что трудности обучения письму встречаются гораздо чаще, нежели 30-40 лет назад. Причина кроется в том, что многие «сложные» для ребёнка узелки, крючочки и пуговицы заменяют более быстрыми застёжками по типу «липучек», которые не требуют ловкости пальцев рук, и соответственно не развивают мелкие мышцы кистей ребёнка. Соответственно, когда ребёнок начинает учиться писать, у него не хватает выносливости и силы в этих мышцах и возникают проблемы [2].

О проблемах с письмом, семья и педагоги узнают только в процессе обучения письму, то есть только в начальной школе. Зачастую дисграфию принимают за незнание грамматических правил, однако проблема кроется глубже.

Почерк у детей со слабыми мышцами кистей сильно отличается в худшую сторону – ребёнок не может выводить ровные буквы, быстро устает и скорость письма медленная для его возраста. Отставая от других детей ребёнок испытывает кроме усталости в руках и психологические трудности, чувствует себя неспособным и более слабым, чем другие дети. Все перечисленные трудности приводят к нежеланию ребёнка учиться и к проблемам с одноклассниками.

Сложности подготовки руки ребёнка к обучению письму возникает как результат сочетания нескольких групп факторов:

- органические изменения мозговых систем врожденного или приобретенного характера;
- функциональная незрелость центральной нервной системы;
- социальные условия, которые предъявляют ребёнку завышенные требования, несогласуемые с его индивидуальным психическим и функциональным развитием [3].

Сложности при обучении письменным навыкам встречаются у здоровых детей, а также у детей с различными нарушениями речи, высших психических функций, интеллекта, а также у относительно здоровых детей. Если у младшего школьника тонус мышц рук низкий, то это сказывается на почерке. Если у ребёнка нарушения в умственной деятельности или нарушения речи, то также страдает грамотность.

Степень развития мышц кистей рук – показатель функциональной и интеллектуальной готовности к обучению школе. Дошкольник, обладающий хорошо развитыми и высококоординированными мышцами кистей рук обладает хорошей памятью, вниманием и связной речью, хорошо развитым логическим мышлением и способным к анализу и синтезу информации [4].

В современной дошкольной коррекционной педагогике выделяют следующие методы развития мелкой моторики пальцев рук: различные виды и способы рисования и нанесения изображений, в том числе нетрадиционное рисование, лепка из пластилина, глины и соленого теста, работа с бумагой, оригами, плетение и ткачество, аппликации, конструирование, вырезание ножницами, игры с крупой, бусинками, пуговицами, мелкими камешками, пальчиковая гимнастика и самомассаж, пальчиковые игры [1].

На сегодняшний день в логопедии, а также педиатрии особую популярность набирает кинезиотейпирование. Методика кинезиологического тейпирования дает возможность обеспечить полную поддержку, безопасность и коррекцию нарушенного движения, не ограничивая при этом подвижность ребёнка и не сковывая его движений.

В данный момент метод кинезиотейпирования считается одним из самых перспективных – это недорогой и эффективный способ коррекции нарушения мышечного тонуса, профилактики и лечения различных травм и нарушений опорно-двигательного аппарата. Поэтому неудивительно, что кинезиотейпирование активно используют в

реабилитологии и спортивной медицине. Кинезиологическое тейпирование в последнее время вполне заслужено получило широкое распространение в логопедической практике для лечения и коррекции многих заболеваний [5].

В логопедии кинезиотерапия используется при:

- парезах и невритах;
- синкенезии (непроизвольные содружественные движения);
- гиперкинезах (неосознанные, самопроизвольные движения мышц);
- гипотонии и гипертонии мышц;
- нарушениях развития крупной и мелкой моторики.

При использовании кинезиотейпирования прослеживаются следующие результаты:

- нормализация тонуса мышц (воздействие на гипотонические мышцы, стимуляция и подавление гипертонии мышц);
- развитие и укрепление крупных мышц конечностей и мелких мышц кистей рук;
- расширение диапазона движения;
- снижение отечности и застойных явлений.

В детской терапии и коррекции кинезиотейпирование применяется сравнительно не долгое время, но несмотря на это, метод пользуется высокой популярностью в лечении и профилактики многих заболеваний, причинами которых являюся как органические изменения головного мозга, так и функциональные нарушения. Кинезиотейпы являются натуральным хлопковым изделием, не вызывает аллергии у детей, поэтому их можно применять в раннем возрасте.

После наложения кинезиотейпа ребенок также имеет возможность принять участие в собственном лечении. К примеру, в случае, когда накладывают кинезиотейп для укрепления мышц запястья – ребенок может регулярно выполнять такое упражнение, как рисование воображаемой кистью на мольберте. Сочетание кинезиологического тейпирования с логопедическим массажем и лечебной физкультурой значительно усиливает эффект от лечения.

Применение тейпов в логопедии имеет некоторые особенности по сравнению с классическим наложением при спортивных травмах. Необходимо не только определить место наложения тейпа, но и не менее точно рассчитать степень его натяжения. Свой эффект оказывают только правильно наложенные тейпы. Вне зависимости от нарушения они помогают выздороветь своему маленькому пациенту.

Так же родителям необходимо знать, как укреплять мышцы кистей рук в дошкольном возрасте до обучения письму. У младших дошкольников недостаточно развиты мышцы кистей рук и несовершенна координация движений. Задача родителей - подготовка руки к письму. Как можно помочь ребенку одолеть этот сложный процесс?

Необходимо занимаясь с ребенком обратить внимание на развитие и укрепление мышц рук. Для этого не нужны специальных занятий, достаточно в игровой форме выполнять высококоординированные упражнения. Такие занятия, как лепка, вырезания ножницами, различные игры с мелкими предметами, игры с конструктором, рисование карандашами и мелками, штриховка предметов значительно улучшат качество развития мелкой моторики. Необходимо в занятии с детьми использовать в игровой форме упражнения для детских пальцев. Для этого можно заниматься пальчиковой гимнастикой. Все эти упражнения будут способствовать повышению силы мышц рук детей, что положительно отразится на качестве и скорости письма ребенка в более старшем возрасте.

Таким образом, у детей будет развиваться мелкая моторика, которая в достаточной степени подготовит руку дошкольника к письму, что поможет избежать многих проблем в старших классах.

Список используемых источников и литературы

1. Аксенова, М.И. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями

речи. / М.И. Аксенова. // Дошкольное воспитание. 1990. № 8. С. 62-65.

2. Мицан, Е.Л. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата// Электронное издание/ Магнитогорск. 2016.

3. Ляпидевский, С.С. Дисграфии у детей и их патофизиологический анализ. // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып. №3. Учпедгиз, 1953. С.57-62.

4. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / И.Н. Садовникова. – М.: Владос. 1995. 256 с.

5. Субботин, Ф.А. Пропедевтика функционального терапевтического кинезиотейпирования. / Ф.А. Субботин. Москва. 2014. 192 с.

© Е.Л. Мицан, П.В. Антохина, 2019-12

УДК 378.1

**В.А. Чернобровкин,
З.Н. Бычкова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ

***Аннотация.** В данной статье представлены задачи изучения дошкольниками робототехники. Описано, какими знаниями, умениями и навыками должны обладать педагоги на занятиях по робототехнике с дошкольниками. Кроме того, в статье рассмотрены этапы конструирования с применением образовательного конструктора LegoWeDo.*

***Ключевые слова:** развитие профессиональной компетентности, профессиональная компетентность педагогов, образовательная робототехника.*

**V.A. Chernobrovkin,
Z.N. Bychkova**

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF DOO IN THE FIELD OF EDUCATIONAL ROBOTICS

***Abstract.** This article presents the problems of studying robotics by preschoolers. It is described what knowledge, skills and abilities teachers should have in robotics classes with preschoolers. In addition, the article discusses the stages of construction with the use of educational designer LegoWeDo.*

***Keywords:** development of professional competence, professional competence of teachers, educational robotics.*

Новым направлением, которое нацелено на повышение эффективности образования, на активное использование детьми современных технологий, стала робототехника. Приобщать детей к робототехнике целесообразно с дошкольного возраста. Начинать приобщение дошкольников к робототехнике необходимо с основ этого технического творчества. Нужно ориентировать программу на освоение главных физических принципов и базовых

технических решений, которые лежат в сути каждой современной конструкции и устройства. Для экономики России необходимы компетентные, нестандартно мыслящие инженерные, конструкторские кадры, которые способны внести значительную лепту в развитие робототехники.

Изучение робототехники в дошкольном возрасте преследует следующие задачи:

- во-первых, познавательная задача состоит в том, чтобы заинтересовать дошкольников робототехникой, информатикой, физикой.

- во-вторых, образовательная задача заключается в формировании умений и навыков конструирования, приобретении первого опыта для решения конструкторских задач по механике.

- в-третьих, развивающая задача состоит в развитии творческой активности, самостоятельности в принятии оптимальных решений в разных ситуациях, формировании внимания, оперативной памяти, воображения, мышления.

- в-четвертых, воспитательная задача заключается в воспитании ответственности, высокой культуры, дисциплины, коммуникативных способностей [3, с.144].

Нужно отметить, что дошкольников и их родителей объединяют соревнования, связанные с робототехникой. Такие соревнования раскрывают творческие способности детей. Особую роль играет конструктивная деятельность для интеллектуального развития дошкольников: дети осваивают практические знания, учатся определять главные черты, осваивать отношения и связи между деталями и предметами.

Специфично внедрение робототехники в ДОО как процесс интеграции во все образовательные области, как в совместной организованной образовательной деятельности, так и в самостоятельной деятельности детей в течение дня. Под влиянием робототехники у дошкольников развиваются познавательные, коммуникативные способности. На занятиях робототехникой происходит формирование произвольности. Кроме того, с помощью робототехники развивается психомоторика дошкольников [2].

Немаловажно, что профессиональная компетентность педагогов ДОО в области образовательной робототехники складывается из знаний, умений и навыков. Педагог ДОО должен иметь представление о понятийно-категориальном аппарате; видах конструирования в ДОО; о тенденциях в развитии дошкольника с использованием технологии легоконструирования и робототехники; о закономерностях и механизмах развития технической одаренности дошкольников при применении таких инструментов, как легоконструирование и робототехника.

Кроме того, у педагога ДОО должны быть такие умения, как анализ закономерностей и механизмов влияния легоконструирования и робототехники на сферы познания личностного развития дошкольников; осуществление мониторинга влияния легоконструирования и робототехники на сферы познания и личностного развития дошкольников; определение путей и приемов, которые способствуют многогранному развитию личности дошкольников средствами легоконструирования и робототехники.

Также педагог ДОО обязан в полной мере владеть следующими навыками: методика организации занятий на разных уровнях использования легоконструирования и такого инструмента, как робототехника; осуществление диагностики при выявлении влияния легоконструирования и робототехники на познавательную и личностную сферу дошкольников; способность действовать самостоятельно, критическая рефлексия, принятие решений; демонстрация способности и готовности использовать итоги освоения данного курса в профессиональной деятельности [2].

Поскольку роботизированным становится все вокруг – от сферы развлечений до узкоспециальных медицинских исследований, все больше ученых и педагогов-практиков обращаются к данной технологии. Так, учителя информатики Л.И. Полякова и Н.Н. Желтова разработали образовательную программу «Перворобот LEGO» и успешно практикуют ее в обучении детей школьного возраста. «Занятия робототехникой дают возможность организовать индивидуально-проектную и научно-исследовательскую работу дошкольников.

Игровые мотивы, которые изначально есть в курсе, дают дошкольникам мотив, приводят его к осознанию сложных фундаментальных основ «взрослого конструирования и программирования», – приходят к выводу авторы [4].

Авторы, работающие по данной технологии, пришли к выводам, что основная работа базируется на принципе практического обучения. Дошкольники сначала обдумывают, а затем создают различные модели. При этом активизация осмысления изучаемого курса происходит быстро, так как происходит объединение мыслительной и двигательной деятельности. Дошкольники играют в начинающих ученых, инженеров, программистов, проектировщиков, знакомятся как с будущими ролями, так и легко усваивают знания в различных областях наук. Ошибки при обучении тоже возможны, но они быстро становятся явными и достаточно легки в исправлении, что подталкивает ребенка к анализу собственной деятельности, активному мышлению и развитию умения решать возникающие проблемы» [4].

Vee-Bot «Умная пчела», Constructa-Bot, Pro-Bot, HUNA-MRT (серии для начинающих FUN&BOT и KICKY (MRT2)), программируемые наборы CLASS (MRT3) и Lego Education WeDo относятся к средствам, которые позволяют обучать дошкольников конструированию и программированию. В этом процессе можно выделить несколько этапов.

С 3-4 лет, как правило, начинают использовать робототехническое устройство Vee-Bot, которое является готовым объектом, к примеру, стилизованной пчелой. В этом случае применяют компьютер, смартфон или планшет, программируют виртуальную пчелу, которая по задумке должна по программе летать по полю. Рассмотрим более подробно этапы конструирования с применением образовательного конструктора LegoWeDo [1, с. 251].

На первом этапе педагог разрабатывает так называемое «техническое задание», под которым понимают четкую формулировку цели объекта, требований к размерам, характеристикам, производимым действиям (при их наличии). Допустим, дошкольникам можно предложить конструирование игровой площадки на базе деталей набора Lego WeDo. Эта игровая площадка содержит качели, которые возможно раскачивать без мотора.

На втором этапе должен стать поиск решения, в него включена информация о данных технических решениях, к примеру, о том, из каких деталей состоят качели, принцип их действия. Необходимо нацелить дошкольников на создание условий для правильного функционирования объекта. В итоге дошкольники должны отобрать детали конструктора, которые нужны будут при конструировании качели.

На третьем этапе создают эскиз проекта, то есть создают рисунок с демонстрацией ожидаемого результата. Как вариант, дошкольникам можно предложить изобразить те детали объекта, которые уже были обозначены на предыдущем этапе работы.

На четвертом этапе обсуждают и корректируют проект. Это значит, что цель этого этапа – разъяснение этапов сборки, возможные ошибки. На данном этапе необходимо развивать детскую поисковую деятельность, производить поиск вариантов преобразования площадки, словесно их описывать, вносить необходимые изменения в проект.

На пятом этапе происходит сборка, итогом ее должен стать готовый объект (в данном случае, игровая площадка). Как правило, такая работа проводится в группе, в связи с этим педагог должен не допустить конфликты и он должен по возможности консультировать дошкольников. Это творческий этап в конструировании, так как здесь дошкольники в большей мере проявляют фантазию и находят нестандартные решения.

На шестом этапе происходит защита проекта: дошкольники представляют свой результат конструирования. На этом этапе развивают коммуникативные умения, расширяют запас слов, включают в него специальные термины (ось, втулка, балка, кирпич и т.п.). Аналогичное задание можно применять и при обучении программированию сконструированного объекта. Тогда нужно прибавить к конструкции мотор, датчики и составить программу, с помощью нее будет возможно вращение кабинок карусели.

Дальнейшее использование робототехники на базе дошкольных образовательных организаций г. Магнитогорска, как отмечают современные исследователи в работе об

использовании робототехники при подготовке будущих педагогов дошкольного образования, позволит обогатить процесс обучения и воспитания детей по разным образовательным областям, повысить мотивацию детей к выполнению определенных заданий, повлиять на подготовку будущих педагогов дошкольного образования к предстоящей профессиональной деятельности [5, с. 451].

В заключение отметим, что педагог, который принял решение реализовать в ДОО курс конструирования и программирования с помощью робототехнических устройств, должен обладать сформированной на высоком уровне ИКТ-компетентностью, знаниями в предметной области «Робототехника», но, главное, потребностью в самосовершенствовании, самообразовании и саморазвитии.

Список используемых источников и литературы

1. Евдокимова В.Е. Использование робототехнических устройств как основы для обучения конструированию и программированию в старшем дошкольном возрасте / В.Е. Евдокимова, Н.Н. Устинова // МНКО. 2018. №2 (69). – С. 250-252.

2. Ненашева К.С. Развитие одаренности учащихся при работе с конструктором Lego Wedo [Электронный ресурс]. – URL: <http://фгосигра.рф/nachalnoe-obshchee-obrazovanie/784-razvitie-odarennostiuchashchikhsya-pri-rabote-s-konstruktorom-lego-wedo> (дата обращения 30.11.2019).

3. Орехова О.Н. Внедрение робототехники в образовательный процесс как один из способов развития конструктивной деятельности у детей дошкольного возраста / О.Н. Орехова // Символ науки. 2015. № 11. С. 141-143.

4. Полякова Л.И., Желтова Н.Н. Образовательная программа «Перворобот Lego» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rsosh3.ru/files/dopobrazovanie/pervorobot-lego.pdf> (дата обращения 30.11.2019).

5. Ильина И.В., Чернобровкин В.А. Использование робототехники при подготовке будущих педагогов дошкольного образования // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. 2019. С. 450-451.

© В.А. Чернобровкин, З.Н. Бычкова, 2019-12

УДК 376

**Е.Л. Мицан,
Л.Ф. Магдиева,
Е.А. Короткова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ЭБРУ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Авторы данной статьи предлагают использовать в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья средства арт-терапии. Данный метод получил широкое развитие за счет своей эффективности и разнообразия. В качестве основного метода арт-терапии авторы предлагают использовать метод эбру-терапии (рисование на воде). Этот метод несложный в использовании, интересный и необычный для

ребенка. Также рассмотрены основные показания применения данной технологии и ее коррекционно-развивающее и психологическое влияние на ребенка.

Ключевые слова: эбру-терапия, рисование на воде, эмоциональная сфера, личностное развитие, арт-терапия, художественная деятельность, коррекционная работа, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**E.L. Mitsan,
L.F. Magdieva,
E.A. Korotkova,**

EBRU THERAPY AS A METHOD OF CORRECTING DISORDERS IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. *The authors of this article suggest using art-therapy means in correctional work with children with disabilities. This method has been widely developed due to its efficiency and diversity. The authors suggest using ebru therapy (drawing on water) as the main art therapy method. This method is simple to use, interesting and unusual for a child. Also the basic indications of application of the given technology and its correctional-developing and psychological influence on the child are considered.*

Key words: *ebru therapy, drawing on water, emotional sphere, personal development, art therapy, art activity, correctional work, children with disabilities.*

В настоящее время в сфере коррекционной и реабилитационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья все большую популярность приобретает использование арт-терапевтических технологий.

Выготский Л.С. [1] считал, что применение художественной деятельности в работе с детьми играет особую роль в активизации творческих способностей и развитии психических функций.

У детей с ограниченными возможностями здоровья зачастую наблюдается несформированность эмоциональной сферы, нарушение личностного развития (низкая самооценка, чрезмерная пассивность или активность, агрессивность, трудности в общении, высокая тревожность). Помимо этого у них есть проблемы с эмоциональной неустойчивостью и стрессом, неусидчивостью, раздражительностью, быстрым утомлением. Таким детям тяжело в будущем взаимодействовать с социумом, с самим собой, с внешним миром.

Одним из эффективных методов коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья является методы арт-терапии. В настоящее время они достаточно распространены и выделяют больше десятка интересных и эффективных методов, например метод песочной терапии [3], рисование, лепка, конструирование, взаимодействие с животными и многие другие.

В арт-терапии есть несколько практик, которые имеют свою цель. Практика излечения имеет цель приобретения терапевтического воздействия во время работы индивида изобразительной деятельностью. Творческий процесс помогает исцеляться. Такое исцеление проводит не только психотерапевт, но и художник. Он помогает раскрыть творческую сторону, но не объяснит как психотерапевт почему он именно это нарисовал.

В педагогической практике, есть своя, другая от практики излечения, цель. Она развивает личность ребенка, его психические функции, мотивацию, формирует социальные навыки и поведение. Педагогическая практика обучает художественному воспитанию, развивает основы художественной культуры.

Арт-терапия способствует активизации познавательных и мотивационных способностей ребенка, позволяет понять, увидеть, почувствовать окружающую действительность, лучше познать самого себя, поверить в свои возможности и раскрыть их, легче адаптироваться в социуме.

Во время арт-терапии происходит самовыражение личности в невербальной форме; согласованность мыслей, чувств и действий; существует возможность проявлять агрессию на бумаге, не перенося на других людей; ребенок задействован в процессе творчества; помогает решить психологические проблемы; формирует уверенность в себе, умение видеть и решать проблемные ситуации, понимать чувства людей, проявлять гибкость в решении проблем и др.; развивает творческие навыки ребенка.

В данной статье мы рассмотрим одно из направлений арт-терапевтических технологий является эбру-терапия. Эбру-терапия – это один из новаторских методов, использующий рисование на воде, способное раскрыть индивидуальность и погасшие эмоции человека. Данный метод доступен для всех, его задачей является создать рисунок своих чувств посредством нанесения капель красок на специально подготовленную поверхность с водой. После чего картинку можно перенести на ткань, бумагу и керамику.

Искусство рисования на воде появилось на Востоке, а именно в Турции. Именно там было первое упоминание о данной методике, но многие исследователи расходятся во мнении и существуют множество других версий, в которых родиной данной технологии считают Китай, Японию, Индию, Пакистан, Персию и т.д.

Данная методика является необычной и нестандартной для обычного дошкольника. И даже не каждый взрослый человек знает о таком методе, то для ребенка с ОВЗ это тем более открытие, малоизвестный способ для проявления своего творчества. Также эбру-терапия требует значительного внимания, моторики, ориентировки в пространстве и самоконтроля, так как исправить рисунок уже не получится, что и будет содействовать коррекционно-развивающей работе.

Это один из инновационных методов терапии, который помогает:

- Выплеснуть негативные эмоции;
- Снять напряжение;
- Повысить социальную адаптацию;
- Развить моторику рук, ориентировку в пространстве;
- Развить память, воображение, внимание, цветовосприятие, выдержку и терпение;
- Гармонизировать эмоциональную сферу ребенка.

Заданный метод имеет 3 этапа, и первый – это непосредственно подготовка оборудования (водная поверхность, краски, шило, гребень, кисточка, бумага и т.п.), затем на воду накладывают бумагу, чтобы не возникало пузырьков способных помешать дальнейшему процессу. Второй этап представляет уже саму творческую деятельность, кисточкой делают брызги красками, которые не тонут в воде, и далее с помощью шила и гребня создают красочные узоры. В третьем этапе картину переносят на плотную поверхность и позволяют ей высохнуть.

Эбру-терапию используют даже для тех, кто не умеет рисовать. Данная техника позволяет выразить свои чувства и эмоции без слов, которая в целом улучшает работу мозга, а в особенности правое полушарие, так как именно оно отвечает за проявление индивидуальности, творческий процесс. Помимо этого данная техника дает возможность расслабиться, отдохнуть, снять стресс, внутреннее напряжение.

Так эбру-терапия может найти свое применение и в диагностике, и в коррекционно-реабилитационной работе, и конечно просто в получении дополнительных знаний и навыков. Для ребенка часто важен именно сам процесс работы, где он может получить заряд положительных эмоций.

Данные же занятия вполне могут содействовать улучшению в эмоциональной сфере, кроме того происходит развитие коммуникативных навыков, а также высших психических функций.

Список использованных источников и литературы

1. Макарова А.И. Принципы воспитательной системы Л.С. Выготского в организации учебно-воспитательного процесса [Текст] / А.И. Макарова // Молодой ученый. 2012. №8.
2. Никитина А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду: планирование, конспекты занятий: пособие для воспитателей и заинтересованных родителей / А.В. Никитина. Санкт-Петербург : КАРО, 2016. 96 с.
3. Рожкова К.А., Мицан Е.Л. Особенности метода песочной терапии при работе с детьми, имеющими задержку психического развития // В сборнике: Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве. 2018. С. 138-141.
© Е.Л. Мицан, Л.Ф. Магдиева, Е.А. Короткова, 2019-12

УДК 378.1

**Т. Г. Неретина,
С.В. Клевесенкова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация.** В данной статье представлен анализ практического опыта работы в вузе с использованием коррекционно-оздоровительных технологий в учебном процессе с целью развития у студентов необходимых профессиональных навыков и личностных качеств, важных для их успешного социального и профессионального становления в период взрослой жизни. Описано вариативное содержание коррекционно-оздоровительных занятий в вузе.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка педагогов, коррекционно-оздоровительные технологии, профессиональные навыки, профессиональное самообразование.*

**T. G. Neretina,
S.V. Klevesenkova**

CORRECTIVE HEALTH WORKSHOP IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

***Abstract.** This article presents an analysis of practical work experience in a university using correctional and improving technologies in the educational process with the aim of developing students' necessary professional skills and personal qualities that are important for their successful social and professional development during adulthood. The variable content of correctional and recreational classes at the university is described.*

***Keywords:** professional professional training of teachers, correctional and improving technologies, professional skills, professional self-education.*

Педагогическое образование будущих учителей представляет собой целостный процесс профессиональной подготовки, в котором особую актуальность приобретают такие учебные формы, как практикумы. Анализ практического опыта работы в вузе показывает, что использование коррекционно-оздоровительных технологий в учебном процессе не только позволяет студентам приобрести необходимые профессиональные навыки, но и способствует

формированию многих личностных качеств, важных для их успешного социального и профессионального становления в период взрослой жизни [6]. Организация жизни современной учащейся молодежи (сниженная двигательная активность, многочасовые сидения за компьютером; зависимость от интернета, сотовых телефонов), а также незавершенность психофизического развития их организма (которое заканчивается, согласно научным данным, в 24 года), подчеркивает актуальность и необходимость использования в образовательном процессе вуза коррекционно-оздоровительных технологий, направленных на сохранение и укрепление здоровья будущих учителей.

Важность реализации такой формы работы в молодежной среде отмечается и в профессиональных задачах ФГОС ВО, которые должен быть готов решать выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видом профессиональной деятельности, в частности: осуществление профессионального самообразования и личностного роста; обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса [4].

Содержание коррекционно-оздоровительных занятий может быть различным и вариантов их проведения на современном этапе развития высшего образования встречается достаточно много. Мы классифицируем все коррекционно-оздоровительные техники по признаку их направленности: 1) на физическое тело человека; 2) на психику и активную деятельность личности; 3) на мыслительные процессы. Таким образом, используя разнообразные как коррекционные, так и оздоровительные технологии, мы стараемся синтезировать их таким образом, чтобы в процессе обучения была организована разнообразная физическая (двигательная), психическая (эмоционально-волевая) и интеллектуальная (мыслительная) активность студентов [3].

При организации коррекционно-оздоровительных практических занятий большое значение имеет структура проведения занятия, которая может варьироваться, но обязательными остаются три основных момента: во-первых, позитивное, доброжелательное начало занятия («лучеиспускание глаз» – по К.Д. Ушинскому); во-вторых, обязательное проживание коррекционных и оздоровительных технологий всеми участниками практикума; в-третьих, рефлексия полученных результатов, эмоций, состояний.

В настоящее время в образовательном процессе широко используются коррекционные, развивающие и оздоровительные технологии с использованием элементов артпедагогики, в основе которой искусство рассматривается как символическая деятельность, стимулирующая творческие процессы развития личности. Артпедагогика (по определению Е.А. Медведевой) – это синтез областей научного знания (искусства и педагогики), определяющих и обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей, нацеленного на формирование основ художественной культуры личности через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую) [1].

В нашей образовательной практике работы со студентами мы используем коррекционно-оздоровительные технологии, направленные как на коррекцию отдельных сторон личности, так и на поддержание и наращивание душевного здоровья: изотворчество, танцетворчество, музыкотерапия, сказкотерапия (на примере притч), драмтерапия, библиотерпия, игротерапия и др. [1].

Все предложенные технологии при использовании их в работе со студентами имеют как специфические задачи, так и общую цель – создание оптимальных психолого-педагогических условий для расширения возможностей построения отношений личности с самими собой, другими людьми и миром в целом. Оздоровительный эффект данных технологий проявляется в проживании положительных радостных разнообразных ситуаций, которые, в свою очередь, формируют психологическую устойчивость личности, проявляющуюся в стойкости, уравновешенности и сопротивляемости человека. Опыт проживания данных технологий учит студентов ориентирам целительной самонастройки,

т.е. умению находить время для саморазвития, ценить заслуженный успех и радоваться жизни [2].

В качестве примера кратко рассмотрим две коррекционно-оздоровительные технологии – изотворчество и танцетворчество. Изотворчество, с одной стороны, метод художественной рефлексии; с другой стороны, технология, позволяющая раскрыть художественные способности личности в любом возрасте, с третьей стороны - это метод психокоррекции, с помощью которого можно корректировать эмоциональное состояние человека и помогать решать его внутренние психические проблемы. В основе изотворчества лежит особая «сигнальная цветовая система», когда с помощью цвета личность сигнализирует о своем эмоциональном состоянии. Варианты изотворчества многообразны. В учебном процессе доступны такие техники, как групповое рисование, тематические рисование, медитативное рисование и разукрашивание (например, рисуя мандалу, студент рисует не что иное, как гармоничную структуру, поэтому он и сам гармонизируется, его мысли упорядочиваются, настроение повышается, что непременно приводит к расслаблению, устраняются спазмы, скованность, зажатость от всевозможных стрессов, что в свою очередь активизирует восстановительные механизмы всего организма и приводит к общему его оздоровлению). Не обязательно даже рисовать конкретный рисунок, оздоровительный эффект может достигаться и просто от созерцания красивых картин, фотографий, рисунков, изображений и т.п. [5]. Коррекционная значимость медитативного рисования проявляется в следующем. Во-первых, предоставляются личности практически неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, в разукрашивании красивых шаблонов и рисунков. Эстетические продукты объективируют в себе чувства и переживания, то есть являются символическим выражением отношения человека к миру. Во-вторых, происходит последовательное развитие аффекта и изменение его психологического содержания от актуализации негативного аффекта и его эмоционального отреагирования – к формированию позитивного аффекта, связанного с получением удовольствия, удовлетворения любознательности личности в процессе и средствами изодетельности.

Танцеворчество, это творческая двигательная деятельность, основанная на выражении пластикой тела определенных чувств, состояний, эмоций и переживаний. В качестве главного средства выражения этих состояний в танце является пантомимика, жесты, которые составляют собой выразительный язык, передающий внутреннее состояние человека. Благодаря своеобразию языка, танец способен из сферы бессознательного извлекать подавленные влечения, желания и конфликты человека, делать их доступными для осознания и катарсической разрядки. Использование элементов танцетворчества при работе с учащейся молодежью является доступным, универсальным, эффективным, экономичным коррекционным приемом, который можно использовать в работе как с детьми, студентами, так и с взрослыми людьми. Занятия по данному курсу выстраиваются в форме совместного игрового проживания танцевальных движений, различных развивающих и диагностических упражнений, рефлексии, интегрированных занятий (например, игротерапия, сеанс танцетворчества и изотворчества).

Таким образом, в процессе работы на практических занятиях с использованием коррекционно-оздоровительных технологий студенты имеют возможность не только овладеть методическими приемами работы с детьми, но и прочувствовать, прожить эмоции от совместной работы, получив ценный педагогический опыт.

Список используемых источников и литературы

6. Неретина Т.Г., Клевесенкова С.В. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе : учебное пособие / под общ. ред. Т. Г. Неретиной. 3-е изд., перераб. и доп. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. 276 с.

7. Орехова Т.Ф., Доцоев Л.Я., Кружилина Т.В. О значении сознания для здоровья человека: педагогический аспект / Т.Ф. Орехова и др. Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2015. № 2. С. 122-133.

8. Орехова Т.Ф. Понятие «здоровьетворящее образование» как педагогическая категория / Т.Ф. Орехова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. № 7. С. 60.

9. Преподавание учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентам гуманитарных специальностей вузов: проблема программно-содержательного обеспечения педагогического процесса и пути её решения [Текст] / Якупов А.М., Кувшинова И.А., Костенок П.И., В.В. Денисова // Международный журнал экспериментального образования. 2016, № 2. С. 321-328.

10. Шевченко М.А. Я рисую успех и здоровье. Арт-терапия для всех / М.А. Шевченко. СПб.: Питер, 2007. 96 с.

11. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational space / Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. // Man In India, 2017. T. 97. P. 257-272.

© Т.Г. Неретина, С.В. Клевесенкова, 2019-12

УДК 370.186

**В.А. Чернобровкин,
А.Н. Никулина**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЗАМКНУТЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** В данной статье рассмотрена проблема социализации замкнутых детей старшего дошкольного возраста с помощью художественно-эстетического развития. Выделяются виды, механизмы социализации, особенности поведения замкнутого ребёнка. Рассмотрены виды художественно-эстетического развития и их применения в работе с замкнутыми детьми в целях повышения социализации.*

***Ключевые слова:** социализация, социализация дошкольников, замкнутость, художественно-эстетическое развитие, механизмы социализации.*

**V.A. Chernobrovkin,
A.N. Nikulina**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF SOCIALIZATION OF THE CLOSED CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF ART AND AESTHETIC DEVELOPMENT

***Abstract.** In this article the problem of socialization of closed children of senior preschool age by means of art and aesthetic development is considered. Types of socialization, mechanisms of socialization, features of behavior of the closed child will be allocated. The types of artistic and aesthetic development and their application in working with closed children for socialization are considered.*

***Key words:** socialization, socialization of preschool children, isolation, artistic and aesthetic development, mechanisms of socialization.*

Дошкольное детство представляет собой значимый и ответственный период психического развития ребенка. На протяжении всего этого периода у детей происходит интенсивное развитие всех психических функций, формируются сложные виды деятельности, а также закладывается фундамент познавательных способностей, активно усваиваются нравственные формы поведения. Проблема замкнутости детей является актуальной в современном мире, потому что технический прогресс не всегда положительно сказывается на психологическом здоровье и целостном развитии личности ребёнка.

Социализация является основным целевым ориентиром дошкольного возраста, это отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования «Программа формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста» [5].

В современных исследованиях утверждается, что социализация - есть процесс включения индивида в мир общества, в ходе которого он усваивает социальные нормы поведения и общественные ценности, необходимые для успешного полноценного функционирования в данном обществе [3]. Социализация дошкольников – это продолжительный и комплексный процесс, через который должен пройти каждый ребёнок. От успеха данного процесса зависит будущее ребёнка. Дети принимают свою роль в обществе, учатся себя вести в соответствии с нормами и правилами, которые в нём приняты, начинают понимать, как находить баланс между требованиями социума и своими потребностями [1].

Основными механизмами социализации дошкольников выступают:

- традиционные (через семью и ближайшее окружение);
- институциональные (через различные институты общества);
- стилизированные (через субкультуры);
- межличностные (через значимых лиц);
- рефлексивные (через переживание и осознание).

Традиционный механизм социализации - усвоение ребёнком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов.

Институциональный механизм социализации - функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями. В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм. Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (печать, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры - комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы. Но субкультура влияет на социализацию человека постольку и в той мере, поскольку и в какой мере являющиеся ее носителями группы людей (сверстники, коллеги и пр.) референтны (значимы) для него.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т. д. Значимыми лицами могут быть родители, любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или

противоположного пола и др. Но нередки случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация.

Рефлексивный механизм, а так же рефлексия - внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т. д. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого [4].

Элементы позитивной социализации:

- эмоциональное благополучие ребенка;
- положительное отношение к окружающим людям;
- коммуникативная компетентность ребёнка дошкольного возраста;
- развитие социальных навыков детей дошкольного возраста.

Замкнутость у ребёнка – это защитный механизм, с помощью которого ребенок старается обезопасить свой внутренний мир от опасностей, приходящих из мира внешнего [2].

Целью настоящей работы является социализация замкнутых детей старшего дошкольного возраста посредством художественно-эстетического развития. К числу основных задач можно отнести:

1. создать комфортную атмосферу для каждого ребенка, способствующую развитию его индивидуальных, творческих навыков в деятельности и достижения ситуации успеха;
2. формировать у детей навыки общения со взрослыми и сверстниками в процессе совместной деятельности;
3. организовать оптимальное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

На первом этапе проводится констатирующий эксперимент, выявляющий замкнутых детей старшего дошкольного возраста для определения направления работы по социализации детей с замкнутостью. Проведя наблюдение, можно выделить замкнутых детей по следующим признакам:

–Ребёнок мало разговаривает или не разговаривает вообще. Если он обращается к кому, то только тихим голосом или шёпотом.

–Дошкольник плохо адаптируется к новому коллективу (это может быть детский сад, секция, площадка возле дома, где каждый день играют незнакомые дети). В таких местах ребёнок старается держаться в стороне и быть наблюдателем.

–Ребёнок практически не высказывает личного мнения. Предпочитает соглашаться с мнением большинства или вообще воздерживается от оценок стоя молча.

–У ребёнка нет друзей или их очень мало, а общение с ними происходит крайне редко.

–У ребёнка странное хобби, он предпочитает играть в одиночестве.

–У ребёнка есть трудности в обучении, особенно в тех областях знаний, где требуется применять коммуникативные навыки – устные предметы, творческие кружки и т.п.

–Ребёнок чрезвычайно плаксив. В любой непонятной ситуации он реагирует горячими слезами на резкие изменения ситуации.

В борьбе с замкнутостью мы используем художественно-эстетическое развитие, а именно музыкальное и изобразительное направление для достижения успешной социализации ребёнка старшего дошкольного возраста.

Музыкальное развитие помогает ребёнку познать чувственный мир, прочувствовать музыкальное произведение, высказать собственное отношение и чувства к композиции. Не менее важна другая часть музыкального развития – это исполнительство в виде игры на

детских музыкальных инструментах и пения. Через исполнительство замкнутый ребёнок может почувствовать себя частью группы.

Изобразительная деятельность детей поможет им выражать свои переживания, чувства, эмоции, проявлять эмпатию в отношении друг друга. Дошкольники учатся словесно описывать изображённые ими картины. Так же очень эффективно в социализации замкнутых детей создание коллективных картин, где учувствуют все члены группы. Поэтому можно с уверенностью констатировать, что эстетическое и художественно-эстетическое развитие детей в ракурсе формирования, обогащения, совершенствования особого отношения явлений действительности, в том числе, художественного плана, в аспекте воспитания, оказывается наиболее значимым для человека дошкольного возраста [6, с. 104].

Таким образом, замкнутость у детей старшего дошкольного возраста не является диагнозом, её можно значительно уменьшить при своевременном обнаружении и комплексной работе. От этого зависит успешность социализации ребёнка. Очень важно не упустить момент, ведь именно в дошкольном возрасте ребёнок получает необходимые для жизнедеятельности знания, умения и навыки.

Список используемых источников и литературы:

1. Детская страна/социализация детей дошкольного возраста – особенности процесса. Режим доступа: <https://detstrana.ru/article/deti-3-7/vospitanie/chto-takoe-sotsializatsiya-doshkolnikov/> (дата обращения: 29.11.2019)
2. Елена Лисова «Что делать, если ваш ребенок замкнутый, слишком стеснительный или необщительный?» Режим доступа: <http://www.o-krohe.ru/psihologiya/zamknutyj-rebenok/> (дата обращения: 29.11.2019).
3. Национальная психологическая энциклопедия. Режим доступа: <https://vocabulary.ru/termin/socializacija.html#item-1794> (дата обращения: 28.11.2019).
4. Никулина А.Н. Психолого-педагогические условия развития социальных навыков детей старшего дошкольного возраста // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018011204> (дата обращения: 29.11.2019).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.mari.ru/mouo-medvedevo/dou10> (дата обращения: 29.11.2019).
6. Чернобровкин В.А. Художественно-эстетическое развитие в системе дошкольного образования // Международный научно-исследовательский журнал - № 9 (51) 2016 Часть 4, С.103-105. URL: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2016/09/9-4-51.pdf> (дата обращения: 29.11.2019).

© В.А. Чернобровкин, А.Н. Никулина, 2019-12

**СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В
ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В статье представлен анализ теоретического и практического опыта изучения и апробации метода сказкотерапии в проблеме психокоррекции детей дошкольного возраста, с целью формирования устойчивой эмоциональной сферы и улучшение социально-коммуникативных навыков ребенка.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоции, сказкотерапия, сказочный материал, развитие.

**FABULOUS THERAPY AS A CORRECTIVE-DEVELOPING TECHNOLOGY
IN THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOLERS**

Abstract. The article presents an analysis of the theoretical and practical experience of studying and testing the fairy tale therapy method in the problem of psychocorrection of preschool children, with the aim of forming a stable emotional sphere and improving the child's social and communicative skills.

Key words: emotional sphere, emotions, fairy-tale therapy, fairy-tale material, development.

Одной из важных задач в развитии современного дошкольного образования на ближайший период является обновление и внедрение новых инновационных технологий в образовательную деятельность для достижения дошкольником уровня развития, обеспечивающего его психологическую, умственную и физическую готовность к школе [7, с. 235]. Использование различного арсенала новых технологий обновляют не только учебно-образовательный процесс, но и способствуют целостному развитию личности ребенка. Новая парадигма педагогики, как отмечают современные исследователи, смещает центр проблем с формирования знаний, умений и навыков на целостное развитие личности ребенка [6, с. 13].

Одной из современных инновационных коррекционно-развивающих технологий в формировании и развитии эмоциональной сферы дошкольников выступает сказкотерапия. Сказка непосредственная составляющая детской субкультуры. На протяжении всего дошкольного детства происходит ознакомление с литературными произведениями различного жанра, направленности, содержания и пр. Но только сказка продолжает на протяжении веков быть своеобразным символом детства.

Вследствие этого в конце XX века появился метод сказкотерапии. Начал его развитие и апробацию М. Эриксон, а в дальнейшем его поддержали ученые России: И.В. Вачков, С.К. Нартова-Бочавер, Д.Ю. Соколов, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [2, с. 134]. Сказкотерапия строится на основе арттерапевтических методах и тонкостях, и используется в качестве метода развития эмоционально-волевой сферы, эмоционального интеллекта, корректировки эмоционально-личностных и поведенческих проблем ребенка [4, с. 178].

На данном этапе развития человечества актуализируется важность здоровой, развитой эмоциональной сферы и развитого эмоционального интеллекта начиная с дошкольного

возраста. Что приводит к использованию разнообразных способов и методов. Данная направленность и обосновывает популяризацию сказкотерапии в XXI веке.

Сказкотерапию можно воспринимать в качестве процесса образования связи между сказочными событиями и реальным опытом, событиями жизни. Данная связь в дальнейшем содействует в преобразовании жизненного сценария. Также сказкотерапия выступает как активизация ресурсов личности, способствует формированию позитивного «Я-образа». Сказкотерапия помогает ребенку усваивать жизненные ценности, эталоны поведения, развивает способность выделять причинно-следственные связи, а также показывает быт того времени.

Направленность сюжета влияет на выбор проблемы, которую необходимо решить посредством сказкотерапии, вследствие этого выделены различные классификации психотерапевтических сказок.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой выделена следующая классификация сказок:

1. Психокоррекционные – сказки и истории, сочиненные конкретно для коррекции поведения,
2. Психотерапевтические – сказки, которые влияют на эмоции ребенка,
3. Медитативные – релаксационные, снимают напряжение, характеризуются антистрессовым воздействием,
4. Художественные – авторские, народные сказки, притчи, легенды, басни и пр.
5. Дидактические сказки.

Также сказки разделяют по часто встречающимся детским проблемам, что представлено в классификации Р.М. Ткач:

- для детей, испытывающих различные страхи;
- для гиперактивных детей;
- для агрессивных детей;
- для детей с нарушением поведения;
- для детей, столкнувшихся с проблемами семейных отношений;
- для детей, потерявших важных в их жизни людей, любимых животных [3, с. 34].

Бытовые сказки, о животных, волшебные, страшные сказки, мифологические сюжеты, притчи, сказки-загадки, сказки-басни – классификация сказок А.А. Вороновой [1, с. 56].

Сказкотерапевтические занятия реализуют ряд функций, таких как: развивающая, коррекционная, прогностическая.

Развивающая функция характеризуется развитием индивидуальных особенностей, творческих способностей, навыков социальной адаптации, а также повысить обучаемость ребенка чему-либо и его воспитательный потенциал.

Прогностическая (диагностическая) необходима для сбора анамнеза о ребенке: психолог узнает о ребенке, его проблемах, сложностях, страхах, выявляет черты личности, просматривает его жизненные ориентиры.

Функция, отвечающая за влияние на поведенческие черты и мировоззренческую позицию дошкольника, носит наименование коррекционная. Также данная функция отвечает за преодоление психологических проблем.

Эффективность сказкотерапии беспрецедентна, но необходимо учитывать, что для получения результатов, нужны определенные условия. Изучив литературу, нами были выделены следующие условия, обязательные к соблюдению во время сказкотерапии:

1. Подбор сказочного материала, подбор диагностирующих методик, план работы. Организационные условия, которые необходимо при работе, во время рассказывания материала желательны подлинные эмоции со стороны педагога. Отработанная техника выразительного чтения необходима для верного восприятия материала. Расположение специалиста должно быть комфортно для ребенка, ребенок должен спокойно наблюдать за мимикой и жестами, выражением глаз специалиста.

2. Мотивация. Добровольное участие ребенка способствует полному погружению в мир чудес и сказок. Педагогу-психологу необходимо заранее продумать метод включения детей в

проблемную/игровую или иную ситуацию. Сложность данного условия состоит в том, что данная мотивация должна сопровождать детей и подкрепляться в течение всего занятия. Мотивационные методы могут быть разнообразными, начиная от образных текстов, стихов, загадок, сюрпризов, наглядного материала, заканчивая помощью какому-нибудь персонажу сказки.

3. «Вход» и «выход» из сказки. Обязательный этап в моментах «погружения» в сказку. Необходимо всегда осуществлять обряд вхождения в сказку и выхода из нее, чтобы дети каждый раз ощущали, как они перемещаются и не «остались» в сказочном мире.

4. Предварительное знакомство. Необходимо заранее ознакомиться с детьми с произведение, о его героях, их поведении, поступках, характерах, взаимоотношения. Данное условие облегчает сосредоточение на образной лексике, характеризующей внешний вид героя, его мимику, эмоциональное состояние персонажа.

5. Наблюдение за поведенческие реакции и эмоциональные проявления дошкольников. Особенно за поведенческой динамикой детей с нарушениями эмоциональной сферы. Обращать внимание на роли, которым отдаются предпочтения. Корректировать распределение ролей: замкнутым дошкольникам – герои с твердым характером. С помощью распределения ролей можно добиться положительной динамики в эмоциях, улучшение состояния эмоциональной устойчивости и связной речи ребенка.

Также в процессе практической апробации сказкотерапии как метода психокоррекции, были выдвинуты варианты работы со сказкой, сказочным материалом или рассказом, такие как рассказывание, сочинение, рисование, постановка, создание кукол, сказкотерапевтическая диагностика [5, с.433].

Рассказывание и сочинение сказки, связанные варианты работы. Специалист может помочь в сочинительстве сказки ребенку. Сочинение сказки эффективно тем, что в процессе сочинения сказки происходит идентификация автора с каким-либо героем. Далее идет работа специалиста, который через основные черты персонажа может лучше понять ребенка.

Процесс рисования сказки действует на ребенка как медитативное упражнение. Ребенок получает возможность освободиться от тревог, проецируя свои страхи и тревоги на рисунок. Дети дошкольного возраста рисуют интуитивно, не корректируя изображение под оценку окружающих, что создает условия для простой в проведении диагностики.

Постановка сказки или создание кукол помогает детям проигрывать в живую характеры персонажей. Не только в качестве чтения, но и поступков, активных действий, ярких и динамичных последствий. Детям важно проигрывать яркие моменты для создания паттернов поведения. В данном методе также важно распределение ролей, так гиперактивным детям или эгоцентричным следует давать тихие роли или роли альтруистов.

Таким образом, сказкотерапия является эффективным способом коррекции и развития стабильной и устойчивой эмоциональной сферы дошкольника. Но простое чтение сказок не приводит к необходимым результатам. Сказкотерапия имеет свою методику, условия исполнения. Специалисту необходимо быть подготовленным к написанию, применению психолого-педагогических сказок, метафор, которые должны соответствовать проблеме ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Воронова А.А. Арт-терапия для детей и родителей. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 253 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
3. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. 118 с.
4. Тришина И.Н. Развитие эмоциональной сферы дошкольника посредством сказкотерапии // Педагогика и Психология: актуальные вопросы теории и практики 2015. С. 177-179.
5. Фёдорова Е.В. Сказкотерапия как метод коррекции страхов детей-дошкольников (3-4 года) // Педагогика и психология как ресурс современного общества: проблемы гетерогенных групп и инклюзивного образования 2014. С. 431-435.

6. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? *Man in India*. 2017. vol. 97. no. 5. P. 171-185.

7. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В., Сунагатуллина И.И., Кувшинова И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-педагогический аспект // *Современные наукоемкие технологии*. 2018. № 10. С. 234-238.

© В.А. Чернобровкин, Д.В. Тупикина, 2019-12

УДК 796

Л.Н. Эйдельман

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт физической культуры и спорта, г. Санкт-Петербург, Россия

ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация. Танцевальная деятельность как средство развития интеллекта, может рассматриваться в качестве нового, практико-ориентированного направления для решения многообразных педагогических задач в физическом воспитании детей. Танцевальная деятельность в физическом воспитании, развивая музыкально-ритмический и телесно-кинестетический интеллект, задействует вербальный, логико-математический, пространственно-визуальный, межличностный и внутриличностный интеллект.

Ключевые слова: танцевальная деятельность, интеллект, физическое воспитание детей.

L.N. Eydelman

DANCE ACTIVITY AS A MEANS OF INTELLIGENCE DEVELOPMENT IN PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN

Annotation. Dance activity as a means of intelligence development can be considered as a new, practice-oriented direction for solving various pedagogical problems in the physical education of children. Dance activity in physical education, developing musical-rhythmic and bodily-kinesthetic intelligence, involves verbal, logical-mathematical, spatial-visual, interpersonal and intrapersonal intelligence.

Keywords: dance activity, intelligence, physical education of children.

В настоящее время танцевальная деятельность, как инвариант физического воспитания детей, рассматривается как обучающая или воспитывающая деятельность. И на этом фоне возникает неподдельный интерес у специалистов в области физической культуры к танцевальному искусству: от его прикладных аспектов до творческого саморазвития. Но при этом, практически никто из них не рассматривает танцевальную деятельность, как средство развития интеллекта. Анализ диссертационных работ по направлению физическая культура, адаптивная физическая культура и танцевальное искусство за последние двадцать лет показал полное отсутствие исследований в этой области, что и предопределило написание этой статьи.

Интеллект - это способность человека к приспособлению в новых жизненных ситуациях, к осмыслению и решению задач, к обучению, основываясь на своём опыте. В своей статье мы будем опираться на теорию о «семи интеллектах» Г. Гарднера, согласно которой человек обладает не единым «общим» интеллектом, а рядом относительно независимых способностей [1]. Американский психолог обращает наше внимание на разные возможности творческого развития интеллекта. Он выделяет 7 различных видов интеллекта, действующих в нашем подсознании как самостоятельные системы, каждый по своим правилам: вербальный, логико-математический, пространственно-визуальный, музыкально-ритмический, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный интеллект.

С нашей точки зрения, каждый ребёнок обладает всеми типами интеллекта, хотя одни могут быть выражены у него сильнее, а другие слабее. Но тем не менее, при правильно организованном педагогическом процессе все эти семь видов интеллекта могут прекрасно дополнять и усиливать друг друга.

Танцевальная деятельность осуществляется посредством музыкального движения. Потребность в ритмическом движении в процессе онтогенеза развивается или не развивается, но на подсознательном уровне эта потребность сохраняется. *Музыкально-ритмический интеллект* связан с восприятием ритмов и мелодий, музыкальной памятью, музыкальными ассоциациями, со способностью к музыкальной рефлексии. Танцевальная деятельность в физическом воспитании детей осуществляется посредством музыкального движения в разном темпе и ритме, где сенсорно-перцептивные процессы невозможно отделить от эмоциональных и двигательных процессов мышления, воображения и памяти. Для развития музыкально-ритмического интеллекта рекомендуется применять разнообразные танцевальные шаги в заданном темпе и ритме, танцевальный бег, подскоки, общеразвивающие (без предметов и с предметами) упражнения с танцевальной окраской, различные перестроения и передвижения, имитационные и образные движения с закрытыми глазами, танцевально-музыкальные игры, выстукивание или прохлопывание заданного ритмического рисунка.

Телесно-кинестетический интеллект связан со способностью человека контролировать свои движения, чувствовать своё тело. В данном случае тело ребёнка выступает как инструмент выражения каких-либо чувств и эмоций, включая в себя разнообразные позы, жесты, мимику, движения, кинестетическое осознание тела, динамическую и пространственную осознанность, точность мелкой моторики, ритмичность движений, быстроту реагирования. При «богатой» двигательной базе ощущения и восприятия у занимающихся детей очень точные, они практически не допускают ошибок в воспроизведении движения.

Танцевальная деятельность в физическом воспитании, развивая музыкально-ритмический и телесно-кинестетический интеллект, задействует и все остальные. Танцуя, у ребёнка появляется необходимость общения с товарищами, педагогом, а для этого необходим *вербальный и межличностный интеллект*. *Вербальный интеллект* необходим для установления информационного контакта, а при помощи слов и жестов, облачённых в танцевальную форму, ребёнок может выразить свои мысли, эмоции и переживания. *Межличностный интеллект* позволяет «мягко» адаптироваться к новой социальной среде, полноценному выполнению социальных функций. Благодаря этим видам интеллекта формируется социальный опыт, раскрываются потенциальные возможности, устанавливаются гармоничные отношения между ребёнком и окружающей его социальной средой.

Танцевальная деятельность в физическом воспитании формирует у детей пространственно-визуальный интеллект, отражающий результативность групповой деятельности, обусловленной слаженностью действий детей в пространстве и времени. Пространственно-визуальный интеллект позволяет занимающимся точно регулировать динамические, временные и пространственные параметры движений. Данный вид интеллекта проявляется за счёт зрительного, вестибулярного и кинестетического восприятия

танцевальных движений. Для формирования пространственно-визуального интеллекта детям предлагаются «контрастные упражнения» и «сближаемые упражнения» в сочетании со зрительными и слуховыми ощущениями. *Пространственно-визуальный интеллект проявляется* в знаниях о положениях и позах тела в процессе выполнения упражнений, о видах перемещения по залу («цепочка», «прочёс», «гребень», «змейка» и т.п.), о направлениях движения (по кругу, противоход и т.п.). При перемещении по спортивному залу у ребёнка отрабатывается визуально-моторная интеграция, формируется зрительная система, увеличивается двигательный опыт.

Логико-математический интеллект отвечает за операцию с числами и логикой, позволяет чётко запомнить и воспроизвести ритмический, геометрический и хореографический рисунок. Для формирования логико-математического интеллекта детям можно предложить творческие задания: «нарисовать» круг (число детей в круге не ограничено, но их должно быть не менее трёх человек), два танцующих круга рядом, «корзиночку», «линию» и т.п. Логико-математический интеллект формируется у детей при выполнении упражнений в движении по диагонали, когда рекомендуется перемещаться по одному человеку с интервалом в 4 или 8 счётов [2] или от задней линии к передней - по 2-3 человека, придерживаясь вышеуказанного интервала.

Внутриличностный интеллект - это способность ребёнка понять самого себя и свои желания. Он даёт возможность проявить свои склонности и, таким образом, получить психологическое удовлетворение от двигательной деятельности [3, с. 110-115]. Внутриличностный интеллект, формируемый в процессе танцевальной деятельности на физкультурных занятиях, позволяет овладеть культурными нормами и традициями одновременно и комфортно для ребёнка, включает моторно-волевую сферу регуляции жизненного опыта. Всё это благоприятно сказывается на создании нормальных условий для формирования личности ребёнка, способствуя воспитанию творческой личности и учёту её интересов.

Всё сказанное выше подводит к логическому выводу о том, что танцевальная деятельность как средство развития интеллекта, может рассматриваться в качестве нового, практико-ориентированного направления для решения многообразных педагогических задач в физическом воспитании детей.

Список используемых источников и литературы

1. Введение в психологию: учебник // Р.Л. Аткинсон, Р.С. Аткинсон, Э.Е. Смит, Д. Дж. Бем, С. Нолен-Хоэксема: под общей редакцией В.П. Зинченко. 15-е международное издание, Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. 672 с.
2. Эйдельман Л.Н. Методика применения танцевально-хореографических упражнений для формирования осанки детей дошкольного возраста. 2009. 184 с.
3. Эйдельман Л.Н. Возможности дополнительного образования детей в решении проблемы укрепления здоровья детей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2014. № 170. С. 110-115.

© Л.Н. Эйдельман, 2019-12

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Абдуллин Асат Гиниатович**

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия

2. **Аблец Дарья Витальевна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия

3. **Абрамова Анастасия Николаевна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Александровна Асмаловская), г. Тула, Россия

4. **Аверина Анна Олеговна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, , заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия

5. **Аитова Виктория Михайловна**

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия

6. **Алова Марина Дмитриевна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Анжелика Александровна Кацера), г. Тула, Россия

7. **Андре Луис Араужо Кунья (André Luiz Araújo Cunha)**

Кандидат педагогических наук, в настоящее время эффективный профессор Федерального института образования, науки и технологий Гояно (Бразилия). Выступает в качестве преподавателя на уровнях: среднее, высшее и аспирантура. Бразилия
PhD in Education, currently effective Professor at the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano (Brazil). Acts as a teacher at the levels: secondary, higher and postgraduate. He is a member of the research group: Theories of Education and Pedagogical Process of CNPq.
Research and write about the following topics: Mathematics and Statistics teaching and learning, teacher education, educational policies.

8. **Андреева Любовь Валерьевна**

старший воспитатель высшей квалификационной категории Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 77» города Магнитогорска , г. Магнитогорск, Россия

9. **Антохина Полина Владимировна**

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия

10. Асмаловская Оксана Анатольевна

старший преподаватель кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия

11. Ахметова Елена Александровна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия

12. Балапанова Галия Булатовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия

13. Баранова Юлия Андреевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия

14. Боблетер Диана

кандидат филологических наук, masterofArts, Венский университет, г.Вена, Австрия

15. Богданова Кристина Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, , заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия

16. Борисова Ксения Олеговна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой технологий образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия

17. Бурцева Надежда Олеговна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия

18. Бычкова Зоя Николаевна

магистрант кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. филос. наук Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия

19. Васина Юлия Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула, Россия

20. Высокова Алёна Игоревна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Анатольевна Асмаловская), г. Тула, Россия

21. Гацко Полина Александровна

студент социально-педагогического факультета учреждения образования «Брестский

государственный университет имени А.С. Пушкина» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специальных педагогических дисциплин Галина Николаевна Казаручик), г.Брест, Республика Беларусь

22. Гончарова Анастасия Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия

23. Гордова Олеся Валерьевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия

24. Горелова Марина Александровна

воспитатель МБДОУ «ЦРР №5 «Мир детства», воспитатель, г. Тула, Россия

25. Гурьянова Инна Владимировна

доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

26. Даниэль Алдо Соарес

профессор Федерального института образования, науки и техники Гойано, штат Гояс, г.Гояния, Бразилия

27. Доровских Марина Борисовна

учитель-логопед Муниципального дошкольного образовательного учреждения «ЦРР - Детский сад № 7», г. Магнитогорск, Россия

28. Дробышевская Дарья Андреевна

магистрант кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск, Россия

29. Емелина Ирина Дуфаконна

воспитатель высшей квалификационной категории МДОУ «Д/с № 100», г. Магнитогорск, Россия

30. Ершова Надежда Михайловна

председатель Всероссийского детско-юношеского общественного движения "Школа безопасности", г. Москва, Россия

31. Житникова Алина Валерьевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия

32. Захарова Ксения Владимировна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Анатольевна Асмаловская), г. Тула, Россия

33. Иванова Наталья Витальевна

воспитатель МБОУ "Центр образования № 21", г. Тула, Россия

34. Кадырова Гульнар Рамизовна

магистрант кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия

35. **Кацера Анжелика Александровна**
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия
36. **Киселёва Елена Евгеньевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия
37. **Клевесенкова Светлана Викторовна**
старший преподаватель кафедры педагогического образования и документоведения института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия
38. **Коврига Наталья Владимировна**
воспитатель МБОУ «Центр образования № 21», г. Тула, Россия
39. **Кокорева Оксана Ивановна**
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула, Россия
40. **Комиссарова Екатерина Андреевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия
41. **Корабев Убайдулло Мадаминович**
доктор медицинских наук, профессор кафедры анатомии и физиологии человека медицинского института Тульского государственного университета, г. Тула, Россия
42. **Корнеева Дарья Геннадьевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия
43. **Короткова Анна Владимировна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Анатольевна Асмаловская), г. Тула, Россия
44. **Короткова Елена Александровна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия
45. **Кравченко Александр Викторович**
доцент, заместитель заведующего кафедрой Медицины и БЖ МПГУ, академик МАНЭБ, г. Москва, Россия
46. **Кувшинова Ирина Александровна**
канд. пед. наук, профессор Российской Академии Естествознания, член-корреспондент международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия.
47. **Кузнецова Вероника Витальевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. филос.наук, доцент кафедры специальной

психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Михаил Самуилович Сороцкий), г. Тула, Россия

48. Куликова Екатерина Сергеевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Анатольевна Асмаловская), г. Тула, Россия

49. Кучина Татьяна Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула, Россия

50. Лана де Соуза Кавальканти (Lana de Souza Cavalcanti)

Доктор географических наук, профессор Федерального университета Гояс (Бразилия). Имеет опыт работы в области географии и преподавания, уделяя особое внимание урбанистической географии, изучая следующие предметы: преподавание географии, педагогическое образование, место, география, город и городское пространство. Координация исследовательских групп - Nepeg и Nupec, зарегистрированных в CNPq. Бразилия PhD in Geography, professor holder of Federal University of Goiás (Brazil). Has experience in Geography and Teaching, focusing on Urban Geography, acting on the following subjects: geography teaching, teacher education, place, geography, city and urban space. Coordination of Research Groups - Nepeg and Nupec, registered with CNPq.

51. Левшина Наталия Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

52. Лещенко Светлана Геннадьевна

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия

53. Линькова Мария Владимировна

преподаватель МБУ ДО "Детская школа искусств № 4", член ассоциации музыкальных психологов и психотерапевтов, г. Магнитогорск, Россия

54. Лысенко Софья Ивановна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Анатольевна Асмаловская), г. Тула, Россия

55. Магдиева Лиана Фаниловна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия

56. Мара Кристина де Сильвио (Mara Cristina de Sylvio)

Докторант в области образования из Федерального университета Гояс (Бразилия). Она является членом Учебно-исследовательской группы по преподавательской работе и школьному образованию. Работает учителем начальных классов в муниципальном секретариате образования Гоянии,Бразилия
Doctoral student in Education from the Federal University of Goiás (Brazil), She is a member of the Study and Research Group Teaching Work and School Education. Works as a primary school teacher at the Goiânia Municipal Secretariat of Education (Brazil).

57. Масалимова Анна Анатольевна

воспитатель высшей квалификационной категории Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 77» города Магнитогорска , г. Магнитогорск, Россия

58. Махмудова СюзанНазимгзы

учитель-дефектолог МКУ «Центр помощи детям «Радуга», Челябинская обл., г. Коркино, Россия

59. Меринова Галина Юрьевна

магистрант кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия

60. Михайлова Екатерина Григорьевна

воспитатель высшей квалификационной категории Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 77» города Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия

61. Мицан Елена Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

62. Насибулина Эльвира Эдуардовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия

63. Неретина Татьяна Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования и документоведения, заместитель директора по методической работе института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

64. Никитин Александр Григорьевич

директор МБОУ средняя общеобразовательная школас. Красная Башкирия МР Абзелиловский район, Республика Башкортостан, Россия

65. Никулина Анна Николаевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой технологий образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия

66. Нуждаева Светлана Владимировна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, , заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия

67. Нурисламова Елена Радиковна

магистрант кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина ИриковнаСунагатуллина), г. Магнитогорск, Россия

68. Огаркова Лариса Николаевна

учитель начальных классов МОУ «СОШ № 5 УИМ», г. Магнитогорск, Россия

69. Олейникова Анастасия Владимировна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия

70. Орехова Татьяна Федоровна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического образования и документоведения института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия

71. Панова Арина Сергеевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия

72. Пашинина Людмила Викторовна

воспитатель МБОУ «Центр образования № 21», г. Тула, Россия

73. Перетертова Софья Руслановна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия

74. Петров Сергей Викторович

член Президиума ФСУ и редколлегии журналов ОБЖ и БЖД, эксперт Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», академик Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, почетный сотрудник МВД РФ, полковник внутренней службы (в отставке), кандидат юридических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия

75. Пешкова Валентина Николаевна

магистрант кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Инна Владимировна Гурьянова), г. Магнитогорск, Россия

76. Пешкова Наталья Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула, Россия

77. Пономарева Ирина Михайловна

воспитатель детского сада МДОУ «Детский сад 141 о.в.», г. Магнитогорск, Россия

78. Пономарева Ольга Вадимовна

методист МУ ДПО «Центр повышения квалификации и информационно-методической работы», г. Магнитогорск, Россия

79. Пушкарева Анастасия Алексеевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск, Россия

80. Ракель Апаресиды Марра да Мадейра Фрейтас (Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas)

Кандидат педагогических наук, профессор программы последиplomного образования (магистр и докторантура) - Папский католический университет Гояса (Бразилия).

Исследование направления историко-культурной теории и педагогической практики. Бразилия

PhD in Education, Professor in the Postgraduate Program in Education (Master and Doctorate) -

Pontifical Catholic University of Goiás (Brazil). Research Line Historical-Cultural Theory and Pedagogical Practices.

81. Рената Араужо Сильва Сальгадо (Renata Araújo Silva Salgado)

Магистрант по образованию Федерального университета Гояс, участвует в исследовательской группе историко-культурной теории и педагогической практики. Работает учителем в муниципальном департаменте образования и спорта Гоянии, Бразилия
Master student in Education of Federal University of Goiás, participates in the Research Group Historical-Cultural Theory and Pedagogical Practices. She works as a teacher at the Municipal Department of Education and Sport of Goiânia (Brazil).

82. Рogaцкая Маргарита Сергеевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Анатольевна Степанова), г. Тула, Россия

83. Руднева Лидия Викторовна

канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия

84. Савичева Ольга Вячеславовна

магистрант кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Наталия Ивановна Левшина), г. Магнитогорск, Россия

85. Сандра Валерия Лимонта Роза (Sandra Valéria Limonta Rosa)

Кандидат педагогических наук, доцент в Федеральном университете Гояса на факультете образования, в курсе педагогики (область преподавания естественных наук в дошкольном образовании и в начальных классах начальной школы) и в программе для выпускников в области образования (Research Line Training, Профессионализация учителя) и воспитательная работа). Учебные и исследовательские дисциплины: педагогическая работа; школьные знания; преподавание и изучение естествознания в начальной школе. Бразилия
PhD in Education, associate Professor at the Federal University of Goiás at the Faculty of Education, in the Pedagogy course (Natural Sciences Teaching Area in Early Childhood Education and Early Years of Elementary School) and in the Graduate Program in Education (Research Line Training, Teacher Professionalization) and Educational Work). Teaching and research subjects: teaching work; school knowledge; teaching and learning of natural sciences in elementary school.

86. Санникова Лилия Наилевна

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

87. Сафаргалина Альфира Рифатовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия

88. Сергеев Андрей Сергеевич

магистрант факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия

89. Скрипник Яна Александровна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия

90. Слюсарская Татьяна Вадимовна

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула, Россия

91. Смолина Оксана Валерьевна

старший воспитатель, высшая квалификационная категория МДОУ «Д/с № 100», г. Магнитогорск, Россия

92. Степанова Наталия Анатольевна

декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», кандидат психологических наук, доцент, г. Тула, Россия

93. Сунагатуллина Ирина Ириковна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия

94. Суркова Елизавета Сергеевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия

95. Суханова Яна Анатольевна

воспитатель МБОУ "Центр образования № 21", г. Тула, Россия

96. Тахмезова Алина Рауфовна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия

97. Тупкина Диана Валерьевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой технологий образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия

98. Турбина Ольга Амировна

заведующая учебно-лабораторным комплексом, преподаватель высшей категории многопрофильного колледжа ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

99. Фандрих Ульяна

Kulturzentrum Druschba-Freundschaft e. V., Лангенфельд, Северный Рейн-Вестфалия, Германия

100. Феофилова Светлана Вячеславовна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Анатольевна Степанова), г. Тула, Россия

101. Хапренкова Алина Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, , заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия

102. Хомякова Александра Максимовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук,

доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия

103. Хосе Карлос Либанео (José Carlos Libâneo)

Доктор философских наук и истории образования, профессор в отставке из Федерального университета Гояс. В настоящее время он является профессором Католического университета Гояса и работает в аспирантуре в области научных теорий образования и педагогических процессов. Координирует исследовательскую группу CNPq: теория и образовательные процессы. В настоящее время проводит исследования в области историко-культурной теории с упором на обучение, преподавание и организацию школы. Член Национальной ассоциации исследований и последипломного образования ANPEd. Бразилия PhD in Philosophy and History of Education, professor retired from the Federal University of Goiás. He is currently Professor at the Catholic University of Goiás, working in the Post-Graduate Education in Research Line Theories of Education and Pedagogic Processes. Coordinates the CNPq Research Group: Theory and educational processes. Research and write on the following topics: theory of education, teaching, teacher training, teaching and learning, organization and school management. Currently conducts research into the historical-cultural theory, with emphasis on learning, teaching and school organization. GT Didactic member of the National ANPEd-Association for Research and Graduate Education.

104. Хромова Елена Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия

105. Цырулик Надежда Степановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО "Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина", г. Мозырь, Республика Беларусь

106. Чернобровкин Владимир Александрович

кандидат философских наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания, зав. кафедрой технологий образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

107. Шарафиева Алина Эдуардовна

магистрант кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск, Россия

108. Шевелева Кристина Михайловна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. филос.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Михаил Самуилович Сороцкий), г. Тула, Россия

109. Шелиспанская Эллада Владимировна

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия

110. Шестова Елизавета Сергеевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия

111. Эйдельман Любовь Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ОФК и адаптивного спорта института физической культуры и спорта Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, докторант кафедры ТиМФК НГУ им. П.Ф. Лесгафта, г. Санкт-Петербург, Россия

112. Юревич Светлана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ	4
МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ	
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ.....	5
Л.Н. Санникова ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО	5
С.В. Петров РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ОСНОВ ПЕДАГОГИКИ БЕЗОПАСНОСТИ.....	6
А.Г. Абдуллин, И.А. Кувшинова, А.Г. Никитин ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И РЕАБИЛИТАЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ.....	11
Т.Ф. Орехова ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	15
Г.Ю. Меринова, У.Фандрих ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	20
У.М. Корабоев, Л.В. Руднева, Э.В. Шелиспанская ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИППОТЕРАПИИ ДЛЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ .	23
СЕКЦИЯ "ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ"	28
Н.М. Ершова, А.В. Кравченко УНИВЕРСАЛЬНАЯ ФОРМА ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ.....	28
И.Д. Емелина, О.В. Смолина СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНО ВОЗРАСТА С АЛЛЕРГОПАТОЛОГИЕЙ	33
Н.В. Иванова ПСИХОГИМНАСТИКА КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ МЕТОДИК РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОМПЛЕКСЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	37
Н.В.Коврига РОЛЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	43

Т.Г. Неретина, Л.Н. Огаркова СОХРАНЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕЛАКСАЦИИ.....	48
Т.Г. Неретина, И.М. Пономарева АКТИВИЗАЦИЯ ЗАЩИТНЫХ СИЛ ОРГАНИЗМА ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ВОДНЫХ ПРОЦЕДУР	51
М.С. Рогацкая ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	55
Я.А. Суханова, Л.В. Пашина ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	59
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»	63
М.Д. Алова, А.А. Кацero ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	63
О.А. Асмаловская, К.В. Захарова НАРУШЕНИЕ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ЗВУКО-БУКВЕННЫМИ ОБОЗНАЧЕНИЯМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	66
О. В. Гордова, Т. В. Слюсарская РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ	69
А.В. Житникова МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	72
Г.А. Кадырова ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	75
Е.Е. Киселёва, Т.В. Слюсарская ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗПР К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	79
Д.Г. Корнеева, Н.А. Пешкова ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	82
И.А. Кувшинова, Ю.А. Баранова ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	85

В. В. Кузнецова ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	89
С. Н. Махмудова ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ МКУ «ЦЕНТР ПОМОЩИ ДЕТЯМ»	91
Е. Л. Мицан, Ю. А. Баранова, Я. А. Скрипник ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	95
Е.Л. Мицан, Л.Ф. Магдиева, Е.А. Короткова АНИМАЛОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ	98
Е.Л. Мицан, Я.А.Скрипник ИНТЕГРИРОВАННОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП ИХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	101
Е. Л. Мицан, А.М. Хомякова ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ДЕФЕКТОЛОГА – ПОДВОДНЫЕ КАМНИ И НАДВОДНЫЕ ТЕЧЕНИЯ	105
Е. Л. Мицан, Я. А. Скрипник ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ГЛАЗОДВИГАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	107
Э.Э. Насибулина КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА	111
Т.Г. Неретина, Т.Ф. Орехова ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОРРЕКЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	114
Т.Г. Неретина КОРРЕКЦИОННЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИГРЫ «ЗДРАВСТВУЙТЕ».....	118
Е.Р. Нурисламова, И.И. Сунагатуллина ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ...	122
А.А. Пушкарева, И.И. Сунагатуллина АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	126
Л.В. Руднева, Э.В. Шелиспанская, А.С. Сергеев ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ПРОГРАММЕ, НАПРАВЛЕННОЙ НА КОРРЕКЦИЮ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ДВИЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	131

Е.С. Суркова СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	135
А.Р. Тахмезова, Т.В. Слюсарская ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С УЧЕТОМ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА.....	138
Э.Л. Уряшева КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	141
Н.С. Цырулик ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ В ОВЛАДЕНИИ С ЧЕТНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ У ДЕТЕЙ	144
К.М. Шевелева ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	149
О.И. Юзеева ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....	152
СЕКЦИЯ ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ.....	156
Д.В. Аблец, О.И. Кокорева ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	156
А.Н.Абрамова, О.А. Асмаловская КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	160
А.О. Аверина ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЕ ЗРЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ЛОГОРИТМИКИ	163
Л.В. Андреева, А.А. Масалимова ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	166
О.А. Асмаловская, А.И. Высокова ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОНР.....	169
О.А. Асмаловская, А.В. Короткова ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	172

О.А. Асмаловская, Е.С. Куликова КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6-6,5 ЛЕТ С ДИСЛАЛИЕЙ	177
О.А. Асмаловская, С.И. Лысенко ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ НАВЫКА СОГЛАСОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III уровень речевого развития)	180
Е.А. Ахметова, М.Б. Доровских КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ РИНОЛАЛИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ...	183
К.А. Богданова КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ АРТИКУЛЯЦИОННОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ	186
П.А. Гацко СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	192
О.И. Кокорева, Н.О. Бурцева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	195
Е.А. Комиссарова, Ю.М. Васина ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ КОРРЕКЦИИ ОБРАЗА Я У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	198
Н.И. Левшина, Л.Н. Санникова, С.Н. Юревич ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДЕТЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ВЗРОСЛЫХ С ЭФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ	205
А.А. Хапренкова КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ	208
Е.А. Хромова, Ю.М. Васина УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР	215

СЕКЦИЯ "ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ"	219
В.М. Аитова, А.С. Панова УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	219
А.А. Гончарова КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	222
Д.А. Дробышевская ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	226
О.И. Кокорева, Е.С. Шестова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТЬЮ В ИГРАХ-ДРАМАТИЗАЦИЯХ	229
Т.И. Кучина ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	233
А.В. Олейникова, Н.А. Пешкова ДИАГНОСТИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК УСЛОВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	237
С. Р. Перетертова СОВРЕМЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ АДАТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ТЕХНИКУМЕ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	240
В.Н. Пешкова ОБЗОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНВАЛИДНОСТИ.....	244
О.В. Савичева, О.В. Пономарева КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ.....	248
А.Э. Шарафиева, О.А. Турбина ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	251
СЕКЦИЯ "ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ" ..	256
Андрэ Луиз Араужо Кунья ДВИЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МАТЕМАТИКИ В БРАЗИЛИИ.....	256

Ракель А. Марра да Фрейтас В ПОИСКАХ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОНЦЕПЦИИ ОСНОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БРАЗИЛИИ	262
Лана де Соуза Кавальканти РАЗВИТИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ И СТРУКТУРНЫЕ КОНЦЕПЦИИ.....	269
Хосе Карлос Либанео ВОПРОС ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ЕГО ОТНОШЕНИИ С УЧЕБНОЙ ПРОГРАММОЙ И ОБУЧЕНИЕМ	274
Мара Кристина де Сильвио, Рената Араужо Сильва Сальгадо, Сандра Валерия Лимонта Роза ЛИТЕРАТУРА ДЕТЕЙ, ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО В РАННИЕ ГОДЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗМЫШЛЕНИЯ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	280
М.А. Горелова, О.И. Кокорева РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	285
М.В. Линькова, Д. Боблетер МУЗЫКОТЕРАПИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА КОРРЕКЦИОННО- РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	289
Е.Л. Мицан, В.М. Аитова, Г.Б Балапанова, А.С. Панова ОСОБЕННОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	292
В.А. Чернобровкин, К.О. Борисова ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	296
Е.Л. Мицан, П.В. Антохина ТЕЙПИРОВАНИЕ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ.....	299
В.А. Чернобровкин, З.Н. Бычкова РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ	302
Е.Л. Мицан, Л.Ф. Магдиева, Е.А. Короткова ЭБРУ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	305
Т. Г. Неретина, С.В. Клевесенкова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ	308

В.А. Чернобровкин, А.Н. Никулина ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЗАМКНУТЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	311
В.А. Чернобровкин, Д.В. Тупикина СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ.	315
Л.Н. Эйдельман ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ	318
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	321

Научное издание

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник научных трудов по результатам
Международной научно-практической конференции

Подписано в печать 17.12.2019. Рег. № 112-19. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага тип № 1.
Плоская печать. Усл.печ.л. 21,25. Тираж 100 экз. Заказ 393.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГУ им. Г.И. Носова»