

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

МАГНИТОГОРСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ЭКОЛОГИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

УО «МОЗЫРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.П. ШАМЯКИНА»
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И МДИНО

.....

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ОТ ПРОБЛЕМ – К РЕШЕНИЯМ

**Сборник научных трудов по результатам
Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции
24-26 мая 2021 г.**

Магнитогорск
2021

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. Магнитогорск,
кандидат педагогических наук
Ю.А. Мичурина

Оргкомитет:

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

Научные редакторы:

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

Ответственный и технический редактор И.А. Кувшинова

Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем – к решениям : сборник научных трудов по результатам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. 350 с.

ISBN 978-5-9967-2199-3

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

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

ISBN 978-5-9967-2199-3

© Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г.И. Носова, 2021

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования МГТУ им Г.И. Носова с 24 по 26 мая 2021г была проведена Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция **«Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем – к решениям».**

Всего поступило более 60 заявок на участие в мероприятии. География участников обширна: Российская Федерация (Москва, Санкт-петербург, Калининград, Тула, Рязань, Златоуст, Магнитогорск и др.), Австрия (представитель венского университета), Германия (педагог культурного центра дружбы), Бразилия (представители Федерального университета Гояса, Государственного университета Гояса, Папского католического университета Гояса и Институт образования, науки и техники Гояно)

Свои исследования представили доктора и кандидаты наук, профессора и доценты вузов России, аспиранты, магистранты и студенты старших курсов под научным руководством доцентов и профессоров, педагоги-практики, академики и член-корреспонденты академий наук.

Заявки на участие в конференции подали коллеги из высших учебных заведений, доктора и кандидаты наук, старшие преподаватели, практикующие педагоги – учителя и воспитатели, выпускники, магистранты, бакалавры, студенты.

Тексты докладов, подготовленных в рамках конференции, составляют содержание сборника и излагаются в соответствии с секциями, интегрируя данные, психологии, педагогики, дефектологии, безопасности жизнедеятельности также освещают широкий спектр проблем и вопросов, отражающих актуальность современной педагогической науки, в том числе через призму цифровизации образования, специального и инклюзивного образования.

Организаторы конференции – профессорско-преподавательский состав кафедры дошкольного и специального образования – благодарят участников за интерес, проявленный к конференции, и выражает искреннюю надежду на дальнейшее сотрудничество!

Особую благодарность оргкомитет выражает приглашенным экспертам – академику (вице-президенту МАНЭБ), кандидату юридических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета **Петрову Сергею Викторовичу**, коллегам из Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого: декану факультета психологии **Наталии Анатольевне Степановой** и зав. кафедрой специальной психологии **Светлане Геннадьевне Лещенко!**

Материалы сборника представляют интерес для специалистов в области гуманитарных наук, преподавателей, аспирантов, педагогов детских учреждений, работников социо-культурных 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 условиях смены образовательной парадигмы и цифровой трансформации общества.

Успех конференции обеспечен благодаря слаженной работе оргкомитета во главе с председателем – доктором филологических наук, директором института гуманитарного образования **Абрамзон Татьяной Евгеньевной** и зав. кафедрой дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова **Лилией Наилевной Санниковой.**

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 – сопредседатель оргкомитета, 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 – кандидат философских наук, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова.

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.

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 МГТУ им.Г.И.Носова стартует Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция **«Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем – к решениям»**. Это наша традиционная конференция, посвященная проблемам здоровьесбережения в образовательном пространстве. Учитывая современные тенденции цифровой трансформации общества, название конференции также претерпевает год от года небольшие изменения, отражая наиболее актуальные проблемы современной образовательной среды, здоровьесбережения и безопасности в ней. Уже четвертый год она проходит под эгидой МАНЭБ и сегодня вам представляется возможность ознакомиться с точкой зрения ее представителей.

Условия протекания всемирной пандемии, связанной с распространением продолжающейся коронавирусной инфекции, и переход на электронное и дистанционное обучение перед вузовской наукой открыли новые области фундаментальных и прикладных исследований, проблематика которых представлена к обсуждению на конференции. Конференция направлена на привлечение внимания ученых, практиков сферы образования и общественности к изучению возможностей современного обучения и новых форматов педагогических технологий через призму здоровьесбережения, в том числе в условиях инклюзивного и специального образования, к проблемам обеспечения безопасности, сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, что в современных условиях смены образовательной парадигмы становится проблемой государственной важности.

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 Зарубежья (Германия, Австрия, Бразилия), городов России (Москва, Санкт-Петербург, 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!

Олег Николаевич Русак
*Заслуженный деятель науки РФ,
лауреат премии Президента РФ,
доктор техн. наук, профессор.
Президент МАНЭБ, г. Санкт-Петербург, Россия*

Сергей Викторович Петров
*Почетный сотрудник МВД,
проф. кафедры Медицины и БЖ МПГУ,
академик МАНЭБ, г. Москва, Россия
svpetrov47@mail.ru*

АНАЛИЗ НОМЕНКЛАТУРЫ НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СВЕТЕ ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация: рассмотрены проблемы соответствия номенклатуры научных специальностей актуальным задачам обучения культуре безопасности в школах и вузах, а также предложения по улучшению номенклатуры специальностей.

Ключевые слова: проблемы обучения, безопасность, школа, вуз, номенклатура научных специальностей.

O.N. Rusak, S.V. Petrov

ANALYSIS OF THE NOMENCLATURE OF SCIENTIFIC SPECIALTIES IN THE LIGHT OF NATIONAL SECURITY PROBLEMS

Abstract: The article considers the problems of the correspondence of the nomenclature of scientific specialties to the actual tasks of teaching safety culture in schools and universities, as well as proposals for improving the nomenclature of specialties.

Keywords: learning problems, safety, school, university, nomenclature of scientific specialties.

**Памяти вице-президента МАНЭБ
и нашего боевого товарища – капитана 1 ранга
Геннадия Александровича Родина**

В нашей стране фиксируется множество негативных факторов, в результате чего наблюдается убыль населения (до полумиллиона человек в 2020 г.). Это говорит о том, что качество жизни снижается, а наука и образование, по-прежнему, в большом долгу перед Отечеством. И это в условиях явного ухудшения в природной и социальной окружающей среде, в том числе в семье и в быту [1; 2; 3].

Техногенная сфера не дает такой смертности, как социальная. Казалось бы, самое время обратить внимание на укрепление научного потенциала лабораторий и кафедр, исследующих профилактику **социальных причин** смертности населения. Однако органы организации науки и управления образованием уже три десятка лет не могут признать ОБЖ и БЖД в качестве самой актуальной для выживания населения учебной дисциплины. Об этом свидетельствуют **дважды урезанные** школьные программы ОБЖ до 35 часов в год (причем предмет ОБЖ оставлен только в трех классах). За 105 часов школьнику нереально усвоить все профилактические и пропедевтические основы защиты жизни и здоровья людей **во всех сферах их жизнедеятельности**. Такое отношение к выживанию населения в период обострений угроз внутренней и внешней жизни страны, явственно обозначенных Президентом и Правительством, сродни деятельности в интересах противника. Зачем нужно тратить 11 лет на подготовку миллионов продвинутых филологов и математиков, если они не могут защитить себя от множества социальных и природных угроз, да и, скажем прямо, не востребованы на рынке труда. России остро нужны практические строители, механики, сварщики, электрики, механизаторы-водители, средний медперсонал и те, кто трудится на земле или у станка. Но школа уже **давно перестала готовить выпускников к практической и безопасной трудовой жизнедеятельности**. Исчезли школьные мастерские, гаражи и автодромы, кружки технического моделирования, уроки автодела и домоводства. Не стало пришкольных садов и огородов, не видно участия старшеклассников в летнем ремонте школы (с оплатой).

Выпускники вузов по гипертрофированно раздутым модным профилям не могут найти работу и идут в сферу обслуживания. Стране не нужно столько молодых журналистов, экономистов, юристов, дизайнеров, модельеров и менеджеров, которые штампуются недавно появившимися кафедрами в огромном количестве и в отрыве от реальной практики. Даже выпускник легендарного юрфака ЛГУ - один из руководителей нашей страны Д.А. Медведев отмечал, что после своего участия в реальных производственных правовых ситуациях, он по иному стал преподавать гражданское право своим студентам.

Взгляните на темы защищаемых диссертаций. Многие из них **явно отстают от реальных и острых потребностей общества**, что видно и по статистике проблем и по номенклатуре научных специальностей ВАК (Утверждена приказом Минобрнауки России от 24 февраля 2021 года № 118).

В составе номенклатуры появились так называемые «новые» группы специальностей: компьютерные науки и информатика, биотехнология, недропользование и горные науки, когнитивные науки. По одному новому профилю получили группы специальностей по теологии, клинической медицине, строительству и архитектуре. Обновление номенклатуры затронуло специальности по искусственному интеллекту и машинному обучению, логистическим транспортным системам, междисциплинарным исследованиям языка. Корректно ли называть новыми те направления,

которые интенсивно развиваются и входят в учебные программы еще с прошлого века.

На наш взгляд только управления Аппарата Президента и Правительства РФ внятно и своевременно реагируют на обострения угроз здоровью и безопасности населения, принимая соответствующие указы, стратегии, послания и иные акты, которые в системе образования и новой номенклатуре специальностей **явно недооцениваются.**

Несложно составить перечень наиболее актуальных проблем нашего общества. Например, в Стратегии национальной безопасности и иных директивных документах, утвержденных указами Президента России, перечисляется **более 30 видов социальной безопасности**, еще больше упоминается угроз и острых социальных проблем России. А теперь, сопоставим перечень наиболее важных проблем страны и номенклатуру научных специальностей, которая задаёт тон для подготовки кадров образовательных организаций. Сразу видно, в учебных программах многие из прямых **указаний Президента не учитываются.** Видно, что некоторые функционеры органов управления образованием или не знают или не понимают значимости указаний руководства для ориентации учебных материалов на практические потребности страны и её населения.

Иначе чем объяснить, что на освоение умений и навыков защитных действий, о важности которых говорится в документах Президента РФ, и в постоянных просьбах заинтересованных экономических и общественных структур, **в школах и вузах не отводится необходимого и достаточного времени** [4; 5]. Многие, существенно более актуальные вопросы, чем те, что выносятся в номенклатуру и на ЕГЭ, а именно, жизненно важные вопросы обеспечения здоровья, семейно-бытовой, продовольственной, информационной, экономической, транспортной безопасности остаются **за рамками учебного процесса в школах и вузах. Это неоспоримый факт**, поскольку он зафиксирован фактическим отсутствием практического обучения выпускников методам обеспечения безопасности в разных сферах их предстоящей жизнедеятельности.

На **проблемы нехватки часов для самой актуальной тематики** накладывается катастрофическая нехватка преподавателей, знакомых с практикой, и могущих вести интересное обучение практическим приемам спасения, выживания и самозащиты в ЧС. Это математический факт, что большинство школьных учителей ОБЖ и физкультуры, не могут правильно наложить жгут, допускают ошибки при демонстрации почти всех приемов оказания первой помощи, не умеют применять подручные и штатные средства спасения при обмороке, остановке сердца, при травмах и т.д. [6-8].

Любая школа (колледж или вуз) – это неотъемлемая часть системы укрепления нашей национальной безопасности по всем целям и приоритетам развития РФ. И те модные «реформаторы», которые 30 лет неустанно призывают уменьшить объемы преподавания ОБЖ, ОМЗ, ЗОЖ, ОВС, технологий, являются, как считают некоторые депутаты и ученые, либо близорукими идиотами, либо прикидываются таковыми, чтобы избежать

уголовной ответственности за измену Родине. Пора об этом говорить громче, чтобы сдерживать тех, кто, не брезгуя подтасованными материалами, пытается подорвать основы социального мира, стабильности и развития России.

Недавние события в Минске, Москве, Петербурге показали, что в деле воспитания адекватной и практикоориентированной молодежи **мы отброшены назад**, и отстали от современных проблем защиты молодежи от влияния зарубежных Центров психологической обработки. Раньше этим занимались многочисленные государственные и общественные организации с идеологическими задачами. **Их уничтожили в первую очередь**. Запретили иметь идеологию. А как же тогда соблюдать Конституцию и строить светское государство на принципах социальной справедливости? Как противодействовать гибридной агрессии Запада, для ведения которой мобилизованы сотни тысяч университетских ученых и специалистов-психологов. Педагогическая Россия проигрывает даже примитивным методам «Тик-Тока», не говоря о более сложных программах гибридной войны. «Дети больше доверяют не нам, а тем, кто против нас». Пора задать нелицеприятные вопросы, как и кем была разрушена российская педагогика. Почему она **катастрофически не успевает за жизнью и интересами молодежи**. Почему в стране интересы молодежи формируются не в русле интересов страны??? Кто конкретно отвечает за эту работу? Почему нет съездов педагогов? Где опыт энтузиастов?

Десятилетиями мы слышим от либеральных ученых: закройте «вредные для экологии» промышленные и военные предприятия, сократите армию, дайте людям больше свободы, уберите из правительства патриотические силы и тогда наступит процветание: мировые рынки и Евросоюз широко откроют свои объятия и новые возможности для повышения благосостояния.

А что на деле с этими обещаниями новых возможностей? Грузия, Литва, Латвия, Молдавия, Украина, Эстония **тридцать лет неуклонно следовали этим «рекомендациям»**. Но кроме свободы обнищания, безработицы, деградации своей экономики и здравоохранения ничего не получили. А теперь, на фоне пандемии, экономических кризисов и дефицита медицинской помощи приходит понимание подлинной цены усилий «партнеров-реформаторов» на постсоветском пространстве. Теперь понятно, что было бы сейчас с Белоруссией и Россией, окажись мы более лояльными к программам США и Евросоюза по слому советского социального и экономического наследия. В качестве примера взгляните на судьбы Югославии, Ливии, Сирии, Украины, других республик бывшего СССР. Это их кровью и капиталами омолаживаются западные вампиры, охраняющие интересы «золотого миллиарда».

Учитывая этот непоколебимый курс «мошенничества со стороны цивилизованных и развитых» стран Запада, **мы должны срочно устранять имеющиеся недостатки в подготовке детей и подростков к глобальным и региональным опасностям социального характера**. Чтобы наши обучающиеся и воспитанники в будущем умели осуществлять

необходимые защитные действия в интересах их собственной и общественной безопасности[7].

В 1990 году Государственный комитет СССР по народному образованию своим приказом от 09.07.1990 г. № 473 ввел в вузах учебный курс «Безопасность жизнедеятельности (БЖД)». С 1991 года аналогичный курс (ОБЖ) был введен в системе общего образования взамен гражданской обороны и НВП. Одновременно началась массовая переподготовка педагогов для этих предметов, правда при отсутствии достаточной научной и методической базы.

Указом Президента РФ № 79 от 25.01.2005 года группе преподавателей вузов была присуждена премия Президента РФ в области образования за 2003 год за научно-практическую разработку «Создание системы подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности в высших учебных заведениях».

В РАН создано Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук. Оно издает журналы «Национальная безопасность», «Противодействие терроризму», и другие по тематике правовой и социальной безопасности.

В 1996 и 1999 годах для школьных учителей начали издаваться 2 журнала «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ): один в МЧС, другой силами педагогов МПГУ и других образовательных организаций. Силами основных авторов этих журналов лишь в 1997-99 годах появились такие федеральные комплекты учебников ОБЖ, которые можно признать удовлетворительными по их качеству. До этого времени учебники составлялись путем компиляции фрагментов нормативных актов, которые детям и подросткам недостаточно понятны, да и не очень нужны. Недостаточно внимания уделялось отработке практических умений самоспасения и выживания в опасных и чрезвычайных ситуациях (ОС и ЧС).

Появились первые кандидатские и докторские диссертации по содержанию и методике преподавания ОБЖ и БЖД (в порядке появления): А.Т. Смирнов, Л.А. Михайлов, В.Н. Мошкин, А.М. Якупов, П.А. Кисляков, А.А. Михайлов, Л.А. Акимова, и другие. Стало очевидно, что дальнейшее развитие научной области и учебной дисциплины «БЖД» вполне эффективно на основе диссертационных исследований и подготовки монографий и учебных пособий, тематика которых не укладывалась в рамки старой номенклатуры научных специальностей. В связи с этим в Номенклатуру научных специальностей была введена группа специальностей под названием «Безопасность деятельности человека» (область «Технические науки»), предусматривающая как междисциплинарный (с учетом положений не только технических, но и биологических, медицинских, химических и др. наук), так и межотраслевой подход. К сожалению, в этой группе специальностей не была предусмотрена специальность «Экологическая безопасность». До сих пор это точное и полезное словосочетание, охватывающее множество направлений, выходящих за рамки традиционной «Экологии», применяется на основе востребованных образовательных программ, но не имеет официального научного и

технического содержания – как это необходимо делать в паспортах научных специальностей.

В новой Номенклатуре научных специальностей, осталась нерешенной задача, отраженная в Поручении Президента России по итогам совместного заседания Государственного Совета РФ и Совета при Президенте РФ по науке и образованию от 28 марта 2020 г. № Пр-589 (п. 1ж-2), а именно «пропала» группа специальностей «Безопасность деятельности человека». Лишь только некоторые специальности представлены в отдельных отраслевых группах специальностей области «Технические науки». Как и в учебных программах, наши функционеры «в упор не видят» растущие проблемы смертности, здоровья и безопасности в социуме. Полагаем, что это следствие того, что в структуре ВАК нет специализированного совета по проблемам безопасности, а отдельные специальности этой группы были представлены лишь в некоторых советах отдельными учеными, для которых направление «Безопасность деятельности» не является основным научным интересом.

В новой Номенклатуре не учтены приведенные исторические факты. Группа дисциплин «Безопасность жизнедеятельности человека»(05.26.00) исключена как система из новой номенклатуры, что является препятствием для дальнейшего развития дисциплины БЖД. Предложенные дисциплины безопасности (техносферная безопасность, в частности) должным образом не обоснованы. Специальность БЖД в номенклатуре отсутствует.

Все реальные угрозы для молодежи и всего населения детально раскрыты в **Стратегии национальной безопасности**, утвержденной Указом Президента РФ [1]. Но чиновники органов управления образованием ошибочно полагают, что подобные документы адресованы не им, а только силовым структурам. А вот, что по этому поводу сказано в самом документе:

«Настоящая Стратегия призвана консолидировать усилия федеральных органов государственной власти, других государственных органов и органов местного самоуправления, институтов гражданского общества по созданию благоприятных внутренних и внешних условий для реализации национальных интересов и стратегических национальных приоритетов РФ... Стратегия основана на неразрывной взаимосвязи и взаимозависимости национальной безопасности и социально-экономического развития страны» [1].

Выявляемые пробелы в номенклатуре научных специальностей следует устранять ежегодно, а не раз в 10 лет, усилив больше внимания государственным приоритетам обеспечения национальной безопасности.

Составителям разделов Номенклатуры научных специальностей рекомендуем анализировать: повестки дня Совета безопасности РФ и Совета безопасности ООН, рубрики вышеназванных научных журналов, сборники статей и отчеты институтов безопасности РАН и общественных научных объединений типа МАНЭБ, оглавления издаваемых учебников и учебных пособий по БЖД [2, 9].

Список используемых источников и литературы

1. Стратегии национальной безопасности, утверждена Указом Президента РФ от 31 декабря 2015 года, N 683.
2. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / Под ред. проф. О.Н. Русака. 17-е издание // - СПб.: Изд. «Лань», 2017- 704 с. ISBN 978-5-8114-0284-7
3. Семейная и бытовая безопасность: учебное пособие / Р.И. Айзман, С.В. Петров, Т.А. Эрдыниева. — Москва : Русайнс, 2018. — 387 с. — ISBN 978-5-4365-1315-7.
4. Назван самый ненужный предмет в школе <http://360tv.ru/news...samuj-nenuzhnyj-shkolnyj-predmet/> (дата обращения: 12.02.2021)
5. Волынец А.Н., Кравченко А.В., Легошина Е.С. В исполкоме ОНФ обсудили эффективность преподавания ОБЖ в школах. // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2019, № 6, с.15-17.
6. Петров С.В., Талагаева Ю.А. Недостатки массового обучения оказанию первой помощи. В сб. материалов II-й Междун. научно-практической конференции «Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии» (20-21 февраля 2018 года. Саратов, с. 488-495 ISBN: 978-5-91879-816-4
7. Мошкин В.Н., Петров С.В. Ситуативные задачи как средство формирования культуры безопасности школьников // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2019, № 1, с. 25-28.
8. Ерочкина Л.В., Петров С.В. Об организации практического обучения пожарной безопасности в школах. // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2020, № 4, с.11-14.
9. Петров С.В. Социальные опасности и защита от них: учебное пособие / С.В. Петров - М.: КНОРУС, 2017. - 270 с. - (Бакалавриат). ISBN 978-5-406-02031-9 DOI 10.15216/978-5-406-02031-9

ФГБОУ «РГПУ им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург, Россия

ИГРА БОЧЧА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ БАЛЛИСТИЧЕСКИХ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 9-10 ЛЕТ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. В настоящее время отсутствуют рекомендации по полноценному применению игры бочча для детей с детским церебральным параличом. В этой связи, с учётом возрастных и индивидуальных возможностей детей 9-10 лет, сопутствующего заболевания, нами определены упражнения с применением метания на дальность и точность, имеющие большой диапазон влияния различной направленности на развитие координационных способностей. Разработана последовательность при обучении движениям.

Ключевые слова: бочча, детский церебральный паралич, баллистические координационные способности.

L.N. Eidelman

BOCHCHA GAME AS A MEANS OF DEVELOPING BALLISTIC COORDINATION ABILITIES IN CHILDREN 9-10 YEARS OLD WITH CEREBRAL PALSY

Abstract. Currently, there are no recommendations on the full use of the Boccha game for children with children's cerebral paralysis. In this regard, taking into account the age and individual capabilities of children of 9-10 years of age, a concomitant disease, we define exercises using throwing thumbnails and accuracy having a large range of influence of various focus on the development of coordination abilities. A sequence has been developed when learning movements.

Keywords: boccha, children's cerebral palsy, ballistic coordination abilities.

Детский церебральный паралич и его двигательные особенности обуславливают необходимость расширения интеграционных возможностей адаптивного физического воспитания в соответствии с современными требованиями образования. Теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы показали, что детский церебральный паралич – «тяжелое заболевание, затрагивающее многие системы организма, в том числе нервную и мышечную». В связи с чем существует необходимость определения эффективных средств педагогического воздействия для решения коррекционных задач адаптивного физического воспитания детей с ДЦП.

Дети с детским церебральным параличом ограничены в двигательной активности, что лишает их полноценного физического развития, в том числе и развития координационных способностей. Оптимальным решением этой проблемы в адаптивном физическом воспитании с данным контингентом детей могло бы быть применение игры бочча, способствующей развитию баллистических координационных способностей на дальность, силу и точность.

Игра бочча, как отмечается в научно-методической литературе, «является новым развивающимся видом спорта для тяжелейших форм детского церебрального паралича, активно воздействует на физическое развитие и состояние организма игроков, влияет на их настроение. Данная игра доступна как для проведения основной части урока по АФК, так и для досуга ребенка с детским церебральным параличом» [3].

В бочча применяется корт размером 6 x 12,5 м. Он имеет 6 боксов для спортсменов. Броски всегда выполняются из боксов. Для разметки игрового поля должен использоваться скотч шириной от 2 см до 5 см, цвет которого должен контрастировать с основным цветом площадки.

Игровые набивные мячи должны соответствовать требованиям международных правил, а именно:

- мячи должны быть без видимых внешних повреждений,
- материал мячей - натуральная (искусственная) кожа,
- масса мяча $275 \text{ г} \pm 12 \text{ г}$,
- длина окружности $270 \text{ мм} \pm 8 \text{ мм}$,
- расцветка – красный – 6 шт., синий – 6 шт., белый – 1 шт. [2].

Специалисты в области адаптивной физической культуры считают, что для детей с детским церебральным параличом один час интенсивных занятий по бочча - это оптимальная нагрузка. Регулярные занятия бочча развивают следующие координационные способности: ловкость, выносливость, баллистические координационные способности [3]. Развитие ловкости в игре бочча происходит в тот момент, когда игрок выполняет бросок исходя из игровой ситуации. Выносливость ярко проявляется во время долгой и продолжительной игры, состоящей из 4 периодов в индивидуальной и парной игре, и 6 периодов в командной.

Баллистические координационные способности – это метательные способности на дальность, силу и точность. Точность ярче всего проявляется в середине игры, когда игроки стараются выбить чужие мячи, тем самым приблизить свои к джэбболу. Дальность в целом зависит от силы броска, когда джэббол находится на большом расстоянии от игроков.

Всё вышесказанное позволяет сделать заключение о том, что игра бочча может рассматриваться как эффективное средство обучения для развития баллистических координационных способностей у детей с детским церебральным параличом.

Игра бочча позволяет сделать занятие по АФК интересным и увлекательным. Она «является новым развивающимся видом спорта для тяжелейших форм детского церебрального паралича, активно воздействует на

физическое развитие и функциональное состояние организма детей, влияет на их настроение» [1]. С её помощью решаются следующие задачи занятия:

- сформировать умение бросать мяч бочча;
- повысить двигательную активность;
- способствовать развитию координационных способностей;
- содействовать развитию психических качеств;
- прививать навыки общения с товарищами по команде.

Развитие таких качеств как внимание, память, наблюдательность, сообразительность, является результатом межполушарного функционирования головного мозга, определяющего надёжность двигательных действий.

В настоящее время отсутствуют рекомендации по полноценному применению игры бочча для детей с детским церебральным параличом. В этой связи, с учётом возрастных и индивидуальных возможностей детей 9-10 лет, сопутствующего заболевания, нами определены упражнения с применением метания на дальность и точность, имеющие большой диапазон влияния различной направленности на развитие координационных способностей:

- упражнения на метания в горизонтальную и вертикальную цель;
- специальные упражнения на лучезапястный сустав, увеличивающие его подвижность,
- упражнения на развитие мелкой моторики; эластичности мышц кисти и предплечья; воспитание силовой выносливости мышц рук;
- упражнения на развитие способа удержания мяча, совершенствование точности броска мяча по определённой траектории, точность воспроизведения и дифференцирования движения руки.

В качестве дополнительных средств для целенаправленного воспитания баллистических координационных способностей у детей 9-10 лет с детским церебральным параличом рекомендуется применять технико-тактические приёмы с использованием различных препятствий во время игры в бочча.

Упражнения на метания оказывают всестороннее воздействие на организм детей, способствуют развитию ловкости, быстроты, глазомера, укрепляют и развивают мышцы туловища, особенно рук и плечевого пояса. При их выполнении совершенствуется координация движений. При бросании мяча на определенное расстояние и в определенную цель у детей развивается точность броска и способность к дифференцированному движению руки.

При обучении упражнениям на метание в цель необходимо обращать внимание на:

- удержание мяча в руке, таким образом, игрок взаимодействует с мячом, придавая ему движение по определённой траектории;
- технику броска, тем самым формируя точность броска, развитие глазомера, что способствует повышению уровня технико-тактической подготовленности игроков.

Рекомендуется придерживаться следующей последовательности при обучении движений:

1. Работа с арабским мячом: а) захват мяча, б) техника выполнения броска, в) броски мяча в вертикальную и горизонтальную цель, г) броски мяча в цель через препятствие.

2. Работа с мячом для игры бочча: а) захват мяча, б) броски мяча неподвижную цель, в) опробование игры бочча по упрощенным правилам, г) совершенствование координационных способностей, бросая мячи в горизонтальную и вертикальную цель, д) броски мяча в цель через препятствия.

Длительность периода, за который дети освоят упражнения на метания мячей в цель, составляет от 5 до 10 занятий. Эти навыки могут быть не доведены до идеала, но понять и освоить технику предлагаемых упражнений дети 9-10 лет с детским церебральным параличом вполне способны.

В целях апробации вышеприведённых упражнений для детей 9-10 лет с ДЦП, проводился педагогический эксперимент, в котором приняли участие учащиеся 3Б класса ГБОУ школа № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика». В эксперименте приняло участие 7 человек (4 девочки, 3 мальчика) с разными формами ДЦП.

Специально организованные экспериментальные занятия на основе игры бочча оказали положительное воздействие на развитие баллистических координационных способностей детей 9-10 лет с детским церебральным параличом. Наибольший прирост показателей отмечается в тестах «Боулинг» (31%), «Кинь мяч к джэкболу» (30%), «Кинь мяч в обруч» (29%). В тесте «Попади в белую линию» и «Кто ближе?» прирост результатов составил 12,4% и 11,5% соответственно. В результате педагогических экспериментов отмечено достоверное улучшение показателей баллистических координационных способностей на дальность, силу и точность у младших школьников с детским церебральным параличом ($p < 0,05$).

Полученные данные дают основание считать, что игра бочча способна оказать влияние и позволяет добиться положительного сдвига в формировании баллистических координационных способностей на дальность, силу и точность у детей 9-10 лет с ДЦП.

Список используемых источников и литературы

1. Бочче как средство повышения двигательных возможностей и повышения психоэмоционального состояния детей с детским церебральным параличом [Электронный ресурс]. URL: <https://lektsia.com/6x9f0a.html> (дата обращения: 27.03.2021).

2. Забелин С.В. Рабочая программа по курсу неурочной деятельности «БОЧЧЕ». Курск : [б.и], 2016. 18 с.

3. Соломахина Л.Д. Бочче как средство повышения двигательных возможностей и психоэмоционального состояния юношей с детским церебральным параличом // Современная медицина: актуальные вопросы. 2014. № 30. С. 129-136.

© Л.Н. Эйдельман, 2020-04

*кандидат педагогических наук, старший методист
Муниципальное учреждение дополнительного профессионального образования
«Центр повышения квалификации и информационно-методической работы»
г. Магнитогорска,*

К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

***Аннотация:** в статье представлена актуальность организации групп младенческого и раннего возраста на современном этапе развития дошкольного образования. Раскрывается особая значимость, специфика содержания и характеристика педагогического взаимодействия с детьми данной возрастной категории. В статье описываются наиболее эффективные типы взаимодействия педагога с детьми младенческого и раннего возраста и анализ результатов исследования в данной сфере.*

***Ключевые слова:** младенческий и ранний возраст, педагогическое взаимодействие с детьми раннего возраста, личностно-ориентированная модель образования.*

Ya.A. Michurina

ON THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL INTERACTION WITH CHILDREN OF INFANT AND EARLY AGE IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

***Abstract:** the article presents the relevance of the organization of infant and young age groups at the present stage of the development of preschool education. The special significance, content specifics and characteristics of pedagogical interaction with children of this age category are revealed. The article describes the most effective types of interaction of a teacher with children of infant and early age and analyzes the results of research in this area.*

***Keywords:** infancy and early childhood, pedagogical interaction with young children, personality-oriented model of education.*

В основных направлениях государственной политики в сфере дошкольного образования и перспективах ее развития в Российской Федерации определено, что «в ближайшее время большое внимание будет уделено созданию системы раннего развития детей в возрасте от рождения до 3 лет как особому направлению развития системы дошкольного образования» [5].

Система раннего развития детей (от 0 до 3 лет) признается самостоятельным элементом современной модели образования. Отечественная практика и многочисленные исследования в разных странах мира показывают, что вклады в раннее детское развитие и образование являются наиболее результативными с точки зрения долгосрочных социальных и образовательных эффектов. Образовательный эффект обосновывается тем, что ранний возраст является наиболее ответственным периодом жизни человека, уникальным и неповторимым, когда формируются наиболее фундаментальные способности, определяющие дальнейшее развитие человека.

Система дошкольного образования рассматривается сегодня как один из факторов улучшения демографической ситуации. Увеличение рождаемости невозможно без предоставления гражданам города, в особенности женщинам, твердых социальных гарантий возможности устройства маленького ребенка в дошкольное образовательное учреждение. В последнее время обозначилась проблема открытия в детских садах групп младенческого возраста и приема детей с 1 года. Открытие данных групп является поддержкой для семей, в том числе льготных категорий, в обеспечении их помощью в уходе за детьми раннего возраста, их воспитании и развитии, в возможности трудоустройства.

Возрастающая потребность общества в предоставлении дошкольного образования детям младенческого и раннего возраста, ставит задачи перед муниципалитетами и в частности непосредственно перед дошкольными организациями создать условия для удовлетворения потребности общества на обеспечение детей дошкольным образованием от 2 месяцев до трех лет. Все это нацеливает на определение адекватных воздействий со стороны взрослых, определенных форм общения и совместной деятельности с ребенком и актуализирует проблему организации комфортной и психологически безопасной образовательной среды жизнедеятельности детей до трех лет в ясельных группах детского сада ДОО.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет образовательную среду дошкольного учреждения как совокупность условий, оказывающих прямое или косвенное влияние на целостное разностороннее развитие ребенка в детском саду, состояние его физического и психического здоровья, успешность его дальнейшего образования. В нормативном акте обозначены и ключевые компоненты образовательной среды дошкольной образовательной организации, среди которых приоритетными для обеспечения качества деятельности групп раннего возраста выступает характер взаимодействия ребенка со взрослым и содержание данного взаимодействия [6].

С учетом специфики развития ребенка раннего возраста большое значение в структуре образовательной среды детского сада придается взаимодействию участников педагогического процесса. Его характер зависит от личностных и профессиональных качеств педагогических работников, индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Педагог – ключевая фигура для ребенка в системе образования. Профессионализм педагога, его квалификация, уровень его личностного

развития, его установки, убеждения, свобода его действий – то есть процессы, связанные с его профессиональным сознанием, во многом определяют не только содержание развивающего образования, но и само это образование. Не только отбор содержания образования для каждого ребенка, но и форма общения, реализуемая педагогами в процессе образования, определяет направление и качество развития ребенка. Это означает, что именно в контексте взаимодействия педагогов с детьми собственно и происходит развитие личности ребенка, а также его компетентности в определенных предметных областях.

Подходы Железняковой З.Р., Разенковой Ю.А. и др., а также психологические особенности развития ребенка младенческого и раннего возраста (до 1,5 лет) позволяют определить следующие требования к эмоционально-комфортному взаимодействию с ним [2; 4]:

- взрослый создает условия для включения ребенка в деятельность, обеспечивает ситуацию успеха в ней, замечает и отмечает его достижения, поощряя при этом действительные достижения ребенка;

- взрослый активно участвует в предметной деятельности ребенка, демонстрируя разнообразные способы выполнения действий с предметом, воздействия одних предметов на другие, называя их свойства, признаки, качества, что постепенно приводит к постижению общественно-исторического содержания, заложенного в предметах;

- взрослый проявляет доброжелательность и внимание, поощряет активность ребенка по поводу предметов и способов действия с ними;

- взрослый терпеливо, внимательно и гибко ведет себя по отношению к малышу, поддерживает его инициативу и самостоятельность и вместе с тем проявляет готовность прийти ему на помощь, оказывая ее ненавязчиво и незаметно;

- взрослый сопровождает процесс взаимодействия с ребенком позитивным, доброжелательным, понимающим общением, иницилирующим его активность, самостоятельность и потребность в достижениях;

- взрослый поддерживает стремление ребенка к контактам со сверстником, привлекает внимание к совместным действиям детей;

- взрослый принимает обязательное участие в появляющихся в этом возрасте играх ребенка, берет на себя те или иные роли и через них управляет игрой, развивает ее, вступает с ребенком в диалог, обучая его, таким образом, все новым игровым действиям.

- проявления педагога при взаимодействии с детьми раннего возраста: интерес к взаимодействию с ребенком; позиция воспитателя по отношению к ребенку во взаимодействии; характер адресности внимания, действий, высказываний; эмоциональные проявления по отношению к ребенку; характер поддержки, поощрений; характер ограничений, порицаний, коррекций.

В исследовании Новицкой В.А., Яфизовой Р.И., на основе использования выделенных индикаторов определены наиболее эффективные типы взаимодействия педагога с детьми младенческого и раннего возраста [3, с. 44].

Эмоционально-комфортный, развивающий тип.

Педагог, осуществляющий такое взаимодействие, проявляет искренний интерес к ребенку, к совместным действиям, в которые включается вместе с ним. Воспитатель предпочитает партнерскую позицию в общении – «на равных». Не ждет, когда ребенок призовет его к общению, часто проявляет инициативу в организации совместной деятельности. Адресность внимания педагога обращена не только к действиям ребенка, но и к его личностным проявлениям. Взаимодействие обогащено положительными эмоциональными проявлениями (часто улыбается воспитаннику; осуществляет тактильный контакт – ласки, поглаживания; смотрит глаза в глаза). Развивающий потенциал педагогического взаимодействия происходит за счет учета индивидуально-типических особенностей ребенка и его личностных интересов, помимо этого учитывается уровень личностно-социального развития. Ребенку в ситуации взаимодействия предоставляется возможность самостоятельного выбора и проявления инициативы. Создаются ситуации «успеха» в любом виде деятельности. Обязательное поощрение его правильных действий. При неудачах воспитатель оказывает ребенку сочувствие, поддержку, помощь.

Эмоционально-комфортный, не развивающий тип.

Педагог характеризуется открытостью, искренностью, проявлением положительных эмоций во взаимодействии с ребенком. Чаще доминирует материнская функция по отношению к нему. Педагог оказывает интерес и к личностным, и к деятельным проявлениям воспитанника, но этот интерес остается на уровне выраженных эмоциональных реакций (восхищение, эмоциональный комментарий, повторение фраз ребенка). Позиция педагога не «на равных», а «за ребенком». Воспитатель склонен радоваться проявлениям ребенка, не оценивая их и не иницируя его к следующему «шагу развития». Он не стремится оценивать уровень развития ребенка и менять цель, содержание взаимодействия в соответствии с ним. Такое взаимодействие удовлетворяет в большей степени эмоциональные и двигательные потребности ребенка раннего возраста. Ему не создается условий для демонстрации самостоятельности и инициативности (многое педагог делает за ребенка).

Эмоционально-дискомфортный, развивающий тип.

Взаимодействие такого педагога носит формальный характер. Он не испытывает особого интереса и удовольствия от совместной деятельности с ребенком, редко участвует в ней по собственной инициативе. Реализует контролирующую функцию за деятельностью ребенка. Адресность обращений не к личности ребенка, а к его действиям. Избегает близкого контакта с детьми, эмоциональные проявления бедны, не соответствуют возможностям и особенностям раннего возраста. Развивающий потенциал взаимодействия достигается за счет четкой организации совместной (чаще продуктивной) деятельности с детьми, высокого уровня методических знаний, дидактизма. Это позволяет воспитателю варьировать содержание и способы взаимодействия в зависимости от уровня развития ребенка. Педагоги этого типа взаимодействия находятся с детьми «на равных» с позиции взрослого, то есть взаимодействуют по-взрослому с детьми, что противоречит детской природе этого возраста. Они

четко знают, что надо делать и как. Видят, оценивают изменения в развитии познавательных процессов детей. При этом не обращают внимания на эмоциональные проявления своих воспитанников, их личностные особенности. Эмоционально во взаимодействии не проявляются сами, что делает взаимодействие эмоционально-дискомфортным для малыша.

Эмоционально-дискомфортный, не развивающий тип.

Это педагог, не проявляющий интереса к детям и взаимодействию с ними. Содержание высказываний безличны и, как правило, касаются предметов. Взгляд поверх ребенка или сквозь. Вместо похвалы часто находит недостатки, не склонен проявлять сочувствие при неудачах ребенка. В основном ограничивает его активность и проявление детской самостоятельности («Не трогай это», «Не надо сюда ходить» и т.д.). Занимает позицию – управления и вмешательства, не учитывая логику развития ребенка, его особенностей. Организованная педагогом совместная деятельность с детьми проходит без развивающего результата, так как нет создания у детей мотивации к взаимодействию, а уровень интереса к детской деятельности его не волнует. Самый неприемлемый тип возможного педагогического взаимодействия, так как в результате такого взаимодействия всегда будут страдать дети.

Исследовательские данные позволят сделать вывод, что доминирующим типом взаимодействия педагога с детьми в группах раннего возраста становится эмоционально комфортный не развивающий тип. Нельзя однозначно утверждать, что при условии комфортного взаимодействия воспитателя с детьми абсолютно не происходит развития ребенка. Развивающая ситуация, как правило, спонтанна, не целенаправленна и не опирается на актуальный уровень развития детей. Соответственно, развивающий потенциал взаимодействия не может быть использован в полной мере, что является нежелательным, учитывая сензитивность раннего возрастного периода в целостном развитии ребенка. Склонность к эмоционально-дискомфортному взаимодействию, соответственно, в этом случае не позволяет происходить полноценному развитию ребенка, так как в раннем возрасте развитие эмоциональной сферы является доминантой, от эмоциональной комфортности напрямую зависит сам развивающий потенциал педагогического взаимодействия

Анализ результатов наблюдения за ситуациями взаимодействия педагогов с детьми младенческого и раннего возраста (от 6 месяцев до 1,5 лет), а также анкетирования педагогов показали, что «репертуар» используемых приемов взаимодействия с детьми раннего возраста не носит достаточного развивающего характера, беден и не разнообразен. Воспитатели чаще пользуются стереотипными способами и приемами общения с малышами, не несущими развивающего эффекта. Сложность подбора, использования, анализа развивающих приемов во взаимодействии в том, что многое зависит от непосредственной ситуации взаимодействия, проявлений ребенка (как устойчивых, так и ситуативных), эмоционального контекста. Необходимо учитывать быструю смену ситуаций и индивидуальные особенности проявлений детей.

Анализ современной ситуации в данной сфере показывает, что в стиле взаимодействия педагогов с детьми пока еще преобладают авторитарные установки. Воспитатели и педагоги часто используют такие способы воздействия на ребенка, как наставления, указания, жесткий контроль. При таком стиле взаимодействия обращения взрослых к детям носят преимущественно директивный характер, часто направлены на ограничение их активности, инициативности, самостоятельности и любознательности. Педагоги, как правило, адресуются не к отдельному ребенку, а к группе в целом, используют формальные, одинаковые для всех детей методы обучения и преимущественно фронтальные формы работы.

Личностно-ориентированная модель образования не предполагает отмены обучения детей в раннем возрасте, но предъявляет особые требования к организации педагогического процесса, который должен быть основан на знании психофизиологических закономерностей развития ребенка. В этом возрасте ребенок полноценно усваивает только то, что ему интересно, что вплетено в контекст общения со взрослым и в предметно-практическую деятельность. Критерием такого усвоения является не умение по требованию взрослого воспроизводить тот или иной заданный образец, а самостоятельное, инициативное использование этого образца в действиях с предметами, игре, общении [1, с 92].

Таким образом, важнейшей проблемой в сфере образования детей раннего возраста остается недостаток квалифицированных специалистов всех уровней и несовершенство системы их подготовки, вследствие чего происходит рассогласование между декларируемыми принципами, целями, задачами реформы образования и их воплощением в практике.

Список используемых источников и литературы

1. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Актуальные проблемы в сфере образования детей раннего возраста // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 3. С. 89–96.

2. Железнякова З.Р. Педагогические условия организации развивающего взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Минск, 2000.

3. Новицкая В.А., Яфизова Р.И. Экспертиза качества образовательной среды в группах раннего возраста // Современное дошкольное образование. 2018. №5. С 38-52.

4. Разенкова Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: Дисс. докт. пед. наук. -Москва, 2017.

5. Указ Президента РФ № 204 от 7.05.2018 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024»).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ МОиН РФ (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155.

© Ю.А. Мичурина, 2021-05

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СЕНСОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются преимущества использования компьютерных технологий, в том числе интерактивных дидактических игр, в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, приводится фрагмент комплекса интерактивных дидактических игр, направленных на развитие сенсорных навыков.

Ключевые слова: сенсорные навыки, дети дошкольного возраста, компьютерные технологии, интерактивная дидактическая игра.

D.D. Chesnokova, E.A. Shunina

INTERACTIVE DIDACTIC GAMES IN CORRECTIVE WORK ON DEVELOPMENT OF SENSOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. This article discusses the advantages of using computer technologies, including interactive didactic games, in corrective work with preschool children, provides a fragment of a complex of interactive didactic games aimed at developing sensory skills.

Keywords: sensory skills, preschool children, computer technology, interactive didactic game.

Компьютерные технологии стали многообещающим инструментом коррекционной работы с детьми [2]. Они позволяют воспринимать информацию на качественно новом уровне, что значительно повышает познавательную активность ребенка. Также не менее важен фактор новизны, т.к. обучение за компьютером еще только начинает распространяться в коррекционной работе с дошкольниками.

Использование компьютерных технологий при работе с детьми дает ряд преимуществ:

– повышает уровень мотивационной составляющей познавательной, лингвистической и педагогической деятельности ребенка на индивидуальных занятиях;

– компьютер оказывает на ребенка мультисенсорное и интерактивное воздействие;

– поставленные задачи развития и коррекции решаются за меньшее время, в т.ч. благодаря механизму биологической обратной связи (ребенок получает визуальные и звуковые ответные сигналы при выполнении заданий).

С опорой на Адаптированную образовательную программу дошкольного образования МДОУ «ЦРР-д\с №7» города Магнитогорска [1] были обозначены задачи коррекционной работы по развитию сенсорных навыков детей дошкольного возраста, на решение которых направлен комплекс интерактивных дидактических игр.

– Развивать восприятие, умение выделять разнообразные свойства и отношения предметов (цвет, форма, величина, расположение в пространстве и т. п.);

– Продолжать знакомить с цветами спектра: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый (хроматические) и белый, серый и черный (ахроматические);

– Учить различать цвета по светлоте и насыщенности, правильно называть их;

– Учить устанавливать размерные отношения между 5–10 предметами разной длины (высоты, ширины) или толщины: систематизировать предметы, располагая их в возрастающем (убывающем) порядке по величине;

– Развивать глазомер, умение находить предметы длиннее (короче), выше (ниже), шире (уже), толще (тоньше) образца и равные ему;

– Развивать у детей геометрическую зоркость: умение анализировать и сравнивать предметы по форме, находить в ближайшем окружении предметы одинаковой и разной формы: книги, картина, одеяла, крышки столов – прямоугольные, поднос и блюдо – овальные, тарелки – круглые и т. д.;

– Учить составлять ряды из геометрических фигур одинаковой формы, одной величины, одинакового цвета. Уметь подбирать геометрические фигуры, разные по цвету и по величине;

– Учить воспроизводить пространственные отношения между предметами по наглядному образцу и по словесному указанию, активно употреблять соответствующие слова в речи: справа — слева, вверху — внизу, спереди — сзади, в середине, между и др.;

– Закреплять умение обозначать словом положение предмета по отношению к себе, другому лицу;

– Закрепить знания о геометрических фигурах: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал;

– Закрепить умение видеть геометрические фигуры в формах окружающих предметов.

В процессе разработки комплекса интерактивных дидактических игр были проанализированы различные варианты Календарно-тематических планов из Рабочих программ педагогов-дефектологов. На их основе был создан обобщённый список лексических тем, в дальнейшем послуживший основой для

разработки комплекса интерактивных дидактических игр для сенсорного развития детей дошкольного возраста.

Одно из главных достоинств данного комплекса – его универсальность, оно заключается в том, что игры из него можно использовать как в течение всего учебного года (в зависимости от количества совпавших лексических тем), так и единично, по мере необходимости или в качестве поощрения ребёнка. Игры можно применять в работе с детьми с различным уровнем развития сенсорных навыков. Также игры из данного комплекса могут быть использованы как в индивидуальной работе с ребёнком, так и в групповой.

Все игры из данного комплекса разработаны в программе MicrosoftPowerPoint. Этот факт раскрывает нам еще одно достоинство данного комплекса – его нетребовательность к техническим характеристикам ПК: достаточно установить на компьютер программу подготовки и просмотра мультимедийных презентаций. На ПК не придётся устанавливать какие-либо сторонние программы, что не только сэкономит время пользователя, но и убережёт от «подхватывания» вредоносного ПО.

Все игры серии объединены одним персонажем – пришельцем Семёном, решившим изучить земную жизнь и обратившимся для этого за помощью к пользователям игр данного сборника. В этом можно увидеть еще одно достоинство сборника – один знакомый персонаж во всех играх не собьёт ребёнка с толку, ему будет легче воспринимать игру. Но, поскольку игры связаны лишь персонажем, а их сюжетные линии не пересекаются – их можно использовать в любом порядке и количестве по мере необходимости.

В таблице 1 представлен фрагмент комплекса интерактивных дидактических игр, направленных на развитие сенсорных навыков.

Таблица 1 – Фрагмент комплекса интерактивных дидактических игр, направленных на развитие сенсорных навыков детей дошкольного возраста

№	Лексическая тема	Содержание игр
1	Овощи	<p>1. «Что в какой теплице?» На слайде показаны 4 теплицы – красного, зелёного, желтого и оранжевого цветов. Семён говорит, что в них растут овощи, соответствующие им по цвету, но он не знает, что же может в них расти. Ребенок перечисляет сидящему рядом педагогу какие овощи в какой теплице могут быть. После ответа нужно кликнуть на теплицу и она откроется.</p> <p>2. «Овощи: большие, маленькие, разноцветные» Сёма собрал урожай и просит помочь ему в сортировке (сортировка по цвету, форме и размеру как в игре «Сортировка листьев»).</p> <p>3. «Раскрась натюрморт» Семён нарисовал натюрморт с собранными овощами и просит помощи в его раскрашивании (описание процесса см. в игре «Вернём лесу краски»)</p>
2	Бытовые приборы. Инструменты	<p>1. «Что звучит?» Семён стоит грустный, с повязкой на голове, и говорит, что у него ужасно болит голова из-за того, что соседи всё утро чем-то шумели, но он не смог понять, что это было. Помогаем: на слайде изображены три предмета бытовой техники или</p>

		<p>инструментов, проигрывается звук одного из них, нужно угадать, какого.</p> <p>2. «Уборка» Семён просит помочь ему разобрать кладовку. Нужно разложить всё в ящики, но не просто так: в один ящик нужно складывать только инструменты определённого цвета, в другой – предметы бытовой техники, тоже определённого цвета (цвета обозначены на ящиках).</p> <p>3. «Четвёртый лишний» Семён: «Ты так быстро справился с прошлым заданием. Я вот всё еще не разбираюсь в земной технике. Помоги мне – найди лишние предметы на этих картинках» (даются картинки с бытовой техникой и лишним предметом – мебелью, продуктами и пр.)</p>
3	Продукты питания	<p>1. «Форма еды» Видим грустного Семёна. Он говорит, что голоден. Но не может поесть, потому что на его планете все едят еду в определённом порядке: сначала треугольной формы, затем круглой, после – четырехугольной, а он постоянно путается в этом. Помогаем: на слайде изображено много различных блюд, нужно кликать на блюдо той формы, которую называет Семён.</p> <p>2. «Сортировка конфет» Нужно рассортировать конфеты в разные вазочки в зависимости от их цвета и размера.</p> <p>3. «Испечём торт» Семён предлагает испечь торт. Он будет диктовать рецепт, а игрок выбирать правильные ингредиенты из предложенных. Семён не просто называет продукты, а загадывает загадки (например: «Нам нужен ингредиент овальной формы и белого цвета, который нам даёт курица» - яйцо).</p>
4	Рыбы	<p>1. «Рыбки» У Семёна живут рыбки, но ему нужно почистить их большой аквариум, поэтому он просит игрока рассадить их в несколько аквариумов поменьше (группировка по форме, цвету и величине)</p> <p>2. «Неудачные фото» Семён фотографировал рыбок, но он отвлёкся и в итоге повредил фотографии. Он предлагает игроку восстановить их (подобно игре «Найди нужный узор»).</p> <p>3. «Отправь рыбку домой» У каждой из рыбок есть свой домик под камнем. Маленькие рыбки живут под маленькими камнями, крупные – под большими. Также у каждой из рыбок камень выкрашен в цвет её чешуи. Нужно найти домик для каждой из рыбок.</p>

На рисунках 1- 4 представлены скриншоты из интерактивной дидактической игры по лексической теме «Овощи»



Рис. 1



Рис. 2

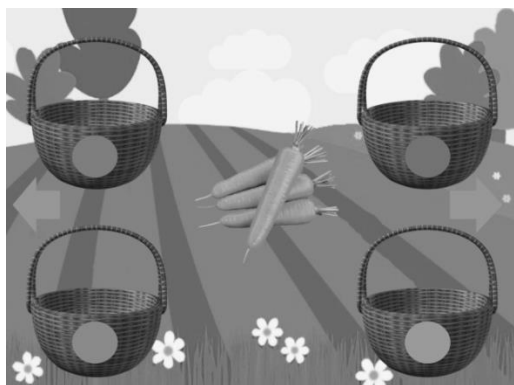


Рис. 3



Рис. 4

Использование средств компьютерного обучения при работе с детьми носит мультифункциональный характер. Это означает не только усвоение знаний и развитие основных качеств детей в соответствии с целями занятий, но и совершенствование навыков зрительно-моторной координации, внимания и познавательной активности. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что работа с компьютером расширяет возможности методов и технологий коррекции и, следовательно, может быть рекомендована к применению в практике коррекционно-развивающей работы.

Список используемых источников и литературы

1. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования МДОУ «ЦРР-д\с №7» города Магнитогорска [Электронный ресурс] Утв. 3.09.2015, 297 с. URL: https://ds7-mgn.educhel.ru/uploads/46800/46737/section/1859825/Adaptirovannaiia_obrazovatelnaia_programma.pdf (дата обращения: 27.05.2021).

2. Мицан Е.Л., Кувшинова И.А. О проблемах и перспективах дистанционного образования (ДО) в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020.Т.2. С.402.

©Д.Д.Чеснокова, Е.А.Шунина, 2021-05

СЕКЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ
И БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»

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

УДК 378.147

М.В. Лещенко, Л.П. Тупицына, Э.В. Айриян

*Московский педагогический
государственный университет
г. Москва, Россия*

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ
ОБУЧЕНИЯ В ВУЗ(Е) В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ**

***Аннотация.** В условиях самоизоляции, связанной с пандемией новой коронавирусной инфекции, возникла необходимость более широкого использования цифровых технологий, дающих новые возможности для качественного осуществления образовательного процесса. Для этого были использованы возможности системы дистанционного образования Moodle и сервиса для проведения видеоконференций Zoom. Результаты контроля знаний студентов показали успешность освоения вопросов изучаемой дисциплины и перспективность использования дистанционных форм обучения.*

***Ключевые слова:** коронавирус, пандемия, дистанционные формы обучения, практико-ориентированное обучение, Moodle.*

M.V. Leshchenko, L.P. Tupitsyna, E.V. Ayriyan

**EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING USING
IN A UNIVERSITY IN A PANDEMIC**

***Abstract.** There was a necessity of usage of digital technologies, which provide new opportunities for the high-quality implementation of the educational process in conditions of self isolation related with new coronavirus infection pandemic. As solution capabilities of Moodle distance education system and the Zoom conferencing service were used. The students' knowledge control results showed the success of given discipline study and the advantages and prospects of distance learning forms using.*

Keywords: *coronavirus, pandemic, distance learning, practice-oriented learning, Moodle*

Дистанционные формы обучения заняли в наше время прочные позиции в системе высшего профессионального образования.

История возникновения дистанционного обучения уходит корнями в середину девятнадцатого века, когда Исаак Питман в 1840 г. создал первый дистанционный курс и осуществлял обучение с помощью писем [4].

Программы обучения по почте использовались в Лондонском Университете длительное время и позволяли получить образование на расстоянии. Довольно быстро эта форма образования получила распространение во многих странах (Германия, Австралия и др.).

Со временем, по мере развития технических возможностей, технологии дистанционного обучения совершенствовались, и уже в прошлом столетии стали активно использоваться аудио- и видеозаписи.

В Советском Союзе существовала модель заочного обучения, которая позволяла получить высшее образование в выбранном ВУЗе без отрыва от работы и вне зависимости от места проживания [4].

Наше время ознаменовалось новым этапом в развитии дистанционных форм обучения. Интернет и информационные технологии вошли в жизнь человека и общества. Это позволило расширить применение дистанционных форм обучения. Возникли новые возможности их использования как самостоятельно, так и в сочетании с традиционными способами обучения. Стало возможным получение качественного высшего образования студентам из отдаленных регионов, а также тем, кто не имеет возможность учиться с отрывом от работы [1; 5].

Однако в России до недавнего времени эта форма образования не была широко распространена.

В условиях самоизоляции, связанной с пандемией новой коронавирусной инфекции, возникла необходимость более активного использования цифровых технологий, которые в создавшейся ситуации дают новые возможности для качественного осуществления образовательного процесса.

С целью реализации задачи обеспечения качественного обучения в создавшихся условиях на кафедре медицины и БЖД Московского педагогического государственного университета используются возможности системы дистанционного образования ИнфоДа Moodle, а также сервис для проведения видеоконференций и вебинаров в Zoom.

Это позволяет активно применять все возможности дистанционного обучения: предоставлять ресурс – материалы для самостоятельного обучения, задания для студентов, осуществлять контроль знаний (тесты и ситуационные задачи).

Преподавателями кафедры были созданы курсы для дистанционного обучения по ряду дисциплин, входящих в учебные планы подготовки студентов. Одним из них был курс «Основы медицинских знаний».

Процесс работы с дистанционным курсом потребовал решения двух задач:

- создание и наполнение курса;
- организация учебной деятельности студентов в соответствии с учебным планом подготовки и программой по соответствующей дисциплине.

Работа над курсом потребовала дополнительного структурирования содержания курса, разработки системы заданий для самостоятельной работы студентов и текущего контроля успеваемости.

Каждая изучаемая тема содержала в себе информационный ресурс (лекция, презентация, ссылки на учебный материал, статьи и др.), задания для самостоятельной работы студентов и контроля текущей успеваемости.

Размещенные в каждой теме задания для самостоятельной работы позволяли многократно и всесторонне контролировать усвоение учебного материала как самим студентом, так и преподавателем. При проверке заданий предусмотрен механизм обратной связи со студентом (комментарии преподавателя). Студенты имеют открытый доступ к оценкам в личном кабинете и возможность доработать задание и повторно предоставить материал для проверки. При размещении заданий преподавателем обозначаются сроки их выполнения.

Для текущего контроля успеваемости студентов были разработаны тесты и ситуационные задачи. Система дистанционного обучения ИнфоДа Moodle позволяет применять различные варианты тестов: с множественным выбором, на соответствие, «верно/не верно» и другие и их сочетания. Тесты и ситуационные задачи носят характер контрольно-обучающих заданий. У студентов есть возможность их повторного выполнения после ознакомления с результатами проверки.

Отличительной особенностью дисциплины «Основы медицинских знаний» является ее практико-ориентированность. Несомненно, трудно переоценить значение непосредственной работы преподавателя с аудиторией и/или со студентом. В ходе проведения практических занятий в аудитории преподаватель не только обсуждает со студентами учебные вопросы, но и формирует мотивацию изучения предмета, под его руководством отрабатываются практические навыки. В связи с этим, при подготовке дистанционного курса встала задача разработать адекватную замену этой части подготовки обучающихся. Были разработаны различные ситуационные задачи по темам дисциплины, которые разбирались во время семинарских занятий в Zoom, а также предлагались студентам для самостоятельного решения в Moodle.

Кроме того, для лучшей визуализации учебного материала студентам были предоставлены презентации по соответствующим темам, иллюстрированные фотографиями из личного архива преподавателей, схемами, рисунками. В качестве дополнительного материала были предложены обучающие фильмы по отдельным темам дисциплины.

С целью коммуникативного взаимодействия со студентами использовались форум, чаты, вебинары, которые также предусмотрены в СДО Moodle.

Вместе с тем, опираясь на литературные данные и собственный опыт работы, следует отметить, что дистанционная форма обучения затрудняет формирование эмоционального контакта преподавателя и студентов [3].

Для достижения лучших результатов обучения и преодоления дефицита личного общения преподавателя со студентами широко использовались возможности платформы Zoom. Именно сочетание возможностей технологий СДО Moodle и Zoom позволяет проводить лекции, семинары, консультации со студентами, способствуя активной совместной работе и осмыслению студентами изучаемого материала, реализации практико-ориентированного подхода к обучению, а также минимизации возникающего в условиях дистанционного обучения дефицита общения студентов с преподавателем.

Промежуточный контроль осуществлялся с помощью итогового тестирования, в ходе которого программа предоставляла каждому студенту индивидуальный набор тестов.

Важной составляющей дистанционного обучения является организация учебной деятельности студентов. Используемая нами СДО ИнфоДа Moodle позволяет создать и предоставить вниманию студентов организационно – методический раздел курса, содержащий рабочую программу, форум, формы контроля, балльно-рейтинговую систему, систему перевода баллов в итоговую оценку. Применение балльно-рейтинговой системы прочно вошло в практику высшего образования и, по мнению А.А. Веряева и Н.В. Медведенко, является важной особенностью оценки знаний при дистанционном обучении [2]. Итоговый балл и соответствующая оценка выставляются по итогам всех выполненных работ.

Анкетирование студентов, проведенное по окончании курса дистанционного обучения, выявило как положительные, так и отрицательные стороны.

Среди положительных моментов отмечается возможность контроля самим обучающимся процесса и результатов освоения дисциплины, удобство самостоятельной работы, возможность выполнять задания в удобное время, доступность обучения при нахождении в отдаленном регионе.

Однако, многие студенты указали на дефицит личного общения с преподавателем, что, по их мнению, влияет на учебную и эмоциональную атмосферу учебного процесса.

К недостаткам студенты отнесли технические проблемы, нередко возникавшие при работе с курсом и связанные с высокой нагрузкой на СДО, что увеличивало время выполнения заданий. Некоторое количество студентов обозначили проблемы, связанные с доступностью Интернета в конкретном населенном пункте.

Вместе с тем, результаты контроля знаний студентов позволяют сделать вывод об успешности освоения вопросов изучаемой дисциплины и перспективности более широкого использования дистанционных форм

обучения. Наилучшие результаты дает, с нашей точки зрения, сочетание использования различных платформ (например, Moodle и Zoom) для реализации практико-ориентированного обучения.

Наибольшего педагогического эффекта можно достичь при реализации смешанного обучения, т.е. сочетания в различных соотношениях традиционных и дистанционных методов.

Список используемых источников и литературы

1. Андреев, А.А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика / А.А. Андреев // Высшее образование в России – 2011. – №11. С. 113-117

2. Веряев, А.А. Модульно-рейтинговая технология оценивания образовательных достижений в условиях компетентностного целеполагания / А.А. Веряев, Н.В. Медведенко // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5 (24)

3. Кравченко, Г.В. Построение дистанционного курса и организация обучения студентов высшей школы в системе Moodle / Г.В. Кравченко, Г.В. Лаврентьев // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – №2-2 (78)

4. Маслакова, Е.С. История развития дистанционного обучения в России / Е.С. Маслакова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Международной научной конференции. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 29-32

5. Хузиахметов, А.Н. Учебная деятельность студентов ВУЗов в условиях дистанционного образования / А.Н. Хузиахметов, А.Р. Насибуллов // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. С. 98-102.

© М.В. Лещенко, Л.П. Тупицына, Э.В. Айриян, 2021-05

УДК 373.2

Г.В. Ильина, А. Р. Ахметшина

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

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НАЗВАНИЕ

Аннотация. В статье обозначены причины нарушений осанки у дошкольников. Представлен анализ современных исследований профилактики и коррекции нарушений правильной осанки в старшем дошкольном возрасте. Предложен

комплекс профилактических и корректирующих упражнений в разных формах физкультурной деятельности детей, который найдет широкое применение в практике работы педагогов и специалистов ДОУ.

Ключевые слова: осанка; старший дошкольник; профилактика и коррекция; физические упражнения.

G.V. Pyina, A.R. Akhmetshna

PREVENTION AND CORRECTION OF POSTURAL DISORDERS IN CHILDREN 5-7 YEARS BY MEANS OF HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE

Abstract. . *The article identifies the causes of postural disorders in preschoolers. The article presents an analysis of modern research on the prevention and correction of violations of correct posture in older preschool age. A set of preventive and corrective exercises in various forms of physical activity of children is proposed, which will be widely used in the practice of teachers and specialists of preschool educational institutions....*

Keywords: *posture; senior preschooler; prevention and correction; physical exercises.*

У детей дошкольного возраста закладываются основы психического, а также физического здоровья, вырабатываются конкретные черты характера, приобретаются навыки и умения, которые так важны в жизни человека. Следовательно, важнейшая роль должна отводиться грамотно организованному физическому воспитанию в дошкольном возрасте ребенка. Грамотно держать свое тело не только придает дошкольнику приятный внешний вид, а также и оказывает существенное значение на состояние здоровья ребенка, на жизнедеятельность организма дошкольника.

Для того чтобы органы дыхания, кровообращения, пищеварения ребенка для нормальной деятельности нервной системы работали правильно, важно, чтобы в дошкольном возрасте была правильно поставлена осанка. Осанка, как свойство развивающегося организма, не может являться статистическим понятием, а также может легко нарушаться, если будут резко изменены условия внешней среды. Достаточно легко нарушения могут произойти именно в дошкольном возрасте, когда осанка у ребенка находится в стадии формирования. Следовательно, всякое нарушение условий формирования осанки, может привести к патологическим изменениям. На сегодняшний день не требуется убеждать кого-либо в серьезной роли физического воспитания дошкольника, как фактора, который формирует осанку ребенка. Тем не менее, это не единственный фактор, который влияет на осанку. Осанка может зависеть также от состояния суставно-связочного аппарата, костного скелета, степени развития, а также симметричности мышечной системы. Предупреждение неправильной осанки всегда легче, чем впоследствии проводить работу по ее

исправлению. Таким образом, очень важно в физическом воспитании ребенка соблюдать гигиенический режим (свежий воздух в помещении, нормальная освещенность, подбор стола и стула по росту каждого ребенка, чередование движений и покоя, полноценное питание, закаливание).

Также очень важно постоянно наблюдать в процессе всей жизни за положением тела ребенка. Исключительно общими усилиями воспитательного учреждения, семьи, а также при активном участии и контроле медицинского персонала добиться можно формирования правильной осанки у детей.

Однако, по исследованиям некоторых ученых, на протяжении последних десятилетий в Российской Федерации складывается тревожная тенденция ухудшения физического развития, а также состояния здоровья всего населения, в том числе и детей. Наблюдается достаточно высокий процент детей дошкольного возраста с нарушениями осанки и телосложения. Главными причинами такого положения являются: недостаточная двигательная активность; переуплотненность групп в детских садах; несвоевременный медицинский осмотр, а также непостоянная лечебно-профилактическая работа; нарушение режима питания и отдыха; достаточно слабая организация мероприятий по закаливанию и физкультурно-оздоровительному развитию.

Изучением профилактики и коррекцией нарушения правильной осанки в старшем дошкольном возрасте занимались М.А. Алиев, Е.Н. Вавилова, Н.Н. Ефименко, В.М. Краснова, Е.А. Лебедева, В.П. Правосудов, Е.В. Русакова, Г.А. Левин, М.М. Фонарев, Т.А. Фонарева и др.

Актуальность выбранной темы не вызывает сомнения, т.к. и в настоящее время проблемой профилактики и коррекции нарушений правильной осанки в старшем дошкольном возрасте занимаются такие педагоги как:

- Авдеева Е.В. предлагает методы предупреждения или устранения нарушения осанки, правильного формирования стопы; физические упражнения и подвижные игры с использованием бега, лазанья, метания, прыжков и т.д.;

- Александрова Е. предлагает использовать тренажеры (фитбол, игры малой подвижности) в качестве метода оздоровления детей в условиях детского сада, с целью содействия гармоничному физическому развитию ребенка и своевременной коррекции психофизических нарушений; увеличении силы и выносливости мышц, подвижности суставов; выработки правильной осанки; создании условий для эмоциональной разрядки;

- Швалева Е. предлагает использовать дорожно-галечный бассейн в профилактике и коррекции плоскостопия; Джулай Т.В., которая предлагает использовать упражнения из исходных положений сидя и лёжа, а также соревновательные игры, как основные средства как основное средство профилактики плоскостопия.

Таким образом, проблема профилактики и коррекции нарушений правильной осанки в старшем дошкольном возрасте является достаточно разработанной на сегодняшний день, но ее актуальность требует глубокого рассмотрения.

Изучен процесс формирования навыка правильной осанки в старшем дошкольном возрасте, а также проведено экспериментальное изучение данной

проблемы. В результате проведенного исследования на базе МАДОУ д/с «Чебурашка» с. Ургала, Белокатайского района, республики Башкортостан сделаны следующие выводы.

В детском возрасте позвоночник ребенка не только осуществляет все свойственные ему функции, но и находится в условиях постоянного развития, на которое, в свою очередь, функциональные требования оказывают непосредственное формообразующее влияние. Химический состав и строение связочного аппарата позвоночника и межпозвоночных дисков обуславливают высокую эластичность и подвижность позвоночника. Вместе с тем эти особенности в связи с недостаточной общей и силовой выносливостью мышц приводят к нестабильности позвоночника, способствуя, при патологических воздействиях, возникновению и прогрессированию функциональных нарушений и деформаций.

Осанка – это привычная поза непринужденно стоящего человека. Нарушения осанки в сагиттальной плоскости: круглая спина, кругло-вогнутая спина, плоская и плоско-вогнутая спина. Круглая спина характеризуется уменьшением изгибов шейного и особенно поясничного и увеличением физиологического изгиба грудного отдела позвоночника. Кругло-вогнутая спина характеризуется увеличением физиологических изгибов в переднезаднем направлении. Плоская спина характеризуется уменьшением физиологических изгибов позвоночника и даже иногда перемещением их. Плоско-вогнутая спина является вариантом плоской спины, встречается редко. Нарушение осанки во фронтальной плоскости – асимметричная осанка (ранее именовалась сколиотической установкой). Сколиозом принято называть боковое искривление позвоночника [1].

При исправлении нарушений осанки используются определенные упражнения. В основу использования специальных упражнений, направленных на формирование правильной осанки и устранение ее нарушений, должны быть положены следующие принципы: индивидуально-дифференцированный подход к каждому ребенку и постепенное нарастание трудностей в применяемых физических упражнениях. Нагрузка во время занятий не должна превышать функциональных возможностей дошкольников и без ущерба для их здоровья улучшать физическое развитие и осанку. Лечебный эффект фитбола обусловлен биомеханическими факторами, то есть воздействием колебаний мяча на позвоночник, межпозвоночные диски, суставы и окружающие их ткани.

Целью констатирующего этапа эксперимента (июнь 2020 - декабрь 2020 года) стало выявление нарушений опорно-двигательного аппарата у старших дошкольников МАДОУ д/с «Чебурашка» с. Ургала, Белокатайского района, республики Башкортостан. Учреждение находится в ведомственном подчинении Отдела образования муниципального района Белокатайского района Республики Башкортостан. Для проведения данного обследования была предоставлена группа детей 5-7 лет в количестве 15 человек: 9 девочек и 6 мальчиков.

В ходе данного этапа нами решены следующие задачи: подобраны методики по выявлению нарушений опорно-двигательного аппарата у детей

старшего дошкольного возраста; проведено диагностическое наблюдение за детьми старшего дошкольного возраста; осуществлен количественный и качественный анализ полученных результатов.

Для решения названных задач были выбраны диагностические методики: «Визуальное выявление нарушений осанки» (модификация теста Е. Рутковской; «Визуальное выявление истинного сколиоза» (методика Центрального института травматологии и ортопедии им. Н.Н. Приорова); «Выявление плоскостопия» (методика А.В. Сидоровой).

Интерес вызвала методика «Визуальное выявление нарушений осанки» с целью выявления нарушений осанки у старших дошкольников. Предложена тестовая карта для выявления нарушений осанки с вопросами-утверждениями экспериментатору и медицинскому сотруднику следует отвечать «да» или «нет». Перечислим их. Явное повреждение органов движения, вызванное врожденными пороками, травмой, болезнью. Голова, шея отклонены от средней линии; плечи, лопатки, таз установлены несимметрично. Выраженная деформация грудной клетки – грудь «сапожника», впалая, «куриная». Выраженное увеличение или уменьшение физиологической кривизны позвоночника; шейного и поясничного лордоза, грудного кифоза. Сильное отставание лопаток («крыловидные» лопатки). Сильное выступание живота (более 2 см от линии грудной клетки). Нарушение осей нижних конечностей (О-образные или Х-образные). Неравенство треугольников талии. Вальгусное положение пяток или пятки во время стояния. Явные отклонения в походке: прихрамывающая, «утиная» и др.

С помощью данного теста оценка осанки проводилась по следующим градациям: отрицательные ответы на все вопросы – нормальная осанка; положительные ответы на один или несколько вопросов от номеров 3, 5, 6, 7, включительно – незначительные нарушения осанки; дети, обладающие этими отклонениями, подлежат наблюдению врача дошкольного учреждения, школы, поликлиники; положительные ответы на вопросы 1, 2, 4, 8, 9, 10 (один или несколько) – выраженные нарушения осанки; дети, отнесенные к данной группе, подлежат обязательному направлению на консультацию к ортопеду.

Таким образом, изучение психолого-педагогической литературы, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволили нам подобрать комплекс профилактических и коррекционных упражнений и апробировать его на практике в ДОУ [2; 3].

Профилактические упражнения предлагались детям на утренней гигиенической гимнастике, а коррекционные – на утренней гимнастике и на занятиях физической культурой. В результате проверки эффективности комплекса профилактических и коррекционных упражнений выяснилось, что комплекс дал возможность применять его в работе с детьми при решении проблемы нарушений опорно-двигательного аппарата старших дошкольников, так как результаты диагностики на контрольном этапе эксперимента показали положительную динамику. Данный комплекс поможет педагогам правильно строить свое взаимодействие с детьми старшего дошкольного возраста по коррекции правильной осанки и плоскостопия.

Список используемых источников и литературы

1. Ловейко, И.Д. Лечебная физическая культура у детей при дефектах осанки, сколиозах и плоскостопии / И. Д. Ловейко. Ленинград : Издательский центр «Медицина», 1982. – 144 с. : ил. – ISBN [не указан]. – Текст : непосредственный.
2. Макаренко, С.Г. Коррекционно-профилактические игры и упражнения / С. Г. Макаренко // Физическая культура в школе. – 2009. – №5. – С. 22-25.
3. Матвеев, А.П. Вновь об осанке / А. П. Матвеев // Физическая культура в школе. – 2006. – №7. – С. 60-63.

© Г.В. Ильина, А.Р. Ахметшина, 2021-05

УДК 376.42

С.М. Сабирзянова, О.В. Светус

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

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** целью статьи является анализ изучения организации воспитательно-образовательного процесса детей с задержкой психического развития посредством лечебной физической культуры. Подробно говорится о влиянии двигательной активности на психическое и физическое состояние детей с ЗПР. Представлена характеристика детей с ЗПР.*

***Ключевые слова:** организация двигательной активности, оздоровительная работа, дети с задержкой психического развития, воспитательно-образовательный процесс, лечебная физическая культура.*

THERAPEUTIC PHYSICAL CULTURE AS AN INTEGRAL PART OF THE EDUCATIONAL PROCESS WITH CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract: *the purpose of the article is to analyze the study of the organization of the educational process of children with mental retardation through therapeutic physical culture. The influence of motor activity on the mental and physical condition of children with ASD is discussed in detail. The characteristics of children with ASD are presented.*

Keywords: *organization of motor activity, health-improving work, children with mental retardation, educational process, therapeutic physical culture.*

Современная статистика показывает, что здоровье детей не улучшается с первых месяцев жизни до самого поступления в школу, а только ухудшается. Одна из причин нарушения здоровья - поражение центральной нервной системы в перинатальном периоде. У многих дошкольников есть различные отклонения в здоровье - хронические заболевания, стрессы, депрессия, тревожность, повышенная импульсивность.

У ребенка с перинатальной патологией другой мозговой субстрат, наблюдается нарушение подкорковых и корковых структур функционального и органического характера. По мере созревания мозга у этих детей обнаруживаются нарушения различных частей двигательного анализатора, а также нарушения в психических и речевых процессах. Наряду с задержкой развития наблюдаются и поведенческие нарушения. Проблему коррекции и устранения нарушений следует рассматривать с точки зрения восстановления и обогащения через правильно организованную коррекционно-педагогическую среду. Педагогические условия, в которых находятся дети ЗПР, должны «спровоцировать» развитие. Улучшение здоровья воспринимается не только как комплекс лечебно-профилактических мероприятий, но и как форма развития, расширяющая психофизические возможности детей. Гигиенисты и врачи утверждают, что без упражнений ребенок не может расти здоровым. Физическая активность составляет энергетическую основу для роста и формирования систем организма, нормального физического и умственного развития. Движение предотвращает болезнь [3; 36].

Физическая активность - хорошее средство психической гигиены для ребенка. Концентрация возбуждения в нервных центрах, связанная с работой мышц, приводит к их активному торможению, которое берет на себя нагрузку при умственной работе. Движение снимает умственное напряжение, стресс, раздражение и усталость, улучшает самочувствие детей. Во время упражнений формируются такие личные качества, как выносливость, смелость, сила и физическая красота. Двигаясь, ребенок познает окружающий мир. Гигиенисты

говорят: «Ничто так не истощает и не ослабляет человека, как длительное бездействие». Защита эмоционального здоровья ребенка играет важную роль в его развитии. Дети, лишенные позитивного контакта и радостных моментов с окружающими, имеют значительные нарушения развития. Все организации здравоохранения признают, что здоровье - это состояние полного физического и психического благополучия [1; 19].

Для психической сферы ребенка с ЗПР характерно сочетание дефицитарных и сохраненных функций. Частичная недостаточность высших психических функций способствует тому, что в поведении ребенка и в чертах его личности прослеживается инфантилизм. При этом страдают работоспособность, произвольность в организации деятельности, мотивация к разным видам познавательной деятельности.

Глубина повреждений и степень незрелости может быть различной. При ЗПР у детей отмечаются разнообразные варианты:

- низкий темп психической активности
- дефицит внимания с гиперактивностью
- вегетативная ослабленность
- энергетическое истощение нервных клеток [5; 45].

У детей с ЗПР сохранены возможности интеллектуального развития, однако для них характерны нарушение познавательной деятельности, нарушение работоспособности, функциональная недостаточность высших психических функций. Нарушения сферы эмоционально-волевого поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, двигательной расторможенности, вялости и апатии. Если говорить про игровую деятельность, то можно выделить неспособность ребенка развивать игру без помощи взрослого, недооценку общих интересов, также в самом игровом процессе ребенку трудно, а иногда невозможно контролировать свое поведение. Таким детям интересны различные подвижные игры, в которых нет четких правил и инструкций.

Недостаточная согласованность познавательных интересов связана с нарушением внимания, памяти, функциональным недоразвитием зрительного и слухового восприятия, плохой координацией движений. Не сложное нарушение речи может проявляться нарушением звукового произношения, бедностью словаря, трудностями в усвоении логических и грамматических конструкций.

Наблюдается значительный недостаток фонетического и фонематического восприятия, снижение слуховой и речевой памяти. В случае внешнего благополучия часто отмечается разговорчивость или, наоборот, недостаточная развитость высказывания.

Снижение познавательной активности приводит к ограниченному запасу знаний об окружающем мире и профилактическим навыкам, соответствующим возрасту. Низкая подвижность рук, трудности формирования действий отрицательно сказываются на деятельности-лепке, рисовании, конструировании.

Неподготовленность к школе проявляется в медленном формировании элементов учебной деятельности. Ребенок принимает и понимает задачу, но для

ее выполнения требуется помощь взрослого. Решение возрастных психических проблем доступно, но детям может быть сложно объяснить. Умение принять помощь, усвоить принцип действия - вот та основа, на которую можно положиться перед организацией корректирующих мероприятий [5; 43].

Физическое развитие дошкольников с ЗПР имеет свои особенности. Часто это дети с ослабленным организмом, для которых характерны обменно-трофические нарушения, дефицит веса или его избыток, функциональные нарушения сердечно-сосудистой деятельности, хронические заболевания. Такие дети быстро начинают чувствовать утомление, устают правильно держать тело, что приводит к неправильной осанке и значительной мышечной слабости. При выполнении заданий часто возникают ненужные произвольные движения, наблюдается поверхностное и нерегулярное дыхание; нарушения общей моторики проявляются особенно при ациклических упражнениях: лазании, прыжках, игре. Заметная задержка наблюдается в развитии основных физических качеств: силы, ловкости, скорости. Нарушается произвольная регуляция (невозможность волевых двигательных усилий), слабо развита эмоционально-волевая сфера, что проявляется в повышенной возбудимости, эмоциональной неустойчивости, раздражительности или наоборот, апатии.

Среди множества факторов, которые, по мнению ученых, влияют на здоровье детей, главенствующее место занимает интенсивность воздействия правильно организованной физической активности. При этом использование физических упражнений не только сводится к укреплению здоровья и развитию моторики, но и направлено на восстановление умственной работоспособности, снижение нервно-эмоционального напряжения и положительное влияние на умственное развитие ребенка [1, с. 19].

Работу по развитию движений следует начинать с выявления индивидуальных особенностей двигательной сферы ребенка, прививки интереса к физическому воспитанию. При этом исключают утомление детей, излишнюю командную работу - организуйте работу в игровой и увлекательной форме, терпеливо обучая их выполнять элементарные движения. Например, развитие баланса начинается с ходьбы по нарисованным на полу линиям, затем это упражнение выполняется на фальшполе, после чего добавляется перешагивание через эти предметы, лежащие на полу, а затем на скамейке.

Из-за быстрой утомляемости и плохого физического развития дети с ЗПР испытывают большие трудности в обучении упражнениям на осанку, удерживания своего тела в нужном положении. В этом случае упражнения с грузом в руках (мешки с песком, гантели), ходьба с отягощением на голове, упражнения у вертикальной стены, когда ребенок касается ее пятками, икроножными мышцами, ягодицами, лопатками и задней частью головы (нужно постоять в таком положении несколько секунд, а затем пройти в этом положении) будут очень полезными. Для укрепления сводов стопы, мышц нижних конечностей можно использовать танцевальные движения: шаги в стороны, прыжки.

Чтобы облегчить эмоциональное напряжение ребенка, его страх сделать ошибку, попросите его или ее после тренировки попытаться выполнить

выученное упражнение самостоятельно, в своем собственном темпе и ритме. Чтобы поддерживать интерес, нужно постоянно стараться обыграть каждую задачу. Волнение от игры помогает детям преодолеть страх перед новым действием и лучше овладеть навыками, которые они практикуют. Занятия спланированы таким образом, чтобы дети получали как можно меньше нового материала и по большей части закрепляли ранее изученные занятия [1, с. 21].

Ввиду того, что дети с ЗПР быстро утомляются, необходимо сократить продолжительность поз для статических упражнений и чередовать интенсивные упражнения, требующие большой активности, с упражнениями на спокойствие. В связи с этим дыхательные и расслабляющие упражнения становятся обязательной частью каждого занятия.

На всех этапах обучения необходимо на месте с детьми повторять задания, называть выполняемые действия, повторять слова-термины вслед за учителем, учить их видеть свои ошибки и ошибки своих товарищей, выполнять упражнения по шаблону. Таким образом, дети начинают ощущать неразрывную связь между словами, объясняющими технику движений, зрительным образом и ощущением мышц.

Большое значение в работе по физическому воспитанию детей с задержкой психического развития имеет индивидуальный подход, а именно: учет особенностей двигательных ощущений, умственного развития и состояния здоровья. В занятия рекомендуется включать действия с предметами (шары разного размера, обручи, кубики), способствующие развитию точных движений, функций захвата и удержания, которые являются основой для овладения всеми видами деятельности.

Занятия по развитию физической активности у детей с ЗПР должны быть эмоционально насыщенными. Эти занятия устраняют замкнутость и застенчивость. Ребенок раскрепощен, он свободнее выражает свои эмоции. Постепенно появляется желание и возможность общаться с другими детьми.

Все дети очень восприимчивы к музыке. Во время прослушивания музыкальных композиций многим хочется двигаться, при этом повышается эмоциональный тонус детей, создается счастливое и веселое настроение, задается темп и ритм движений. Также определенная музыка может способствовать расслаблению. Хороший эмоциональный заряд в течение дня придают утренняя зарядка, в которой присутствует ОРУ, расслабление, дыхательная гимнастика. Во все виды физических нагрузок необходимо включать дыхательные упражнения. Равномерно продолжительные повторяющиеся циклические упражнения (бег, прыжки) являются важнейшим компонентом двигательного режима, способствуя нормализации функций сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также повышению физической и умственной работоспособности. При этом все нагрузки необходимо строго дозировать по частоте пульса. В режим физических нагрузок входят: подвижные игры в течение дня, гимнастика для стимуляции развития центров речи, массовые мероприятия, в которых могут участвовать и родители [4].

В связи с медленным развитием двигательных навыков у детей с ЗПР, каждому ребенку нужно выделять время для индивидуальной работы. Все виды

физической активности, дополняя и обогащая друг друга, обеспечивают каждому ребенку необходимую физическую активность во время пребывания в детском саду [3, с. 37].

Список используемых источников и литературы

1. Игнатова Л.В., Волик О.И., Кулаков В.Д., Холюкова Г.А. Программа укрепления здоровья детей в коррекционных группах. – ТЦ Сфера, 2008. С. 19-21.
2. Маллер А.Р. Помощь детям с недостатками развития. – Москва, 2006. С. 26-28.
3. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями. – Москва, 2007. С. 35-37.
4. 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.
5. Мостюкова Е.М. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с задержкой психического развития. – АРКТИ, 2002. С. 43-45.

© С.М. Сабирзянова, О.В. Светус, 2021-05

УДК 371=316.6+159.96

Д.Н. Смольников

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

БУЛЛИНГ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *В данной статье выявляется проблема травли и непринятия в инклюзивном пространстве. Отображена попытка разобраться в проблеме, выявляются причины буллинга в инклюзивном образовании, а также меры, которые следует учитывать, чтобы избежать этого неприятного явления.*

Ключевые слова: *инклюзия, дети, буллинг, инклюзивное образование, травля.*

BULLYING IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. *In this paper reveals the problem of bullying and rejection in an inclusive space. An attempt to understand the problem is displayed, the reasons for bullying in inclusive education are identified, as well as measures that should be taken into account in order to avoid this unpleasant phenomenon.*

Keywords: *inclusion, children, bullying, inclusive education, baiting.*

Инклюзия в образовании все больше и больше врывается в современную жизнь. В наше время, мы уже вполне адекватно относимся к людям с особенностями психического или физического развития. Понимание и принятие таких людей, несомненно, требует определенного промежутка времени. Этот промежуток времени мы проходим до сих пор и, зачастую, вполне успешно, движемся, как хочется думать, в правильном направлении. Но исключения бывают везде [1].

Когда речь заходит о детях, четко понимается то, что их необходимо обучать, иначе они будут познавать мир самостоятельно, а без должной профессиональной педагогической помощи, они могут узнавать мир искаженно, не совсем верно и так далее. В начале их пути этим занимаются родители, от которых зависит очень многое, затем родители в содружестве с педагогами.

Помимо освоения учебных дисциплин в школе, они и морально развиваются, учатся гуманности, формированию жизненных целей, осознанию мира, страны, того окружения, в котором они находятся. Не всегда это происходит очень гладко, и такое, не совсем ровное и спокойное познание, вполне похоже детей [3].

По статистическим данным последних лет, то около 30 % детей, не важно, в школе ли они находятся или в другом заведении, подвергаются травле или психологическому давлению. Если брать детей с проблемами и особыми потребностями, тем более в России, то процентный показатель будет повыше. Статистика по гендерному признаку показывает, что мальчики сталкиваются с подобными проблемами немного чаще, нежели девочки. Когда берем периодизацию, то травля и подобные неприятные вещи становятся весьма популярными в подростковом периоде детей. Показатели, приведенные выше, имеют относительный характер, так как еще не все признаются в том, что они являются или являлись жертвами подобного поведения со стороны людей. При обобщении, если взять, к примеру, школьное образование, можно понять следующее, что каждый шестой школьник гипотетически или практически может стать жертвой травли или он уже подвергается неким нападениям со стороны сверстников. Каждый третий человек в инклюзивном или обычном образовании вовлечен в травлю. Для этого не обязательно как-то активно себя проявлять, участниками такого явления могут быть как наблюдатели, так и сами агрессоры.

Одни из основных показателей, присущих детскому периоду, это: неокрепшая психика и неполное понимание некоторых вещей, что совершенно логично и понятно. Дети с нормальным развитием часто недопонимают друг друга, могут спорить, ссориться, даже переходить на оскорбления. Чего стоит говорить, когда к таким детям присоединяют ребенка с визуальными или внутренними недостатками в развитии. Очень четко в понятии «инклюзивное образование» понимается, что лиц с ограниченными возможностями здоровья включают в образовательный процесс с детьми в норме, а никак не наоборот. Поэтому, в таких классах или группах, где смешиваются все дети, ребят с особенностями в разы меньше. Здесь, безусловно, будет играть немалую роль принцип большинства. Если большинство детей принимает остальных, какими бы они не были, то и сам процесс обучения идет более стабильно и продуктивно. Если же нет, особенно, если это связано с некими группами обучающихся, которые объединяются против одного непринятого человека, то можно столкнуться с таким понятием, как «буллинг».

Трактовка понятия «буллинг» может быть различной. Более коротко можно сказать, что это результат или некий процесс непринятия одного другим или группой лиц. Чаще он проявляется себя, когда на ребенка-жертву оказывается некое давление, психическое или физическое (манипуляции, шантаж, избиение). Любые люди объединяются друг с другом из-за каких-то общих интересов: похожей внешности, похожих физических параметров, когда ко всему этому добавляется человек, который этим интересом не соответствует, то они рискуют стать жертвой буллинга, если не подстроится под большинство. А если он еще и имеет особые образовательные потребности, то отягощение будет еще более серьезным [5].

Причины возникновения буллинга в инклюзивном образовании крайне многообразны. Основная заключается в том, что человек или группа не могут или почему-то не хотят принять другого человека и сосуществовать с ним мирно, чаще это распространяется именно среди сверстников. Прогресс общества все же дает о себе знать, но некая травля, отрицание воспринимать человека, не такого как большинство, все же присутствует. Почему до сих пор так происходит, если общество уже гораздо проще относится ко многим происходящим вещам и людям? Ответ очень прост – невозможно нравиться всем. По большому счету, никто из нас не обязан нравиться каждому. Все мы разные, в этом можно находить и положительные стороны.

Есть дети, которые уже с младшего возраста имеют амбициозный темперамент, в характере присущи такие черты как: напористость, непокорность, высокомерность, брезгливость и так далее. Такие люди, в большинстве случаев, лидеры в коллективах или имеют такую репутацию, что к мнению их прислушиваются остальные, так называемые «ведомые». Они, как правило, популярны, становятся объектами обсуждения. Когда такое происходит, то на жертву буллинга оказывается групповое давление, с чем справиться очень сложно, не затрагивая нервную систему.

Суть травли заключается в подавлении (в данном случае формирующейся) личности, обозначении для жертвы «ты нам или мне не приятен». Когда лидер

буллинга заручается поддержкой большинства, это очень плачевно, в образовательных учреждениях просто необходимо отслеживать подобное и пресекать по возможности на ранних этапах этого явления.

Проблема буллинга в инклюзивном образовательном пространстве несет урон не только жертве. Травля может проявляться не только на переменах или в другое внеучебное время, а также и на самих уроках, перестоянные переговоры, насмешки, которые отвлекают не только того, на кого оказывается давление, но и тех, кто это самое давление оказывает. В итоге процесс обучения сильно страдает. Казалось, буллинг может быть оправдан тем или теми, кто его устраивают. Детям дают задания, люди с нормальным интеллектуальным развитием быстро с ними справляются, что делать в остаток времени, если новых заданий нет, разумеется, можно «позадираться» к своему неприятелю с отклонениями.

Как избежать всего этого? В любом случае, когда ребенок с особыми образовательными потребностями приходит в класс или группу, чтобы обучаться совместно с нормально развивающимися детьми, педагог предупрежден об этом заранее. Его задача – постараться исключить или максимально минимизировать вероятное давление на такого ученика, а для этого нужно заблаговременно подготовить весь класс или группу к приходу их будущего «особого» одноклассника. Педагог должен взять на себя ответственность попытаться убедить детей, что в этом ничего плохого нет, а для этого нужно проверить, имеют ли дети представления, что вместе с ними живут и люди, которым требуется больше помощи, чем им самим. Если подобные знания отсутствуют, то необходимо проводить дополнительные классные часы, чтобы не в ущерб основному образовательному процессу обогатить детей информацией об этом настолько, насколько это будет допустимо и возможно. Помимо этого, они будут не только готовы к принятию такого ребенка в своих кругах, но и будут правильно психологически настроены к этому. Это немало важно, при определенных сложностях можно подключить к работе штатных психологов [2].

Предварительная работа, которая проводится с классом или группой не должна исходить только от одного педагога или тех, кто работает в учреждениях. В целях профилактики буллинга необходимо к работе обязательно подключать и родителей. Ведь иногда травля может иметь личный характер между неприязнью или неприятием одного другим, тогда эта проблема будет относиться к ряду проблем «частной семьи». С родителями проводится аналогичная работа, что и с детьми. Нужно заручиться их поддержкой. Зачастую, это делается с помощью убеждений, каких-либо аргументов, надеясь на понимание и адекватность самих родителей. Только тогда можно добиться исключения буллинга или минимализации последствий от его возникновения. Теоретическое обоснование любой проблемы может убедить лишь на малый процент слушателей. Необходимо делать упор на уже сложившиеся примеры из жизни, не обязательно из жизни нашей страны, можно привести в пример ряд стран, где проблемы того же буллинга и инклюзивного образования поднималась гораздо раньше, и где уровень менталитета людей и их отношение

к жизни отличается от нашего [4].

Инклюзия – это уже наша реальность, то, что есть в нашей с вами жизни. Не замечать этого очень глупо, да и не нужно этого делать. Нужно как-то научиться принимать происходящее, как и все новое, которое не всегда положительно всеми людьми воспринимается. Разумеется, понимание, осознание и принятие придет не сразу, но этому нужно учиться, либо пытаться научиться.

Список используемых источников и литературы

1. Короткова М.Н., Потапова И.А. Социальная политика государства: к вопросу об инклюзивном образовании в России // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2016 – № 1 (53). – С. 59 - 60.

2. Горбунова Н.Е., Труфанова Г.К., Хлыстова Е.В. Проблема буллинга в инклюзивных школах // Science Time – 2016. С. 91 - 92.

3. Попова Е. И., Пчелинцева И. В. Специфика жестокого обращения с детьми в школьной среде // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 6 (июнь). – С. 100–101. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14158.htm>.

4. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал высшей школы экономики. - 2018. - Т. 10. № 3. – С. 132-133.

5. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование – 2010. – №3. – С.14-20.

© Д.Н. Смольников, 2021-05

СЕКЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ.
СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»

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

УДК 376

В.М. Аитова, Г.Б. Балапанова

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

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема подготовки детей с ЗПР старшего дошкольного возраста к школьному обучению. Выделены такие компоненты готовности к школьному обучению, как определенный объем знаний и умений, необходимый уровень сформированности эмоционально-волевой сферы.*

***Ключевые слова:** школьное обучение, ЗПР, сформированность эмоционально-волевой сферы, дошкольный возраст, познавательные процессы.*

V.M. Aitova, G.B. Balapanova

PECULIARITIES OF PREPARING PRESCHOOL CHILDREN WITH
DELAYED MENTAL DEVELOPMENT TO SCHOOL

***Abstract.** The article deals with the problem of preparing children with ZPR of senior preschool age for school education. Such components of readiness for school education as a certain amount of knowledge and skills, the necessary level of formation of the emotional and volitional sphere are highlighted.*

Keywords: *school education, delayed mental, the formation of the emotional and volitional sphere, preschool age, cognitive processes.*

Высокие требования к организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста заставляют искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на реализацию методов обучения в соответствии с требованиями государства и современного общества. В связи с этим остро стоит проблема готовности ребёнка к школьному обучению.

Длительное время считалось, что критерием готовности ребёнка к обучению является уровень его умственного развития. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. По его мнению, быть готовым к школьному обучению – значит, прежде всего, обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира.

Процесс подготовки к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития имеет специфические особенности, обусловленные наличием сложной структуры нарушения, и требует целенаправленных форм и средств коррекции. Эффективность подготовки к школьному обучению зависит от своевременной диагностики ребенка, организованной и проведенной на ее основе соответствующих коррекционных, учитывающих их возрастные особенности и индивидуальные закономерности психического развития.

Анализ данных Н.Ю. Боряковой, Е.С. Слепович, Л.В. Ясман позволяет сделать вывод о том, что дети с ЗПР к началу школьного обучения не достигают оптимального уровня интеллектуально-эмоционального развития. У всех старших дошкольников с ЗПР не сформирована готовность к школьному обучению. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы: слабость процессов возбуждения и торможения, в связи с чем дети с ЗПР с большим трудом овладевают письмом, чтением, математическими представлениями. Формирование большинства психических функций замедленно, изменено.

Дети с ЗПР испытывают трудности в обучении, которые усугубляются ослабленным состоянием нервной системы — у них наблюдается нервное истощение, следствием чего являются быстрая утомляемость, низкая работоспособность.

Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина, ширина, высота, толщина). Затруднен процесс анализирующего восприятия: дети не умеют выделять основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали.

Недостатки ориентировочно-исследовательской деятельности касаются и тактильно-двигательного восприятия, которое обогащает чувственный опыт ребенка и позволяет ему получить сведения о таких свойствах предмета, как температура, фактура материала, некоторые свойства поверхности, форма,

величина. Затруднен процесс узнавания предметов на ощупь. Это проявляется в том, что дети не воспринимают с достаточной полнотой преподносимый им учебный материал.

Л.С. Выготский считал, что обучение должно идти впереди развития и вести его за собой, опираясь на «зону ближайшего развития». Это утверждение тесно связано с теоретическим понятием о том, что ребенок обладает особой чувствительностью к определенному роду внешним воздействиям.

Обучение следует начинать в период становления психических функций ребенка дошкольного возраста. Опаздывая в обучении, педагоги теряют возможность направлять детское развитие по нужному пути, регулировать этот процесс. Наиболее эффективное использование богатых возможностей реально только во время сензитивных периодов.

У всех детей с ЗПР наблюдаются и недостатки памяти, при этом, недостатки касаются всех видов запоминания: произвольного и непроизвольного, кратковременного и долговременного. Они распространяются на запоминание как наглядного, так и словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания [2].

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии их мыслительной деятельности. К началу школьного обучения дети не владеют в полной мере интеллектуальными операциями, являющимися необходимыми компонентами мыслительной деятельности. Речь идет об анализе, синтезе, сравнении, обобщении и абстрагировании. После получения помощи дети рассматриваемой группы оказываются в состоянии выполнять предложенные им разнообразные задания на близком к норме уровне, этим они отличаются от умственно отсталых детей [1].

Отличается и речь детей с ЗПР. Им присущи дефекты произношения, что приводит к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. Дети имеют бедный словарный запас. Понятия, имеющиеся в словаре, часто неполноценны – сужены, неточны, иногда ошибочны. Это затрудняет понимание речи окружающих людей. В речи детей рассматриваемой группы встречаются неправильные грамматические конструкции. Они испытывают трудности в понимании и употреблении сложных логико-грамматических конструкций и некоторых частей речи [4].

Значительно отличается поведение детей с ЗПР. После поступления в школу они продолжают вести себя, как дошкольники. Ведущей деятельностью по-прежнему остается игра. У детей не наблюдается положительного отношения к школе.

Учебная мотивация отсутствует или крайне слабо выражена. При правильном воспитании дети способны воспринимать сложные отношения между людьми. Поэтому работа воспитателя по формированию у детей гуманного отношения к людям, ко всему живому должна быть целенаправленной, систематической.

Подготовка к школьному обучению начинается с обучения звуковому анализу (определению порядка звуков, различению звуков по их качественному определению). Умение слушать и выделять все звуки по порядку предупреждает в будущем при письме пропуск букв. В процессе обучения звуковому анализу детям предлагается еще одна задача – определение словесного ударения и различение ударных и безударных гласных звуков. Эта задача дает возможность в будущем осуществить быстрый переход от чтения по слогам к чтению слитному, целыми словами [7].

При разработке модели коррекционно-развивающего обучения и воспитания необходимо учитывать особенности психического развития воспитанников, только тогда можно определить основные направления и содержание коррекционной работы.

Принципиальный путь помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению – это помощь в овладении своей интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным).

Существенное внимание уделяется занятиям проективными видами деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). Опираясь на творческие задания у детей легче вызвать интерес к выполнению заданий педагога, помочь осознать его составные части, правила выполнения, а дальше на данной базе учить элементарному планированию предстоящей учебной деятельности. Практические занятия положительно сказывается и в целях формирования у детей определенных навыков, умений, а так же волевых усилий на базе правил задания. В конце работы ребенок получает конкретный итог – создается благоприятная обстановка учить детей оценивать свою работу, сравнивать полученный продукт деятельности с заданным образцом [5].

Усложнение требований к речевому опосредованию осуществляется в двух направлениях. От обязательного проговаривания ребенком того, что он обязан и как он обязан сделать, к самостоятельному вычленению и речевому оформлению правил, относящихся к способам деятельности; далее – от принятия и произнесения общей цели к собственному планированию и оформлению в речи средств ее выполнения и уже на данной базе – к собственному целеполаганию и планированию деятельности при соответствующем речевом оформлении. Второе направление данной работы – постепенное продвижение детей от развёрнутого речевого опосредования грядущей деятельности к развёрнутому проговариванию действий шепотом и, наконец, к свёрнутому проговариванию «про себя» [6].

Подготовка методических средств формирования действий самоконтроля осуществляется на основе учёта как их специфического назначения и конкретного психологического содержания в согласовании с этапом деятельности, так и уровня развития детей. На этапе принятия задания действие самоконтроля формируется на следующей ориентировочной базе: нужно уяснить, что необходимо сделать и какие правила соблюдать, чтоб выполнить задание. Чтoб сформировать у детей привычный метод самоконтроля на данной ориентировочной базе, организуется система практических действий:

повторить задание вслух тем, кто его отлично запомнил; повторить задание за теми, кто его определил верно; оценить правильность повторения задания тем либо другим ребёнком; оценить, верно ли выполняется задание по началу его выполнения; повторить задание вслух и проверить, соблюдаются ли правила его выполнения и так далее. Потом внимание детей направляется на методы выполнения задания. При этом используются в основном одни и те же приемы: произнесение правил задания вслух для всех детей, произнесение их шепотом для себя, проверка на этой основе собственных действий [4].

Для развития этических представлений детей целесообразно использовать художественные произведения, которые не только описывали бы конфликтную ситуацию, но и противопоставляли бы друг другу (например: добро и зло).

При этом следует обращать внимание на эмоциональное состояние ребенка во время таких бесед, чтобы понять, как он относится к тому, что в данный момент обсуждается. Формированию этических представлений у детей способствуют и наблюдения за общением детей в процессе деятельности. Внимательны ли дети друг к другу, когда они вместе играют, трудятся, занимаются, идут на прогулку и т.д. Воспитатель должен видеть каждого ребенка, чтобы никакие серьезные нарушения детьми общепринятых этических норм не проходили мимо его внимания.

Постепенное усложнение требований к операциональной стороне деятельности детей на упражнениях продуктивными видами деятельности играет необыкновенную роль в формировании у них разных сенсорных действий путём усвоения ими соответствующих эталонов. Формирование сенсорных действий у детей осуществляется в процессе решения не лишь задач на восприятие в их чистом виде, но и интеллектуальных задач, направленных на установление логических отношений меж теми либо другими воспринимаемыми компонентами.

Сформировавшиеся и закрепившиеся у детей сенсорные деяния выполняют в учебной деятельности роль операций, в частности, в процессе решения интеллектуальных задач, а так же при выполнении творческих работ. Формирование этих действий у детей непременно направляется в русло овладения ими основными структурными компонентами учебной деятельности.

Таким образом, структура дошкольной подготовки включает:

- 1) учебный блок,
- 2) блок совместной деятельности взрослого с детьми,
- 3) блок самостоятельной деятельности детей, и представляет собой целенаправленный организованный социальный процесс обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста, выполняющий функцию социального контроля над состоянием развития детей перед поступлением в школу, что позволяет сфокусировать внимание на детях, имеющих задержку психического развития [3].

Общее направление организации практических действий детей и формирования положительного эмоционального дела к ним могут смотреться следующим образом: от групповых действий, где инициатива в их организации принадлежит педагогу, – к личным инициативным действиям ребёнка; от цели,

поставленной педагогом, и созданного им настроения ее воплотить – к коллективному целеобразованию и далее к индивидуальному целеобразованию с подходящим эмоциональным отношением к этому процессу, а так же к практическим действиям и их результатам; от оценки педагога – к организации коллективной оценки и далее к индивидуальной самооценке; от поощрения педагога – к поощрению коллектива и далее к личной радости от удачно сделанного.

Учитывая вышеизложенный материал, можно сказать, что в процессе подготовки к школьному обучению у детей формируется познавательная сфера, умение учиться, развиваются начальные формы учебной деятельности, а принципиальный путь помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению – это помощь в овладении своей интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным).

Список используемых источников и литературы

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2011. – 136 с.

2. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л.И. Божович // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М., 1948. – С. 82-90.

3. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2012. – 64 с.

4. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития // 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. С. 85-88.

5. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Анималотерапия в коррекционно – развивающей работе с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблем к решениям [Электронный ресурс] : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию ООН... – Электрон. текстовые дан. (5,57 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2020. – 393 с. – С.90-93.

6. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / под ред. Фельдштейна Д.И. – Воронеж, 2017. – 578 с.

7. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе / Л.А. Ясюкова. – М., 2015. – 254 с.

© В.М. Аитова, Г.Б. Балапанова, 2021-05

Ю.Э. Бобылева, Т.В. Слюсарская

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

ДИАГНОСТИКА СПЕЦИФИКИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье представлено исследование на тему детско-родительских отношений детей с задержкой психического развития. Нами подобрана диагностическая программа, которая состоит из таких методик, как: Тест – опросник родительского отношения. Авторы А. Я. Варга и В.В. Столин; Методика идентификации детей с родителями, опросник А.И. Зарова; Методика PARI. Авторы – американские психологи Е.С. Шефер и Р. К. Белл; Методика А. Г. Лидерса, И. В. Анисимовой «Диагностика эмоциональных отношений в семье»; Стратегии семейного воспитания. Автор Н.М. Рухленко. Также было изучено и проанализировано множество работ различных психологов, с помощью которых мы выяснили, что изучение внутрисемейных отношений очень важно для взаимопонимания родителей и детей, ведь именно в семье ребёнку необходима комфортная среда как основа социализации.

Ключевые слова: задержка психического развития, семья, детско-родительские отношения.

Yu.E. Bobyleva, T.V. Slyusarskaya

DIAGNOSIS OF THE SPECIFICS OF CHILD-PARENT RELATIONS OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. This article presents a study on the topic of child-parent relations of children with mental retardation. We have selected a diagnostic program that consists of such methods as: A test – questionnaire of parental attitude. Authors A. Ya. Varga and V. V. Stolin; Method of identification of children with parents, questionnaire of A. I. Zarov; Method of PARI. Authors – American psychologists E. S. Schaefer and R. K. Bell; Methodology of A. G. Leaders, I. V. Anisimova "Diagnostics of emotional relations in the family"; Strategies of family education. By N. M. Rukhlenko. We also studied and analyzed many works of various psychologists, with the help of which we found out that the study of intra-family relations is very important for mutual understanding between parents and children, because it is in the family that a child needs a comfortable environment as the basis for socialization.

Key words: *mental retardation, family, child-parent relations.*

С каждым годом наблюдается все более повышенный интерес к проблеме развития детско-родительских отношений в семьях с детьми с задержкой психического развития. Именно потому, что такое отклонение в психическом развитии очень неясно, оно может иметь много различных предпосылок, причин и следствий. Явление, сложное по своей структуре, требует тщательного анализа, индивидуального подхода к любому конкретному случаю. Проблемы семьи с ребенком с нарушениями развития проявляются в различных сферах жизни. Ситуация проблемности возникает в семье с момента рождения ребенка с психофизическими нарушениями. Происхождение таких проблем определяется историей взаимоотношений общества с людьми с психофизическими нарушениями в ходе развития мира. В настоящее время особенно актуальна разработка мер, направленных на развитие адаптивного потенциала детей с нарушениями развития. Важнейшей позицией российской психологии является позиция о том, что человек должен идти вперед с проблемами и недостатками развития.

Детско-родительские отношения – это отношения, в которые непосредственно включен ребенок. Изучение детско-родительских отношений является неотъемлемой частью становления личности ребенка. О важности данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие психологические теории не обошли стороной эту проблему, рассматривая детско-родительские отношения как главный источник детского развития [1].

Исследования вышеперечисленных психологов, показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями взаимодействия с родителями. Динамика семейной жизни и характер взаимоотношений родителя и ребенка имеют решающее значение для формирования его личности. Семья, как наиболее близкая к ребенку социальная среда, удовлетворяет его потребность в эмоциональной поддержке. В семье ребенок получает первый опыт социального воздействия. Эмоциональная ситуация в семье оказывает сильное влияние на формирование у ребенка восприятия окружающего мира. В общении между ребенком и взрослым создается "зона ближайшего развития", в которой сотрудничество с взрослым позволяет ребенку реализовать свой потенциал [2].

Семья – это начальный этап развития личности. На этом этапе дети могут свободно создавать свои интересы и вкусы. Ребенок принимает от родителей форму устной речи, жесты, реакции на происходящее.

Первые наставники в жизни каждого человека – это его родители. Поэтому они должны знать смысл своей роли, роли матери и отца. Проблемная ситуация в семье возникает тогда, когда в ней появляется ребенок с психофизическими отклонениями. Она проявляется как негативное отношение общественности к дефекту и его отсутствию.

В наше время проблема выбора родителями той или иной стратегии воспитания своих детей является актуальной. Современными образовательными условиями определяется актуальность семейных отношений,

как фактора стабильного эмоционального благополучия. Отношения родителей с ребенком, степень доверия и уважения друг к другу в дальнейшем для ребенка являются примером построения его отношений с окружающими людьми.

Понятие детско-родительских отношений является наиболее общим и указывает на взаимосвязь родителя и ребенка. Родительское отношение включает в себя субъективно-оценочный, сознательно-избирательный взгляд на ребенка, который определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер методов воздействия на него.

На основе работ отечественных психологов и педагогов отношения между ребенком и родителями можно определить как эмоционально-психологическую связь, которая выражается в реакциях, связанных с психологическими особенностями возраста детей и определяющих как ребенок воспринимает родителей и общается с ними. Иными словами, отношения ребенка и родителей рассматриваются как осознание человеком всех возрастов природы отношений с матерью и отцом.

Основная роль взаимоотношений с взрослыми для развития ребенка подчеркивается большинством теоретических подходов. В дошкольном возрасте связь между родителями и детьми становится более актуальной, чем когда-либо. Содержание понятия детско-родительских отношений в литературе четко не определено. С одной стороны, она представлена как субструктура семейных отношений. С другой стороны, эти отношения понимаются как взаимовлияние и активное взаимодействие родителей и детей, в котором проявляются социально-психологические закономерности межличностных отношений (А.Я. Варга, А.И. Захаров и др.) [4].

«Детско-родительские отношения, - пишет А.С. Спиваковская, - это реальная цель описать широкий фон отношений, которые основаны на сознательной или бессознательной оценке ребенка, выраженной в способе и формах взаимодействия с детьми, и позволяют им представить структуру в целом и исследовать, как определенные сознательные и бессознательные мотивы личностной структуры родителей выражают ее, актуализируют в определенных формах поведения и понимания детей» [3].

Одним из подходов к пониманию семейного воспитания в гуманистическом направлении является подход А. Адлера. По мнению А. Адлера, человек — это социальное существо, а личностное развитие рассматривается через призму социальных отношений. Основа личности или образа жизни прошла и сильно закрепились в детстве. Семейная атмосфера, вмешательства, ценности, взаимное уважение членов семьи и здоровая любовь (особенно материнская) способствуют развитию широкого социального интереса ребенка. А. Адлер рассматривает образование как с точки зрения индивидуальных личностных благ для семьи и ребенка, и как деятельность родителей, которая сильно влияет на состояние общества в целом. Основными понятиями семейного воспитания, по мнению Адлера, являются: равенство (но не тождественность между родителями и детьми, как с точки зрения прав, так и обязанностей) и сотрудничество [6].

Специфика детско-родительских отношений заключается в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубокая связь, с другой стороны, это объективная оценка, направленная на формирование социального поведения. Родительское отношение к детям с ЗПР отличается своеобразием и внутренними конфликтами, которые заключаются в максимальной серьезности и напряженности этих моментов. Их можно охарактеризовать как личностное и фактическое начало по отношению к ребенку с задержкой психического развития [5].

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы - органической или функциональной.

Важное значение в развитии взаимоотношений родителей и детей с ЗПР придается анализу эмоциональных проявлений. Психологи утверждают, что эмоции играют значительную роль в жизни детей с задержкой психического развития, так как отсутствие настоящего эмоционального общения делает ребенка неуверенным в себе. Эмоции помогают воспринимать действительность и правильно реагировать на нее. Различные формы переживаний чувств (стресс, эмоции) образуют эмоциональную сферу ребенка.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что в настоящее время существует большое количество исследований на тему детско-родительских отношений. Однако актуальность этой проблемы не угасает и все также требует дальнейшего изучения, поэтому именно данной теме мы хотим посветить наше дальнейшее исследование.

Целью исследования стало выявление особенностей детско-родительских отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Мы составили диагностическую программу, состоящую из следующих методик: Тест – опросник родительского отношения. Авторы А.Я. Варга и В.В. Столин; Методика идентификации детей с родителями, опросник А.И. Зарова; Методика PARI. Авторы – американские психологи Е.С. Шефер и Р.К. Белл; Методика А.Г. Лидерса, И.В. Анисимовой «Диагностика эмоциональных отношений в семье»; Стратегии семейного воспитания. Автор Н.М. Рухленко.

В нашем исследовании на тему детско-родительских отношений детей с задержкой психического развития мы опирались на критерии и показатели, представленные ниже.

В опроснике родительского отношения главным критерием является общее эмоциональное отношение родителей к ребенку, а показателями будет принятие родителями своего ребенка таким, какой он есть, эмоциональная поддержка ребенка и адекватный контроль ребенка родителями. В опроснике А.И. Зарова основным критерием считается компетентность родителей в восприятии детей. Показателями являются эмоционально теплые отношения между родителями и ребенком, развитие самосознания ребенка, приятные чувства ребенка по отношению к другим членам семьи. В методике PARI мы выделили критерий – родительские установки. К показателям относятся

восприятие родителей детьми, оптимальный эмоциональный контакт между членами семьи, умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка. Также в данной методике изучаются семейные роли. Методика А.Г. Лидерса, И.В. Анисимовой «Диагностика эмоциональных отношений в семье» выделяет такой критерий, как позиция ребенка в семье. Показатели в данной методике будут следующие: 1. Влияние позиции ребенка на общую ситуацию в семье. 2. адекватное распределение чувств от родителей к другим членам семьи. В последней методике «Стратегии семейного воспитания» главным критерием являются сами стратегии семейного воспитания, а к показателям относится адекватная оценка собственной стратегии семейного воспитания, чувства родителей в ситуации взаимодействия, поведенческие стереотипы родителей.

Рассмотрим выбранные нами методики подробнее. Первая методика – Опросник родительского отношения. Опросник родительского отношения – это психодиагностический инструментарий, направленный на выявление родительских установок у лиц, обращающихся за психологической помощью в образовании и общении со своими детьми. Отношение родителей понимается как система различных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания личности и поступков ребенка. Опросник состоит из 5 шкал. Первая шкала – Принятие / отвержение ребенка. Эта шкала выражает собой общее эмоциональное отношение к ребенку. Вторая шкала – кооперация. Отражает социально желательный образ родительского отношения. Третья шкала называется симбиозом. Она показывает межличностную дистанцию в общении с ребенком. Четвертая шкала – «Авторитарная гиперсоциализация». Выявляет форму и направление контроля поведения ребенка. И последняя шкала – отношение к неудачам ребенка. Отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем.

Следующая методика – «Методика идентификации детей с родителями». Этот метод используется для диагностики компетентности и престижности родителей в восприятии детей, а также особенностей эмоциональных отношений с родителями.

Далее идет «Методика PARI». Она предназначена для изучения отношения родителей к разным сторонам семейной жизни. Из них 8 признаков описывают отношение к семейной роли и 15 касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на следующие 3 группы: 1- оптимальный эмоциональный контакт, 2- излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, 3- излишняя концентрация на ребенке.

Четвертой методикой, выбранной нами, является Методика «Диагностика эмоциональных отношений в семье». Целью методики является изучение эмоциональных отношений ребенка с семьей. Предлагаемая методика направлена на определение позиции ребенка в семье. Возраст ребенка 4–6 лет. Тест позволяет качественно и количественно оценить чувства, которые ребенок испытывает к членам своей семьи и как он воспринимает их отношение к себе. Выявляются также типы психологических защит, используемые ребенком.

Последняя методика – «Стратегии семейного воспитания». Целью является определение личной стратегии семейного воспитания. С помощью данного теста можно оценить свою стратегию семейного воспитания (стиль): авторитетный, авторитарный, либеральный и индифферентный. Чем больше количества ответов в одном типе, тем больше выражен в семье определенный стиль воспитания. Если среди ответов не преобладает один из стилей, то, скорее всего, речь идет о противоречивом стиле воспитания. Нет четкого представления о воспитании и определенных принципов.

Ниже представлена оценка особенностей детско-родительских отношений детей с задержкой психического развития.

Первым мы рассмотрим тест – опросник родительского отношения. На высоком уровне данной методики наблюдается принятие родителями ребенка, одобрение его интересов, поддержка желаний ребенка. На среднем уровне можно заметить стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах, уважительное отношение к ребенку. На низком уровне взрослый устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботится, контроль со стороны взрослого практически отсутствует.

Далее разберем методику идентификации детей с родителями. Высокий уровень - идентификация с родителем того же пола в семье сопряжена с эмоционально теплыми отношениями с родителем другого пола, компетентность родителя того же пола в представлении детей, наличие в семье идентичного их полу члена прародительской семьи (бабушки, дедушки). На среднем уровне идет уменьшение интенсивности идентификации с родителем того же пола, родитель устанавливает доверительные отношения с ребенком, однако не всегда сам честен с дошкольником. На низком уровне проявляется высокая конфликтность, конфликт матери с отцом отрицательно сказывается на идентификации девочек с матерью, мальчиков с отцом, родители не уделяют должного внимания детям.

В методике PARI на высоком уровне наблюдается оптимальный эмоциональный контакт, развитие активности ребенка, уравнительные отношения между родителями и ребенком. На среднем уровне отношение родителей немного другое. Оптимальный контакт, адекватная эмоциональная дистанция и концентрация. На низком уровне проявляется излишняя концентрация на ребенке, излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, низкая согласованность в распределении хозяйственных функций.

«Диагностика эмоциональных отношений в семье» показывает, что на высоком уровне родители не отвергают чувства ребенка, а принимают их. Проявление родителями эмоциональной поддержки, адекватной любви и контроля по отношению к ребенку. На среднем уровне родители не идеализируют ребенка, но и не занижают его самооценку. Адекватно оценивают ситуацию. На низком уровне родители пренебрегают чувствами ребенка и не уделяют ему должного внимания. Раздражение и непонимание со стороны родителей во время контакта с ребенком.

Последняя методика - «Стратегии семейного воспитания». На высоком уровне родитель осознает свою важную роль в становлении личности ребёнка, но и за ним самим признаёт право на саморазвитие. На среднем уровне родители готовы пересматривать свои позиции, но редко уступают. Происходит принятие родителями своей роли в семье. На низком уровне у родителей отсутствуют чёткие принципы, их поведение диктуется сиюминутным настроением.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение внутрисемейных отношений очень важно для взаимопонимания родителей и детей. Особое место в изучении детско-родительских отношений занимают семьи, в которых воспитывается ребенок с задержкой психического здоровья. Родители таких детей должны сделать все возможное, чтобы их ребенок чувствовал себя комфортно рядом с ними. Ребенок должен чувствовать любовь, понимание и доверие, исходящее от родителей. В социальной ситуации нашего времени множество родителей не может уделять достаточное количество времени общению со своим ребёнком, тем самым перекладывая ответственность и обязанности на других людей, таких как педагоги, психологи. Из-за этого культура семейного общения постепенно сужается, что снижает качество родительского отношения и уровень развития детей. Однако именно в семье ребёнку необходима и комфортная среда как основа социализации.

Список используемых источников и литературы

1. Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб. Пособие / Т.В. Андреева – СПб.: Речь, 2004. - 244с
2. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания/В.М. Минияров – Москва – Воронеж.: Изд-во НПО МОДЭК, 2000.-256с.
3. Спиваковская А. С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви).— М.: Педагогика, 1986.—160 с.— (Педагогика — родителям)
4. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию / А. Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2009.-182с.
5. Крючева, Я.В. Семья глазами ребенка с ЗПР/ Образование в 21 веке. Материалы всероссийской научной конференции. Тверь: ООО «Буквица» г. Тверь, 2003.
6. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии/ «Когито-Центр». Перевод на русский язык, оформление, 2002.

© Ю.Э Бобылева, Т.В. Слюсарская, 2021-05

С.С. Бровина, И.А. Кувшинова,

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

У. Фандрих

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

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ, ГЕРМАНИИ И ИЗРАИЛЕ

***Аннотация.** Статья посвящена развитию инклюзивного образования в России, Германии и Израиле, а также исключительным для данных регионов особенностям, которые затрагивают не только лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и обычных (здоровых) людей. Также здесь рассмотрены результаты исследований, позволяющие выявить проблемные черты для распространения инклюзивного обучения в выбранных странах.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, интегрированное образование, лица с ОВЗ, отклонения, обучение.*

S.S. Brovina, I.A. Kuvshinova, U. Fandrich

FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA, ABROAD GERMANY ISRAEL

***Abstract.** The article is devoted to the development of inclusive education in Russia, Germany and Israel, as well as to the unique features for these regions, which affect not only persons with disabilities, but also ordinary (healthy) people. It also reviews research findings to identify problem areas for the dissemination of inclusive education in selected countries.*

***Keywords:** inclusive education, integrated education, persons with disabilities, deviations, training.*

Инклюзивное образование – результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, каким бы ни было ее физическое состояние [1, с. 6]; данный термин используется для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) учреждениях.

Проблема образования детей с ограниченными возможностями здоровья актуальна со времен принятия обществом людей с различными отклонениями. Рождаемость лиц с ОВЗ не прекращается как в Российской Федерации, так и за

рубежом. Помимо всего прочего отклонения в развитии могут проявляться и с течением жизни. Статистика показывает, что каждый десятый человек в Германии является инвалидом (данные на 2018 год), в Израиле проживает 786.000 инвалидов (данные на 2019 год) [4], количество людей с инвалидностью в России также не может утешить: по данным Росстата на 2018 год зарегистрировано 12,1 млн. человек всех групп инвалидности, что составляет 8,2% от общего числа населения всей страны. Статистические данные ярко отражают нуждаемость общества в развитии инклюзивного образования.

На сегодняшний день инклюзивное образование развито в различных странах неодинаково, неоднородно. Опыт инклюзивного образования в России и Германии примерно приближен к одному уровню, население данных стран сталкивается с одинаковыми проблемами и вопросами в данной сфере. Несколько иначе обстоят дела в Израиле – уровень развития инклюзивного образования здесь намного выше. Тем не менее, для каждой из стран характерны свои особенности и методики инклюзивного образования.

До начала развития инклюзивного образования по всему миру действовала система интегрированного подхода обучения. Стоит отметить, что интегрированное образование существует и практикуется и по сей день. Такой вид преподнесения информации подразумевает собой перенос элементов специального образования в систему общего образования, то есть ребёнок с отклонениями в развитии должен осваивать учебную программу наравне с обычными детьми без создания специальных условий [7]. К сожалению, при таком подходе лишь незначительная группа детей с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья может быть полностью включена в среду единого, общего образования.

Основная задача современного инклюзивного образования в Российской Федерации состоит в том, чтобы раскрыть персональные возможности каждого ребенка, обнаружить перспективу совершенствования приобретенных знаний, способностей и умений и продолжить развитие его функциональных возможностей в современном обществе. Этот набор мер включает в себя как техническое оснащение образовательных учреждений, так и развитие специальных учебных курсов для преподавателей и студентов, направленных на развитие взаимодействия с людьми с особыми потребностями. Инклюзивное образование в России базируется на особых принципах, применимых для каждого этапа образовательного и воспитательного процесса [3]. По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 – 2009 годах модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и некоторых других областях. В перечисленных областях образовательные учреждения оборудованы всем необходимым для принятия в свои стены детей-инвалидов: установленные на входах пандусы; широкие коридоры и лестничные пролеты, оснащенные

специальными поручнями; отдельные раздевалки вдали от коридоров; наличие специализированных туалетов и оборудованных классных кабинетов [5].

Российское общество готово к принятию и введению инклюзивного образования в повседневность, но в нашем государстве существует ряд причин, затрудняющих распространение данного вида обучения. Основной причиной является нехватка специалистов, способных обучать детей с ОВЗ, по данным Росстата на 2018 год количество педагогов-дефектологов составляет 10% от общего числа педагогов России. В приведенную статистику не входит Московская область, так как в столице 28 апреля 2010 года был принят закон об образовании детей с особыми возможностями, который доказывает не экспериментальный характер инклюзивного образования в этом субъекте Российской Федерации [6].

На 2021 год Германия занимает место в пятерке лучших стран мира по уровню образования. Конвенция, представленная ООН, в Германии вступила в законную силу и начала применяться в 2009 году. В документе говорится, что ни один человек не может быть отстранен от получения знаний из-за своих ограниченных возможностей. В стране на сегодняшний день функционируют самые разные совместные учебные заведения, в которых большое внимание уделяется личностному росту каждого обучающегося. Школы, где действует инклюзивное образование оснащены специализированным оборудованием. Кабинеты устроены так, что в них располагается не только зона, предназначенная для обучения, но и игровая (зона отдыха). В игровой зоне дети могут использовать развивающие игры или музыкальные инструменты [2] – это отличное решение для быстрой смены деятельности, которое помогает учащимся отвлечься от мозговой активности, не теряя при этом заинтересованности в последующем учебном процессе. Среди форм обучения предпочтение отдается парным и групповым, что позволяет «особым» детям быстрее пройти процесс адаптации. Для лучшего контакта между учителем и ребенком с ОВЗ в классе постоянно находится сопровождающий педагог и тьютеры – помощники учителя. В конце каждого учебного года детям выдается аттестат, отражающий как положительные, так и отрицательные моменты; это позволяет проследить динамику развития ученика.

В Германии, одной из первых европейских стран, где начали внедрять инклюзивное образование всего 25% инвалидов и детей с ОВЗ занимаются в обычных школах, такая статистика обусловлена расхождением мнений специалистов: одни считают инклюзивное образование – большой ошибкой, которая может привести к краху образовательной системы страны, другие – что это приведет к резкому положительному скачку в развитии системы просвещения.

Более 30 лет в Израиле действует закон, по которому дети с особыми образовательными потребностями учатся в обычных школах. В специальное учебное заведение ребенок направляется только в случае, если общеобразовательная школа исчерпала все возможности ему помочь и условия обучения в ней не соответствуют потребностям ученика. Отличительная особенность инклюзии в Израиле – ранняя диагностика. Государство уделяет

огромное внимание программе «От предупреждения к инклюзии», в основе которой лежит принцип – оказать как можно больше помощи ребенку с ОВЗ в раннем детстве, чтобы к шестилетнему возрасту он смог пойти в массовую школу. В Израиле очень развиты инклюзивные центры для детей от 0 до 21 года. Такие центры полукоммерческие. В них ребенок получает помощь специалистов до 3 лет. Потом родители совместно со специалистами принимают решение, куда направить ребёнка – в специальный или массовый детский сад. Самое тщательное обследование каждого ребёнка проводится перед поступлением в школу [8]. В школе особенные дети попадают в транзитный класс – специальный класс, созданный в обычной школе, по окончании которого некоторые дети смогут попасть в первый или второй класс массовой школы, либо продолжить обучение в специальной. Дети с ОВЗ обычно занимаются в ресурсных классах. Количество учеников в ресурсном классе не превышает 8 человек. Ресурсный класс функционирует наравне с обычными классами, единственное его отличие – оснащение. Для того, чтобы дети с особенностями лучше адаптировались в обычной школе, обширно практикуются программы повышения осведомленности детей, применяется «обратная инклюзия», когда дети нормы посещают коррекционные занятия или определенные уроки особогот класса и в течение нескольких недель участвуют в совместной деятельности с детьми с ограничениями. Главным критерием эффективности инклюзии являются перемены в поведении ребенка, его отношении с учителями и одноклассниками. Израильским педагогам важен личностный рост ребенка по отношению к самому себе, а не в сравнении с одноклассниками или общепризнанными нормами и мерками [8].

Инклюзивное обучение в Израиле наиболее развито благодаря тому, что здоровые люди относятся к человеку с ограничениями или инвалидностью как к уникальному, но при этом обычному равноправному члену общества. Этот фактор способствует прогрессивной социальной адаптации, показывает людям с особенностями, что они нужны обществу также, как и любые другие люди.

Опыт России и Германии показывает, что инклюзия – это еще не до конца сформированное понятие для многих; не каждый готов к вовлечению необычных людей в повседневную среду. Израильская же система инклюзивного образования, на мой взгляд, построена достаточно четко, она, по сравнению с российской и немецкой, - идеальна. Каждая страна по-особенному прокладывает свой путь к инклюзии: в России этот путь только начинается, в Германии он преодолевает первые трудности и стремится к переосмыслению его обществом в лучшую сторону, в Израиле инклюзия уже сформирована и не нуждается в правках. Опыт Израиля должен распространяться повсеместно, помогая другим странам искоренять «неразвитие» особенных людей.

Список использованных источников и литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. Москва, педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.

2. Дубович А. Особенности инклюзивного образования в немецких учебных заведениях, 2017. URL: <https://zagranportal.ru/germaniya/obuchenie/inkliuzivnoe-obrazovanie-germani.html> (дата обращения 14.03.2021).
3. Еретнова Е.П. Инклюзивное образования в России: понятие, задачи, особенности // Гуманитарные научные исследования, 2019. URL: <http://human.snauka.ru/2019/07/25997> (дата обращения 12.03.2021).
4. Жизнь инвалидов в Израиле в зеркале национальной статистики, 2018. URL: <https://il.vesti.news/zhizn-invalidov-izraile-zerkale-natsionalnoi-statistiki-2018120313533143.htm> (дата обращения 15.03.2021).
5. Исток Аудио Инклюзивное образование в России. Постановка вопроса. URL: https://www.istok-audio.com/info/articles/inklyuzivnoe_obrazovanie/Inkljuzivnoe-obrazovanie-v-Rossii-Postanovka-voprosa/ (дата обращения 12.03.2021).
6. Неретина Т.Г. К вопросу об особенностях реализации инклюзивного образования / Т.Г. Неретина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2017. – Т. 2. – С. 274-277.
7. Неретина Т.Г. специальные условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.Г.Неретина, С.В. Клевесенкова // Начальная школа. – 2015. –№ 11. – С. 38-45.
8. Федюшина Э. Е. Инклюзия в штрихах: из опыта Израиля, 2018. URL: <https://pedsovet.org/beta/article/inkluzia-v-strihah-iz-opyta-izraila> (дата обращения 10.03.2021).

© С.С. Бровина, И.А. Кувшинова, У. Фандрих, 2021-05

УДК 376.4

Д.А. Ведерникова, Е.Л. Мицан

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Статья посвящена формированию навыков самообслуживания у детей с расстройством аутистического спектра в процессе обучения по адаптированным основным образовательным программам согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего и дошкольного образования обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: самообслуживание, визуальная поддержка, социальные истории, бытовые навыки, социальные навыки, дети с расстройством аутистического спектра.

D.A. Vedernikova, E.L. Mizan

FORMATION OF SELF-SERVICE SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM DISORDERS

Abstract. *The article is devoted to the formation of life competencies in children with ASD in the learning process according to adapted basic educational programs in accordance with the Federal State Educational Standard of Primary General Education of Students with Disabilities.*

Keywords: *self-care, visual support, social stories, everyday skills, social skills, children with autism spectrum disorder.*

Навык – это часть автоматизированного поведения человека, который вырабатывается после многократного выполнения. Самообслуживание – навык обслуживать самого себя, удовлетворять бытовые надобности своими силами.

Самообслуживание – это процесс обращения ребенка с окружающим его миром, охватывающий полученные знания о действительности, наживание жизненного опыта, овладение умениями, навыками, важными ему для независимой жизни.

Так как навыки самообслуживания являются действиями, нацеленными на самого себя, то у маленьких детей данный процесс соединен с одеванием, раздеванием, приемом пищи и соблюдением примитивных правил личной гигиены (мытьё рук и т.д.). При работе с детьми младшего дошкольного возраста нужно, чтобы простые навыки самообслуживания стали для них доступными и со временем совершенствовались. В ходе развития трудовых навыков развивается сама личность ребенка, улучшается ориентирование в окружающем мире, формируются иные области навыков: общение, большая и мелкая моторика, личностные особенности самоконтроль, настойчивость, инициативность, опрятность, аккуратность и т.д. [9]. Данный процесс невозможно проводить стихийно, так как период раннего дошкольного возраста самый плодотворный для становления гигиенических навыков.

По Ю. Афонькиной и Г. Урунтаевой, навык обуславливается как часть автоматизированный к сознательному действию, который появляется вследствие большого количества повторений. А именно, навык не становится мгновенно автоматизированным, он вырабатывается через неоднократные повторения данных действий. Навык, который становится потребностью, – привычка. Именно навык помогает ребенку совершать поступки автоматизировано. Привычка инициирует его выполнять все действия самостоятельно, добровольно.

Детям с расстройством аутистического спектра нужно множество подсказок для развития функциональных умений [5]. Особенно, это относится к тем навыкам, которые предусматривают выполнение многих поочерёдных шагов. Как показывает практика, в основном детям необходимы помощь со стороны воспитателей и родителей не в период исполнения единичных действий, а при переходе от одного действия к другому. В зависимости от уровня развития ребенка можно применить всесторонние варианты визуальной помощи. Самым не сложным вариантом такой помощи является зрительное расписание [1; 7]. Зрительное расписание – это один из видов визуальных подсказок, которые демонстрируют ход действий при закреплении навыка. Зрительное расписание подготавливается персонально для каждого ребенка, это обусловлено тем, изображения какого типа более успешно распознает ребенок. В виде картинок в расписании могут применяться как карточки выполняемых ребенком действий, так и картинки-схемы [2]. Письменные расписания можно применять для детей, которые могут читать и осознавать то, что они прочитали. На первом шаге обучения ребёнку, возможно, понадобится содействие взрослого, чтобы запомнить, какое поведение обозначает каждая карточка расписания. Для этого, когда ребенок решает произвести действие, которому его обучают, воспитатель рукой ребенка указывает на первое изображение и помогает ему совершить необходимое действие. После выполнения первой задачи в цепочке воспитатель, рукой ребенка, удаляет первое изображение, и, если ребенок пользуется письменным расписанием, помечает задачу проделанной (например, галочкой или знаком плюс). В начале занятия нужно пометить завершённые действия, дабы ребенок мог отследить, какое дело выполнено, а какое нужно выполнить следующим. Точно так же воспитатель ориентирует ученика завершить оставшуюся часть задания.

После всего этого как ребенок запомнит, какой поступок означает каждая карточка, подсказки могут остаться исключительно, чтобы он мог независимо от взрослого пользоваться расписанием. Впоследствии и эти подсказки должны быть исключены [3].

Метод социальных историй. Этот способ был изобретен Кэрл Грей (Carol Gray) в 1991 году. Социальные истории – такие краткие рассказы, хранящие в себе детали определенных ситуаций, событий либо занятий. Они содержат в себе определенную информацию о предстоящих событиях: что следует ожидать, и как полагается себя вести. Социальные истории могут использоваться для обучения детей разных возрастов с нарушением развития навыков, относящихся к различным сферам жизни:

- самообслуживание и личная гигиена;
- коммуникация и социальное поведение;
- поведение в общественных местах;
- самоконтроль поведения и регуляция эмоций;
- различение эмоций и причин поведения других людей.

Как написать социальную историю? За основу берется ситуация или действие, которое инициирует у ребенка трудности.

Темой социальной истории может являться постановка определенного умения (чистка зубов, уборка в комнате, мытье рук, расчет покупок в магазине) либо социальная ситуация (поход в магазин, роль в детском мероприятии, приход родственников).

Социальная история может объяснять лишь одну ситуацию. Выбор названия.

Название социальной истории обязано быть сжатым и отражать ее основную суть. Это можно выразить как в форме вопроса, так и в форме утверждения. «Как умывать руки?» - «В кинотеатре» - «Покупки в магазине» - «Как пользоваться туалетом?»

Сбор информации. При описании ситуации необходимо собрать информацию о том, как происходит то или иное действие. Например, если история описывает участие ребенка в детском празднике, нужно узнать, как будет проходить этот праздник, как много будет людей, какие будут конкурсы, что может испугать ребенка (например, фейерверк) и так далее. Для ребенка с РАС может быть важным знать, сколько продлится тот или иной конкурс, сколько человек будут в нем принимать участие, с какой периодичностью будут происходить похожие действия и другие не менее важные подробности.

Персонаж. Социальные истории в основном ведутся от первого лица. Благодаря этому история становится более персонализированной, в ней предусматриваются особенности каждого ребенка. Это делает ситуацию более понятной для ребенка и показывает его точку зрения.

Примеры формирования социальных навыков.

1. Цель: развитие навыка применения копинг-стратегий, для того чтобы успокоиться.

Метод: социальная история. «Временами я довольно сильно злюсь на других людей. Я могу разозлиться, например, если другие дети не желают делиться игрушками. Когда я злюсь, я иногда проделываю вещи, которые в обычной жизни не делаю. Я толкаюсь, кричу или начинаю бить других людей. Бить других людей очень плохо, потому что это может им повредить. Мои родители и моя воспитательница сильно расстраиваются, если я дерусь или толкаю других ребят. Я понимаю, что если я злюсь, я должен успокоиться. Я сильно попытаюсь успокоиться: я буду глубоко дышать, считать про себя до десяти и скажу: «Я сильно рассердился».

2. Цель: развитие навыка самостоятельной игры в игрушки: обустроить игровое пространство, самостоятельно играть, убирать за собой игрушки, аккуратно относиться к игрушкам.

Метод: социальная история.

Примеры формирования навыков самообслуживания.

1. Навыки заботы о здоровье

Цель: выработка навыка помощи себе при головной боли.

Метод: социальная история. «Временами у меня болит голова, и я чувствую себя нехорошо. У взрослых и у других детей также может болеть голова. У меня болит голова, потому что я заболел или устал. В тот момент, когда у меня болит голова, я иду к маме или к воспитателю и говорю, что у

меня болит голова. Взрослые помогут мне сделать так, чтобы голова более не болела. Они дадут мне лекарство или отведут к врачу. Моя голова потом не будет болеть, и я буду чувствовать себя хорошо».

2. Одевание

Цель: развитие навыка самостоятельно одеваться на прогулку.

Метод: Визуальная поддержка.

Навыки, требуемые для начала обучения по программе: ребенок может делать все составляющие очередности по - одному; ребенок может соотносить объекты одежды и их изображения. Поощрением для независимого выполнения действий будет доступ к приятной деятельности, например, если ребенок любит прогулки, или особый приз. Карточки с изображениями любого объекта одежды на липучках или магнитах. В зависимости от навыков ребенка, позволено пользоваться самыми различными изображениями, от схематичных до конкретных – фотографий ребенка, надевающего тот или другой предмет одежды.

Процесс обучения

1. Разметить описания последовательно на планшете.
2. В конце перечня поместить карточку с изображением вознаграждения.
3. Произнести ученику: «Одевайся».
4. Направить ребенка к плану действий, положить руку ребенка на нужную карточку.
5. Направить ребенка к соответствующему объекту одежды.
6. Дождаться исполнения действия.
7. Направить ребенка к планшету с карточками, подействовать в снятии картинки и положить её в отдел «Выполнено».
8. Повторить для всех шагов пункты 4–7.
9. Помочь снять последнее изображение, взять из рук ребенка карточку и дать вознаграждение.

Занятие проходит в тишине. Словесные подсказки не используются. Физические подсказки со временем уменьшаются: взрослый сокращает интенсивность подсказки, начиная с заключительного шага последовательности [6].

Коррекционную работу возможно производить по любому из вышеуказанных подходов. Подбор подхода обусловлен персональными особенностями.

Так же возможен вариант сочетания некоторых подходов для предоставления комплексности коррекционной работы.

Мы убедились, что формирование самостоятельности в быту у детей с РАС является особенной проблемой; нельзя предсказать, с какой скоростью будет создаваться определенный навык у определенного ребенка; дети с РАС, которые обладают удовлетворительными интеллектуальными возможностями, могут быть совершенно беспомощными в быту [8]. Овладение навыками самообслуживания представляется важным шагом на пути к самостоятельности людей с РАС. Несмотря на тяжесть РАС, нужно создавать оптимальные

коррекционные условия для развития максимально вероятной степени самостоятельности у детей [4].

Список использованных источников и литературы

1. Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. М.: Теревинф, 2000.

2. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама-Публишер, 2014.

3. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. М.: Бахрах-М, 2015.

4. 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.

5. 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.

6. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. М.: Теревинф, 2006.

7. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. М., 2015.

8. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. Серия «Инклюзивное образование». М.: МГППУ, 2012.

9. Обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами аутизма. Методическое пособие для родителей. Под общей ред. В.Н. Касаткина. М.: РОО Образование и здоровье, 2006.

© Д.А. Ведерникова, Е.Л. Мицан 2021-05

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРНО-
ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования сформированности культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Представлено описание критериальной базы исследования. Дана характеристика уровней сформированности культурно-гигиенических навыков. Приводятся эмпирические данные и выводы по результатам диагностики отношения детей старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями к гигиеническим процедурам и качества выполнения культурно-гигиенических навыков.

Ключевые слова: культурно-гигиенические навыки, дети старшего дошкольного возраста, интеллектуальные нарушения.

О.И. Kokoreva, Т.А. Aleshina

**PECULIARITIES OF THE FORMATION OF CULTURAL
AND HYGIENIC SKILLS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Abstract. The article presents the results of an experimental research of the formation of cultural and hygienic skills in senior preschool children with intellectual disabilities. The description of criterial base of the research is given. The characteristic of levels of formation of cultural and hygienic skills is given. Empirical data and conclusions on the results of diagnostics of the attitude of senior preschool children with intellectual disorders to hygienic procedures and the quality of performance of cultural and hygienic skills are given.

Keywords: cultural and hygienic skills, senior preschool children, intellectual disabilities.

Воспитание гигиенической культуры играет важную роль для полноценного развития ребенка, в том числе и имеющего интеллектуальные нарушения, поскольку она выступает как важная составляющая не только физического, но и нравственного воспитания [1, с. 4]. Базисом для освоения гигиенической культуры является формирование у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями культурно-гигиенических навыков, как осознанных автоматизированных действий по уходу за своим внешним видом, выполнению правил приема пищи, продиктованных требованиями гигиены и нормами человеческих отношений.

При нормальном развитии старший дошкольный возраст является активным периодом усвоения гигиенической культуры, появления бытовых привычек, осознания необходимости выполнять бытовые процессы, исходя из их личной и общественной значимости [3, с. 5]. Процесс формирования культурно-гигиенических навыков у детей с интеллектуальными нарушениями должен рассматриваться как совместная деятельность педагога и ребенка, направленная на воспитание поведения, соответствующего общепринятым нормам, на формирование знаний, навыков личной гигиены, представлений о значении гигиенических процедур, соблюдении норм поведения за столом и в общественных местах, положительное отношение к выполнению гигиенических процедур и соблюдению правил поведения.

Целью нашего экспериментального исследования было выявить уровень сформированности культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

В качестве критериев и показателей сформированности культурно-гигиенических навыков были приняты: правильность выполнения (самостоятельность, полнота, последовательность), точность и быстрота выполнения (отсутствие/наличие лишних движений, соблюдение времени, отводимого на выполнение режимного процесса, экономичность), качество и быстрота выполнения (результативность, наличие речевого комментария, реакция на трудности, возникающие при выполнении бытовых процессов).

На основе критериев и показателей были охарактеризованы оптимальный, допустимый и критический уровни сформированности культурно-гигиенических навыков.

Оптимальный уровень: дети имеют четкие обобщенные знания о культурно-гигиенических навыках, правилах поведения в обществе в случаях заболевания; представления о правилах ухода и способах осуществления гигиенических процедур (чистота рук, тела, волос, зубов и т.п.); о правилах культуры поведения за столом, в общественных местах. Могут объяснить, зачем надо соблюдать те или иные нормы. Культурно-гигиенические навыки сформированы в соответствии с возрастом, дети самостоятельно выполняют культурно-гигиенические процессы, осваивают приемы чистки одежды и обуви. Самостоятельно замечают, когда необходимо вымыть руки, причесаться, охотно помогают другим в уходе за одеждой, прической.

Допустимый уровень: у детей имеются представления о нормах и правилах поведения, гигиенической культуре, но они испытывают затруднения

в объяснении необходимости соблюдения культурно-гигиенических норм. Дети в полной мере и качественно выполняют культурно-гигиенические действия в рамках бытовых процессов только в присутствии воспитателя. При этом могут показать, как надо осуществлять культурно-гигиенические процессы. Основные культурно-гигиенические навыки сформированы в соответствии с возрастом, но применяются чаще не самостоятельно, а по указанию взрослого, хотя отношение к выполнению большинства из них в целом можно расценивать как положительное.

Критический уровень: у детей недостаточно сформированы представления о гигиенической культуре. Они не понимают и не могут объяснить, для чего нужны культурно-гигиенические нормы. Дети не выполняют самостоятельно культурно-гигиенические процессы, неаккуратны, неряшливы, неопрятны, неохотно реагируют на замечания воспитателя по поводу выполнения бытовых процессов. Культурно-гигиенические навыки не соответствуют возрасту, применяются только по указанию взрослого, отношение к их выполнению в целом можно расценивать как отрицательное.

Для получения объективной информации о сформированности у детей с интеллектуальными нарушениями культурно-гигиенических навыков было организовано наблюдение за ними в ходе режимных процессов (умывания, одевания, раздевания и т.п.), во время прогулки и других видов деятельности. В процессе наблюдения обращалось внимание на отношение к гигиеническим процедурам и качество культурно-гигиенических навыков.

В ходе наблюдения было установлено, что дети недостаточно самостоятельны в выполнении гигиенических процедур, не все умеют правильно мыть и вытирать руки и лицо, складывать аккуратно вещи в шкаф после прогулки, аккуратно вешать на стул вещи перед сном, правильно чистить зубы.

Следует отметить, что только в присутствии педагога большинство детей добросовестно относились к процессу мытья рук, снимали с крючка полотенце и аккуратно вытирали руки и лицо, в отсутствие взрослого эти правила большинством детей не соблюдались. В то же время некоторые дети, наоборот, долго и педантично намыливали руки, тщательно смывали мыло, повторяя эту процедуру по несколько раз, отказывались закрывать кран и уходить из умывальной комнаты, что можно считать обусловленным структурой дефекта, а не осознанным отношением к необходимости культурно-гигиенических навыков.

В процессе еды дети набирают на ложку много пищи, откусывают большими кусками, поэтому пищу пережевывают с открытым ртом, при этом многие пытаются разговаривать во время еды, проливают пищу на стол и на себя, крошат хлеб, руками достают из тарелки и складывают на стол то, что не хотят есть (например, лук из супа), пытаются незаметно или открыто вытереть руки об одежду, скатерть.

Большинство детей забывают вытирать ноги перед входом, когда входят в помещение с улицы, не пользуются носовым платком без прямого указания взрослого. Хотя наблюдались случаи, когда некоторые дети постоянно терли

нос и рот платком или салфетками, что следует рассматривать не как стремление к чистоте, а как элементы навязчивого поведения.

Характерно, что даже дети с более высоким уровнем интеллектуального развития, имеющие достаточно хорошо сформированные культурно-гигиенические навыки в отсутствии педагога проявляли небрежность при выполнении бытовых процессов: не снимали с крючка и не развешивали полотенце, не намыливали руки с внешней стороны ладони, небрежно клали вещи в шкаф, не складывая их, не считали нужным причесываться руки и мыть после посещения туалета. Это говорит о том, что они не видят необходимости и не понимают смысла выполнения гигиенических норм. Большинство детей неряшливы, неаккуратны, замечания воспитателя чаще всего пытаются игнорировать и неохотно на них реагируют.

Также нужно отметить, что, хотя большинство детей могут выполнять элементарные процедуры, но они не умеют выполнять правильно более сложные действия, например, чистить зубы, завязывать шнурки и т.п.

Для диагностики осознания детьми необходимости выполнять культурно-гигиенические навыки была проведена беседа [3], в результате которой выяснилось следующее. Большинство детей дают ответы на прямые или наводящие вопросы, когда и какие надо выполнять гигиенические процедуры, но не могут объяснить, для чего. На вопросы о том, нарушают ли они гигиенические нормы, все дети ответили отрицательно, что не совпадает с результатами наблюдения.

По результатам исследования был сделан вывод о том, что только у детей с диагнозом задержка психического развития психогенного и соматогенного генеза был диагностирован допустимый уровень сформированности культурно-гигиенических навыков, в то время как у всех детей с диагнозами задержка психического развития церебрально-органического генеза и олигофрения в легкой степени выявлен критический уровень. Это свидетельствует о необходимости пересмотра условий проведения коррекционно-педагогической работы по формированию культурно-гигиенических навыков у детей данных категорий нарушений.

Список используемых источников и литературы

1. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М., Просвещение, 1986. – 93 с.
2. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1997. – 125 с.
3. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Владос, 2000. – 291 с.

© О.И. Кокорева, Т. Алёшина, 2021-05

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития психогенного генеза. Представлена характеристика содержания и технологии этапов коррекционно-развивающей работы с использованием элементов мнемотехники. Приводятся эмпирические данные диагностики развития памяти у детей после проведения эксперимента.

Ключевые слова: память, задержка психического развития, старший дошкольный возраст, мнемотехника.

О.И. Kokoreva, Y.A. Jijina

DEVELOPING MEMORY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION USING ELEMENTS OF MNEMOTECHNICS

Abstract. The article presents the results of experimental research of memory development in senior preschool children with delayed mental development of a psychogenic genesis. The characteristic of the contents and technology of stages of correction-evolutionary work with use of elements of mnemotechnics is presented. The empirical data of diagnostics of development of memory at children after carrying out the experiment are resulted.

Key words: memory, mental retardation, senior preschool age, mnemotechnics.

Дошкольный возраст можно считать сензитивным периодом развития памяти, поэтому имеется большое количество исследований, посвященных различным аспектам памяти и ее развитию, в том числе и раскрывающих возможности развития памяти с использованием мнемотехник [1; 2; 3]. Однако, исследованию возможностей развития памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) психогенного генеза через мнемотехники уделяется недостаточное внимание. В связи с этим целью нашего исследования стала разработка коррекционно-развивающей программы по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием элементов мнемотехник.

В результате диагностики было установлено, что дети с ЗПР психогенного происхождения испытывают трудности при осуществлении основных процессов памяти, несмотря на то, что ее развитие происходит по общим с нормой закономерностям, вследствие чего их память менее продуктивна в сравнении с нормой по всем показателям – объему, скорости запоминания, точности воспроизведения, длительности сохранения информации.

Коррекционно-развивающая работа проводилась в три этапа, которые характеризуются различной сложностью запоминаемого материала и применяемых элементов мнемотехник.

На первом этапе применялись предметные мнемотаблицы и мнемодорожки, значительно облегчающие запоминание информации. Наглядный материал был представлен детально, в связи с чем запоминание не требовало от ребенка особых усилий. Для заучивания детям предлагались небольшие по объему стихотворения с опорой на мнемотаблицы, что способствовало развитию умения соотносить знаковые символы с образами и запоминать рифмованный текст.

В начале занятий детям показывали мнемотаблицу, они совместно с дефектологом ее рассматривали и разбирали то, что на ней изображено. Первоначально в работе с мнемотаблицей дефектолог учил детей находить и выделять в картинках те признаки, по которым их можно было бы связать словом с изображениями мнемотаблицы – форма, цвет, применение и назначение и т.д. Все изображения мнемотаблицы были цветными, красочными, хорошо знакомыми детям (дерево, человечки, схематично изображенные ноги, лужа, термометр, дорожка, сапоги). Затем происходило перекодирование информации, преобразование абстрактных символов в образы. Работа со стихотворением осуществлялась по следующему алгоритму: выразительное чтение стихотворения дефектологом; сообщение детям, что они будут учить его наизусть и повторное чтение стихотворения с опорой на мнемотаблицу; вопросы по содержанию стихотворения для обеспечения его понимания; зачитывание дефектологом и повторение детьми по отдельности каждой строчки стихотворения с опорой на мнемотаблицу; самостоятельное чтение стихотворения детьми с опорой на мнемотаблицу; зарисовывание детьми мнемотаблицы по памяти. Когда дефектолог читал стихотворение, указывая детям на соответствующие его словам мнемоквадраты из мнемотаблицы, и при повторении строк за дефектологом дети воспроизводили текст стихотворения, опираясь на мнемотаблицу, происходила отработка приема запоминания.

На этом этапе проводились также занятия по обучению детей составлению рассказа по мнемодорожке. Вначале вместе с дефектологом они рассматривали изображения мнемодорожки, которые помогают формировать представление об объекте, обсуждали их содержание. С помощью дефектолога дети отбирали значимые факты для рассказа, мысленно представляя их взаимосвязь с изображениями на мнемоквадратах как элементами модели рассказа. Работа проводилась в несколько этапов: выделение значимых

объектов мнемодорожки; рассматривание и описание внешнего вида и свойств каждого объекта; определение взаимосвязи между отдельными объектами мнемодорожки; объединение мини-рассказов в единый сюжет.

После рассматривания с детьми изображений, представленных на мнемодорожке, дефектолог давал образец возможного варианта рассказа из нескольких предложений по ее мнемоквадратам. После этого дети пробовали самостоятельно составлять рассказ по мнемодорожке. Например, при составлении рассказа об осени дети говорили, что осенью идет дождик, листья желтеют, ветер их срывает, люди ходят за грибами.

На втором этапе использовались схематичные и обобщенные мнемотаблицы и мнемодорожки, детей учили находить сходство между представленным и запоминаемым материалом по форме, цвету, другим признакам, самостоятельно определять признак предмета.

Работа с такими мнемотаблицами проводилась в следующей последовательности: обучение детей замене ключевых слов в предложениях значками-символами; обучение детей самостоятельному, с помощью знаков-символов, заполнению схемы-модели, а потом использованию ее как плана пересказа; закрепление материала путем нескольких повторений рассказа с опорой на составленную схему-модель.

Детям предлагались черно-белые мнемотаблицы, с помощью которых требовалось запомнить большее по объему стихотворение, чем раньше. Так же, как на предыдущем этапе, дефектолог с детьми рассматривал изображения мнемотаблицы, выясняя, все ли им понятно. Затем он зачитывал стихотворение, дети соотносили строчки текста с квадратами мнемотаблицы. На этом этапе в мнемотаблицах отсутствовала опора на цвет объектов, упоминаемых в стихотворении, что усложняло задачу запомнить стихотворение. Число мнемоквадратов с черно-белыми изображениями постепенно увеличивалось до 12-16. Затем детям была предложена мнемотаблица со схематичными знаками-символами, например, вместо изображений лисы и лисенка – большой и маленький треугольники, работа по которым осуществлялась аналогично описанной выше.

На третьем этапе использовались мнемические приемы подбора слов-ассоциаций при выполнении заданий «Сочини сказку про эти слова» и «Картина из двух слов» без наглядного подкрепления. Первое из них основано на использовании мнемического приема нелогичных ассоциаций для запоминания пар слов, которые не были логически связаны между собой.

Во втором для запоминания пар слов предлагается объединить в воображении два предмета, не имеющих ничего общего друг с другом. Дети должны были представить в уме образ каждого из предметов, а потом мысленно их объединить в одной четкой картинке. Ограничений по возможным параметрам ассоциаций не вводилось. Сначала детям было трудно объединить в воображении пары несвязанных логически предметов. С первой попытки они смогли повторить по две-три пары, постепенно, после нескольких повторений заданий, дети стали гораздо лучше справляться с ними, запоминая и воспроизводя все предложенные пары слов. Постепенно они овладели

алгоритмом выполнения заданий и их показатели запоминания и воспроизведения улучшились.

При переходе от этапа к этапу дети быстрее и точнее запоминали стихотворения, усваивали и воспроизводили информацию. При введении очередного элемента усложнения, дети испытывали затруднения, но в итоге успешно справлялись с заданиями и запоминали предлагаемый материал. Уже на последнем этапе произошло заметное улучшение показателей скорости и динамичности запоминания, точности воспроизведения, увеличился объем запоминаемого материала. Такие результаты могут говорить об эффективности предложенной коррекционной программы по развитию памяти детей с задержкой психического развития психогенного генеза в возрасте 6 лет. Для подтверждения ее эффективности мы провели повторную диагностику, результаты которой показали выраженную положительную динамику показателей по всем изучаемым критериям памяти:

- увеличение показателей среднего объема памяти с 20% до 50% и уменьшение очень низкого объема памяти с 30% до 0%; доминирующим в экспериментальной группе стал средний уровень объема памяти;

- увеличение показателей среднего уровня скорости и объема слухоречевого запоминания с 40% до 80% при уменьшении низких показателей с 40% до 20% и очень низких показателей с 20% до 0%; доминирующим стал средний уровень скорости и объема запоминания;

- увеличение показателей среднего уровня динамики заучивания с 50% до 70%, при этом произошло уменьшение показателей низкого уровня с 40% до 30% и показателей очень низкого уровня с 10% до 0%; доминирующим стал средний уровень динамики процесса заучивания;

- увеличение показателей среднего уровня точности воспроизведения информации по сравнению с констатирующим этапом с 40% до 70%, и уменьшение низких показателей с 60% до 30%; доминирующим показателем стал средний уровень точности воспроизведения информации;

- увеличение показателей среднего уровня объема и точности воспроизведения информации с 40% до 80% и уменьшение низкого уровня с 60% до 20%; доминирующим показателем стал средний уровень объема и точности воспроизведения информации.

Таким образом, произошло заметное улучшение развития памяти и ее критериев до среднего уровня у большинства детей экспериментальной группы.

Список используемых источников и литературы

1. Веракса А.Н. Развитие памяти дошкольников // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – № 3. – С. 46-50.
2. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. – М.: Речь, 2012. – 64 с.
3. Черемошкина Л.В. Развитие памяти у детей. – М.: Академия, 2015. – 104 с.

© О.И. Кокорева, Ю. Жижина, 2021-04

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

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Охарактеризованы педагогические условия, способствующие повышению эффективности процесса развития произвольного внимания у детей шести лет с задержкой психического развития психогенного и соматогенного генеза в подвижной игре. Представлена коррекционно-развивающая программа, включающая описание содержания работы в разных видах деятельности.

Ключевые слова: произвольное внимание, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, подвижные игры.

O.I. Kokoreva, M.A. Kochetova

THE PROGRAMME FOR THE DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN SIX-YEAR-OLD CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN MOVEMENT GAMES

Abstract. The article presents the results of an experimental research of voluntary attention development in senior preschool children with mental retardation. The pedagogical conditions which promote the effectiveness of the process of development of voluntary attention in six-year-old children with delayed mental development of a psychogenic and somatogenic genesis in outdoor games are characterized. The corrective-developmental program, including the description of the content of work in different types of activity is presented.

Key words: voluntary attention, pre-school children, mental retardation, movement games.

Проблема задержки психического развития (ЗПР) и трудностей в обучении определяется как одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем. В связи с проблемами школьной неуспеваемости особое место следует отвести изучению и развитию внимания детей с ЗПР еще на дошкольном этапе развития. Дошкольное учреждение должно обеспечить

создание необходимых условий для интеллектуально-творческого, эмоционального и физического развития ребенка, его подготовки к школе.

Чтобы дальнейшее обучение ребенка увенчалось успехом, необходимо начать развивать внимание уже в дошкольном возрасте. Младшие школьники наиболее предрасположены к проявлениям рассеянности и неразвитости внимания. Особенно этому подвержены дети с задержкой психического развития.

Для оказания реальной коррекционно-развивающей поддержки детям шести лет с задержкой психического развития психогенного и соматогенного генеза, мы разработали основные направления коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие произвольного внимания в подвижной игре.

Подвижная игра – это сознательная, активная деятельность ребенка, цель которой достигается точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами [1; 2].

Целью коррекционно-развивающей программы является развитие произвольного внимания у детей шести лет с задержкой психического развития психогенного и соматогенного генеза в подвижной игре.

Задачи коррекционно-развивающей программы:

Поддерживать устойчивость и концентрацию внимания;

Способствовать расширению объема внимания;

Развивать переключаемость и распределение внимания.

Для успешной реализации коррекционно-развивающей работы нами были определены педагогические условия, способствующие повышению эффективности процесса развития произвольного внимания у детей шести лет с задержкой психического развития психогенного и соматогенного генеза в подвижной игре. К ним относятся:

Организационно-дидактические условия:

соответствие содержания подобранных игр возрасту детей, их интеллектуальным возможностям;

использование специальных приемов, способствующих развитию произвольного внимания (смена сигналов, изменение условий выполнения действий в игре);

применение специально подобранного музыкального сопровождения и предметного окружения;

проведение подвижных игр в разных режимных моментах и видах деятельности детей (на прогулках, в свободной деятельности, на физкультурных занятиях и в непосредственно образовательной деятельности, в перерывах между проведением занятий).

Психолого-педагогические условия:

создание положительного эмоционального фона при работе с детьми;

правильная организация подвижной игры: четкие речевые инструкции, объяснение правил игры.

Определяя последовательность коррекционно-развивающей работы, мы руководствовались следующими принципами.

Принцип комплексного коррекционно-развивающего воздействия. Данная программа была разработана для психолого-педагогической коррекции произвольного внимания у детей с задержкой психического развития психогенного и соматогенного генеза в условиях дошкольного образовательного учреждения. Программа составлена в соответствии с «Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования».

Подвижные игры для развития произвольного внимания были использованы в свободной деятельности детей, на прогулках, на физкультурных занятиях, в непосредственной образовательной деятельности, в перерывах между проведением занятий.

Принцип учета индивидуальных психологических особенностей. В организации подвижных игр были учтены возрастные особенности детей, физическая подготовленность и интеллектуальные возможности старших дошкольников с задержкой психического развития психогенного и соматогенного генеза.

Принцип постепенного усложнения. Было обеспечено постепенное усложнение содержания подвижных игр; усложнялись правила и повышались требования к их выполнению.

Содержание коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие произвольного внимания у детей шести лет с задержкой психического развития психогенного и соматогенного генеза представлено в таблице 1.

Таблица 1

Коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие произвольного внимания у детей шести лет с задержкой психического развития психогенного и соматогенного генеза

Вид деятельности	Название подвижной игры	Цель подвижной игры по развитию произвольного внимания	Использованный прием
Свободная деятельность в группе	«Мешочек в руках»	Развитие распределения, переключения	Предметное сопровождение
	«Зеваки»	Развитие концентрации, переключения	Словесная инструкция
	«Капля, речка, океан»	Развитие концентрации, переключения	Словесная инструкция, звуковой сигнал
	«Менялки»	Развитие концентрации, распределения внимания	Предметное и музыкальное сопровождение
	«Мышеловка»	Развитие концентрации, устойчивости	Словесная инструкция, музыкальное сопровождение
Физкультура	«Слушай сигнал»	Развитие концентрации, переключения	Звуковой сигнал – хлопki в ладоши
	«Быстрее по»	Развитие концентрации,	Словесная

	местам»	переключения	инструкция; предметное сопровождение (разноцветные флажки)
	«Землемеры»	Развитие концентрации, переключения, распределения	Словесная инструкция, музыкальное и предметное сопровождение
	«Перелет птиц»	Развитие концентрации, распределения, переключения	Словесная инструкция, музыкальное сопровождение
	«Море волнуется»	Развитие концентрации	Словесная инструкция
НОД	«Летает - не летает»	Развитие концентрации	Словесная инструкция
	«Съедобное - несъедобное»	Развитие концентрации	Словесная инструкция; предметное сопровождение
	«Четыре стихии»	Развитие концентрации, переключения	Словесная инструкция, музыкальное сопровождение
	«Светофор»	Развитие концентрации, переключения, распределения	Словесная инструкция, звуковой сигнал (свисток)
	«Перекресток»	Развитие концентрации, переключения, распределения	Словесная инструкция, звуковой сигнал (свисток)
Прогулка	«Охотники»	Развитие концентрации, распределения	Словесная инструкция; предметное сопровождение
	«Дружные ребята»	Развитие концентрации, распределения	Словесная инструкция, музыкальное сопровождение
	«Ловишки»	Развитие концентрации, распределения	Словесная инструкция, музыкальное сопровождение
	«Совушка-сова»	Развитие концентрации, устойчивости, переключения	Словесная инструкция
	«Разведчики»	Развитие концентрации, устойчивости, распределения, переключения	Словесная инструкция, музыкальное сопровождение

При определении эффективности разработанной нами коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие произвольного внимания у детей шести лет с задержкой психического развития психогенного и соматогенного генеза, в процессе контрольного этапа эксперимента было установлено, что у подавляющего большинства детей экспериментальной группы повысился уровень развития концентрации, устойчивости, переключения, распределения и объема внимания.

Список используемых источников и литературы

1. Кокорева О.И., Владыкина А.Г. Подвижная игра как средство развития произвольного внимания у детей 6 лет с нарушением зрения // Проблемы теории и практики современной психологии: сборник статей XV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2016. С. 94-98.
2. Кокорева О.И., Кочетова М.А. Подвижная игра как средство развития произвольного внимания у детей 6 лет с задержкой психического развития // Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии - от проблем к решениям. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2020. С. 135-138.

© О.И. Кокорева, М.А. Кочетова, 2021-05

УДК:376.6

Н.Е. Лаврухина

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

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ АППЛИКАЦИИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Охарактеризованы критерии развития наглядно-образного мышления. Представлена коррекционно-развивающая программа, включающая содержание блоков и этапов развития наглядно-образного мышления в процессе аппликации.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, дошкольный возраст, задержка психического развития, аппликация.

DEVELOPMENT OF VISUAL-IMAGINATIVE THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF APPLIQUE

Abstract. The article presents the results of the experimental research of development of visually imaginative thinking in senior preschool children with mental retardation. The criteria of development of visually imaginative thinking are characterized. The correctional and developmental program, including the content of blocks and stages of development of visually imaginative thinking in the process of applique is presented.

Keywords: visual imagery, preschool age, mental retardation, applique.

Наглядно-образное мышление предполагает возможность решения задач с помощью опоры на представление образов, но без каких-либо физических действий. Образное мышление оперирует в основном не словами, а образами: наглядные образы будут первичным материалом, в них фиксируются также результаты мыслительного процесса.

Образное мышление – основной вид мышления ребенка дошкольника. Основная особенность наглядно-образного мышления – решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы-представления об этих предметах.

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) отстают от нормы в развитии всех форм мышления. У таких детей снижена мотивация, что отрицательно влияет на познавательную активность и выливается в нежелание выполнять задания с интеллектуальными нагрузками, вплоть до категорического отказа от них.

К тому же, эти дети в большинстве случаев не могут поставить перед собой определенную цель, также как и наметить план для ее достижения опытным путем. Они неспособны к анализу, обобщению, синтезу и сравнению из-за незрелости операционного компонента.

Диагностика уровня развития образного мышления у детей с задержкой психического развития неоднозначна. Некоторые дети с легкостью справляются с поставленными заданиями, подавляющее же большинство нуждаются в многократном повторении задачи и помощи со стороны взрослого в ее решении [2].

Принимая во внимание особенности таких детей, можно отметить, что для развития образного мышления необходимо постоянное стимулирование познавательной деятельности, а также других видов мышления.

На основе работ Н.Н. Поддьякова можно выделить следующие критерии и показатели развития наглядно-образного мышления у детей: сформированность

операций невербального анализа—способность мысленно разделять целое на отдельные фрагменты, выделять существенные элементы предметов с их последующим сравнением; невербального синтеза —способность составлять из отдельных фрагментов единое целое, переносить зрительный образ с карточки на определенную конструкцию [3].

На базе выделенных критериев и показателей в ходе эксперимента была проведена диагностика развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

Полученные в ходе диагностического исследования результаты свидетельствуют о том, что у 70% детей с задержкой психического развития недостаточно сформировано наглядно-образное мышление. У детей данной категории возникают проблемы с выделением существенных признаков предметов и их последующим сравнением, а также способностью составлять из фрагментов единое целое.

В ходе эксперимента были разработаны коррекционно-развивающие занятия с использованием специально подобранных заданий в процессе занятий аппликацией.

Целью коррекционно-развивающей программы является развитие наглядно-образного мышления детей пяти лет с задержкой психического развития средствами аппликации. Выделенные критерии оценки наглядно-образного мышления легли в основу определения содержания блоков и этапов коррекционной работы, обеспечивающего постепенное повышение уровня сложности заданий для детей с задержкой психического развития [1].

Содержание коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие наглядно-образного мышления у детей пяти лет с задержкой психического развития представлено в таблице 1.

Таблица 1

Коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие произвольного внимания у детей пяти лет с задержкой психического развития

Первый блок		
Цель	Этапы	Занятия
Развивать способность к практическому анализу и синтезу зрительно воспринимаемой информации и осознанию закономерностей на основе формирования умения создавать ритмические композиции, основанные на правильном чередовании каких-либо элементов.	1. Чередование двух элементов через один. чередование двух элементов через один по одному признаку	1. «Бусы». 2. «Украсим ёлку». 3. «Заборчик». 4. «Каёмочка на тарелочке».
	чередование двух элементов через один по двум признакам сложные ритмы.	1. «Бусы» 2. «Гирлянда» 3. «Каёмка блюда»
	2. Моделирование последовательности элементов по одному признаку на основе последовательности элементов по другому признаку	1. «Гусеница» 2. «Бусы»
	2.1. Моделирование последовательности элементов различающихся по цвету на основе последовательности элементов разной формы.	«Пирамидки»
	2.2. Моделирование последовательности элементов различающихся по величине на основе последовательности элементов разного цвета.	«Пирамидки»
	2.3. Моделирование последовательности элементов различающихся по форме на основе последовательности элементов разной величины.	«Заборчик».
Второй блок		
Развивать способность к практическому анализу и синтезу зрительно воспринимаемой информации и осознанию закономерностей на основе формирования умения создавать симметричные композиции.	1. Создание композиций по одному признаку	«Лесная опушка» «Лесная опушка» «Осенний лес»
	1.1. На основе формы 1.2. На основе величины 1.3. На основе цвета	
	2. Создание композиции по двум признакам	«Лесная полянка»
	2.1. На основе формы и цвета	
	3. Моделирование симметричной композиции по одному признаку на	

	основе последовательности элементов по другому признаку 3.1 Моделирование последовательности элементов различающихся по цвету на основе последовательности элементов разной формы.	«Аллея»
Третий блок		
Развивать способность к практическому анализу и синтезу зрительно воспринимаемой информации и на основе формирования умения создавать предметные композиции.	1. создавать предметные композиции на основе практического анализа и синтеза расчлененного образца 1.1. Дистраивание объекта, начатого взрослым 1.2. Создание предметной композиции по нарисованному образцу или предмету 2. создавать предметные композиции на основе практического анализа и синтеза нерасчлененного образца 2.1. Дистраивание объекта, начатого взрослым 2.2. Создание предметной композиции по нарисованному образцу или предмету	«Домик» «Неваляшка» «Ваза с фруктами» «Машина» «Стол с игрушками»

Анализ результатов апробации коррекционно-развивающей программы показал выраженную положительную динамику развития уровня наглядно-образного мышления у детей пяти лет с задержкой психического развития.

Список используемых источников и литературы

1. Психология дошкольника: Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2000. – 408 с.
2. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
3. Умственное воспитание дошкольников. Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Педагогика, 1972. – 107 с.

© Н.Е. Лаврухина, 2021-04

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

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования, целью которого является выявление готовности к овладению грамотой детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Подобрана соответствующая диагностическая программа. Помимо этого, была проанализирована психолого-педагогическая литература, с помощью которой было установлено, что речевая готовность у детей с нарушением зрения осуществляется также в процессе общения и по тем же закономерностям, что и у детей без патологий. Однако в силу нарушения деятельности зрительного анализатора у них часто проявляется своеобразие, которое выражается в том, что речевое развитие таких детей не укладывается в обычные возрастные границы.

Ключевые слова: готовность, овладение грамотой, нарушение зрения, старший дошкольный возраст.

E.S. Logunkova, T.V. Slyusarskaya

THE PROBLEM OF READINESS TO MASTER THE LITERACY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Abstract. This article presents the results of a study, the purpose of which is to identify the readiness to master the literacy of older preschool children with visual impairment. An appropriate diagnostic program has been selected. In addition, the psychological and pedagogical literature was analyzed, with the help of which it was found that speech readiness in children with visual impairment is also carried out in the process of communication and according to the same patterns as in children without pathologies. However, due to the disturbance of the activity of the visual analyzer, they often manifest uniqueness, which is expressed in the fact that the speech development of such children does not fit into the usual age boundaries.

Keywords: readiness, literacy, visual impairment, senior preschool age.

Грамотность – это овладение определенной системой знаний, в которой основные способы языка отличаются. Письмо и чтение – это базовые навыки, на которых базируется буквально все дальнейшее обучение. Успех будущего обучения зависит от того, насколько хорошо ребенок учится читать и писать,

поскольку отсутствие этих факторов является основной причиной задержки в обучении.

Проблема подготовки детей к обучению грамоте в настоящее время особенно актуальна, поскольку в последнее время растет количество детей с различными отклонениями в развитии, и ни у кого не возникает сомнений в необходимости поиска эффективных способов преодоления нарушений.

В последние годы наблюдается заметная тенденция к увеличению количества детей с патологией зрения. Кроме того, заболевания глаз занимают первое место в нозологической структуре детской инвалидности и составляют 9,67 на 10 тысяч детей в возрасте до 15 лет. 30–40% слабовидящих детей психологически не готовы к обучению, поэтому их подготовка до сих пор остается проблемным вопросом.

Вопрос о влиянии дефектов зрительного анализатора на учебно-познавательную деятельность получил широкое обсуждение в специальной литературе, этот вопрос рассматривали такие авторы как: А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева [1; 2; 3].

Поскольку уровень готовности детей недостаточно развит для успешного начала обучения, это приводит к трудностям в построении партнерских отношений: первокласснику сложно сосредоточиться на учителе, понимать его инструкции, выполнять задания и общаться со сверстниками.

Готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте в равной мере зависит от психологического, социального и физиологического развития. Это не различные виды готовности к обучению, а различные стороны ее проявления во всевозможных формах активности.

В современной науке и практике не существует единой классификации видов готовности к обучению грамотой. С. А. Козлова и Т. А. Куликова предлагают следующую классификацию видов готовности: общая готовность, специальная готовность. Таким образом, общая готовность включает физиологическую и психологическую готовность. В специальную готовность к обучению грамотой включается приобретение знаний и навыков, которые позволяют обеспечить ребенку успешность овладения содержанием обучения в первом классе школы по основным предметам, в том числе речевая и математическая готовность [4].

Стремление ребенка овладеть грамотой во многом определяется уровнем его речевой сформированности. Это связано с тем, что именно с помощью устной и письменной речи он должен усвоить всю систему знаний. Чем лучше устная речь ребенка к моменту поступления в школу, тем легче ему будет овладеть чтением и письмом и тем полнее будет приобретенная письменная речь.

У детей часто наблюдаются не резко выраженные проблемы в речевой готовности, поэтому очень важно выявить даже самые незначительные речевые отклонения дошкольника и успеть их преодолеть до начала его обучения.

В данном исследовании для определения уровня речевой готовности к овладению грамотой дошкольников с нарушением зрения был подобран

следующий диагностический инструментарий, который включает в себя несколько методик.

Целью методики «Что значит», авторами которой являются О. С. Ушакова, Е.М. Струнина, является выявление уровня сформированности словарного запаса детей. В ходе проведения данной методики педагог называет определенное количество имен существительных, прилагательных и других частей речи, ребенок в свою очередь, должен ответить на смысловые вопросы педагога, употребляя требующиеся части речи в правильном смысловом значении.

Целью методики «Назови животного и его детеныша» авторами которой являются О.С. Ушакова, Е.М. Струнина является выявление объема сформированности словарного запаса дошкольников. Проводя данную методику, педагог показывает ребенку картинку, где изображено определенное животное и предлагает ребенку правильно назвать детеныша этого животного, если ребенок затрудняется с ответом, педагог помогает ему наводящими вопросами.

Целью методики «Будь внимательным» Е.А. Стребелевой является проверка уровня сформированности фонематического слуха. Для проведения данной методики педагог предлагает поиграть ребенку с ним в игру, которая заключается в подаче сигнала ребенком (хлопок в ладоши) при условии услышанного ранее заданного звука.

Целью методики «Угадай, чего нет?» Е.А. Стребелевой является выявление умения образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах. С помощью заранее подготовленного дидактического материала педагог показывает ребенку изображение предметов и просит назвать их в единственном и множественном числах. Если ребенок успешно справляется с данным заданием, педагог предлагает ответить ему на ряд вопросов.

Целью методики «Подумай и скажи» Е.А. Стребелевой является выявление умения ребенка правильно устанавливать причинно-следственную связь и рассуждать. В ходе проведения данной методики педагог должен предложить ребенку внимательно послушать и закончить заранее подготовленные высказывания.

Были разработаны следующие критерии сформированности речевой готовности к овладению грамотой: сформированность словарного запаса, фонематических процессов, звуковой стороны речи, грамматического строя речи, умение пользоваться разными способами словообразования, готовность к звукобуквенному анализу и синтезу звукового состава речи.

Показателями речевой готовности к овладению грамотой являются – овладение четким звукопроизношением всех фонетических групп, умение слышать, различать и дифференцировать фонемы родного языка, выделять начальный гласный звук из состава слова; анализировать закрытые слоги, гласные из трёх звуков. Дети должны четко знать, понимать, правильно употреблять и дифференцировать следующие термины: «слово», «слог», «звук», «предложение», «согласный», «гласный», «звонкий», «глухой»,

«твёрдый», «мягкий». Правильно употреблять слова с уменьшительно-ласкательным значением и уметь образовывать слова в нужной форме, а также выделять звуковые и смысловые различия между словами. Они должны уметь образовывать прилагательные от существительных, пользоваться развёрнутой фразовой речью, работать с предложением: правильно строить простые предложения, видеть связь слов в предложениях, распространять предложения второстепенными и однородными членами; работать с деформированным предложением, самостоятельно находить ошибки и устранять их, составлять предложения по опорным словам и картинкам, владеть пересказом рассказа, сохраняя смысл и содержание, составлять самостоятельно рассказ–описание.

На основе выделенных критериев и показателей сформулированы следующие уровни речевой готовности к обучению грамотой дошкольников с нарушением зрения, где к высокому уровню относили детей проявляющих активность в общении, показывает умения слушать и понимать речь, способен свободно устанавливать контакт с детьми и взрослыми, четко и последовательно излагает свои мысли; в группу со средним уровнем составили дети с проявляющими умения слышать и понимать направленную речь, участвующих в общении по инициативе других; низкий уровень был представлен малоактивным контингентом, который не проявлял желания разговаривать при взаимодействии с детьми и взрослыми, невнимателен, не умеет последовательно выражать свои мысли, точно передавать их содержание.

В проведенном нами исследовании, организованного на базе «Центра образования № 29» г. Тулы, дошкольного отделения, мы выявили степень речевой готовности к овладению грамотой старших дошкольников с нарушением зрения, показало, что у всех детей состояние готовности существенно отличается от показателей нормы. Около 20% детей показали средний уровень сформированности словарного запаса и правильность установления причинно-следственной связи и рассуждения. И соответственно у около 80% детей выявлен низкий уровень фонематического слуха, они не могли работать с деформированным предложением, самостоятельно находить ошибки и устранять их, сформированность словарного запаса и правильность установления причинно-следственной связи и рассуждения дают низкие результаты. Кроме того, у всех детей выявлены специфические особенности формирования речевой готовности к обучению грамоте: недостаточное развитие пространственных представлений, чувства ритма, графических навыков, фонематического слуха, координации движений руки и плечевого пояса.

Коррекционная работа, проведенная нами по специально подобранным методикам, способствовала повышению состояния речевой готовности к обучению грамоте старших дошкольников с нарушением зрения.

Таким образом, рассмотрев нашу проблему, можно отметить, что данное нарушение оставляет определенный след на речевую готовность, вносит специфику, которую мы и видим в динамике развития, накоплении языковых средств и выразительных движений, своеобразии взаимосвязи слова и образа, содержании лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и

языкового чутья. Однако речевая готовность детьми с нарушениями зрения осуществляется по тем же закономерностям, что и зрячими детьми соответствующего возраста. В целом речь дошкольников с нарушением зрения при правильном формирующем взаимодействии и воздействии педагогов и родителей может достичь уровня дошкольников, развивающихся в норме и послужить мощным средством компенсации, значительно расширяя и улучшая навыки во всех видах деятельности.

Список используемых источников и литературы

1. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика// Учебное пособие. М.: Просвещение, 1998.С. 136.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих//Учебное пособие. – СПб, 2006. С. 8-10.
3. ПлаксинаЛ. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения// Учебное пособие. М.: РАОИКП, 1999. С. 23.
4. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М.: «Полиграф сервис», 2000. С. 91-94.

© Е.С. Логункова, Т.В Слюсарская, 2021–05

УДК 376.1

Т. Г. Неретина

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,*

И. С. Каткова

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
учитель МОУ «СОШ №56 УИМ»
г. Магнитогорск, Россия*

К ВОПРОСУ О МНОГОПЛАНОВОСТИ ПОНЯТИЯ «ДЕТИ С ОВЗ» В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. В данной статье представлен анализ таких понятий, как дети с нарушениями в развитии, дети с отклонениями в развитии, аномальные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями, дети с особыми нуждами, слабоодаренные дети, дети-инвалиды, дети с ОВЗ. Обобщены основные образовательные тенденции в области образования детей с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, дети с особыми образовательными потребностями, образование детей с ОВЗ.

**ON THE QUESTION OF THE MULTIPLICITY OF THE CONCEPT OF
«CHILDREN WITH DISABILITIES» IN THE CONTEXT OF A CHANGE IN
THE EDUCATIONAL PARADIGM**

Abstract. This article presents an analysis of such concepts as children with developmental disabilities, children with developmental disabilities, abnormal children, children with disabilities, children with special educational needs, children with special needs, poorly gifted children, children with disabilities, children with disabilities. The main educational trends in the field of education of children with disabilities are summarized.

Keywords children with disabilities, children with special educational needs, education of children with disabilities.

На протяжении нескольких десятилетий в дефектологической науке, а затем и специалисты в области специальной педагогики и коррекционной психологии оперировали самыми различными терминами, которые обозначали психо-физическую неполноценность личности. Каждый раз новый термин как бы нивелировал уточнение дефекта в названии. Эволюция терминов представлена от «дегенерата» (калека, неполноценный) до «слабоодаренного ребенка».

Отмечено, что новый, еще не устоявшийся термин, возникает, как правило, во всех странах мира при переходе от унитарного общества к открытому гражданскому, когда общество осознаёт потребность отразить в языке новое понимание прав детей с нарушениями в психофизическом развитии и особо новое отношение к ним.

В настоящее время мы употребляем термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» (далее дети с ОВЗ). Данный термин призван вытеснить из широкого употребления термины «аномальные дети», «дети с нарушениями в развитии», «дети с отклонениями в развитии» и конкретизирующие их понятия (дебил, идиот, даун, спастик, алалик, дизартрик, ЗПР, аутист и др.) как термины, указывающие на ненормальность, неполноценность человека.

Подтверждая отказ общества от деления людей на полноценное большинство и неполноценное меньшинство, новый термин – дети с ОВЗ – закрепил смещение акцентов в характеристике этих детей недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования, и в целом указал на ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей.

До недавнего времени широкой популярностью пользовался термин «дети с особыми образовательными потребностями», который использовался как в широком социальном, так и в научном контексте. В научном контексте

данный термин был важен потому, что он ориентировал исследователей на «проницаемость» границ между науками об аномальном и нормальном ребёнке, так как детьми с особыми образовательными потребностями могут быть как дети с психофизическими нарушениями, так и дети, не имеющие таковых. В последнем случае особые образовательные потребности могут быть обусловлены социокультурными факторами.

Несмотря на то, что данный термин появился в России позже, чем в США и странах Западной Европы, его введение в обиход отечественной науки нельзя квалифицировать как прямое заимствование западного термина «дети с особыми нуждами» («Children with Special Needs»). Содержание термина «дети с особыми образовательными потребностями» отражал традиционное для отечественной дефектологии понимание ребёнка с нарушениями в развитии как ребёнка, нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигались укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования.

В настоящее время, современные научные представления позволяют выделить общие для разных категорий детей с нарушениями психофизического развития особые образовательные потребности.

В аспекте времени начала специального образования – потребность в совпадении начала целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребёнка. Так, если нарушение слуха или зрения выявлено в конце первого месяца жизни ребёнка, то и специальное обучение должно начинаться в первые месяцы жизни. Крайне опасна ситуация, когда после выявления первичного нарушения в развитии все усилия взрослых направлены исключительно на попытку лечения ребёнка, реабилитацию только средствами медицины.

В аспекте содержания образования – потребность во введении специальных разделов обучения, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребёнка (например, занятия по развитию слухо-зрительного и зрительного восприятия речи у глухих, слабослышащих и позднооглохших детей, разделы по социально-бытовой ориентировке для слепых, слепоглухих и умственно отсталых детей, разделы по формированию механизмов сознательной регуляции собственного поведения и взаимодействия с окружающими людьми и др.).

В аспекте методов и средств обучения – потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств обучения, более дифференцированном, «пошаговом» обучении, чем этого требует обучение нормально развивающегося ребёнка (например, использование дактилологии и жестовой речи при обучении глухих, рельефно-точечного шрифта Брайля при обучении слепых, значительно более раннее, чем в норме, обучение глухих детей чтению и письму и т.п.) [3].

В аспекте организации обучения – потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной организации образовательной среды (так, например, дети с аутизмом

нуждаются в особом структурировании образовательного пространства, облегчающем им понимание смысла происходящего, дающем им возможность предсказать ход событий и планировать своё поведение) [4].

В аспекте границ образовательного пространства – потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

В аспекте продолжительности образования – потребность в пролонгированности процесса обучения и выход за рамки школьного возраста.

В аспекте определения круга лиц, участвующих в образовании, и их взаимодействия – потребность в согласованном участии квалифицированных специалистов разных профилей (специальных психологов и педагогов, социальных работников, врачей разных специальностей, нейро- и психофизиологов и др.), во включении родителей проблемного ребёнка в процесс его реабилитации средствами образования, созданными специалистами. Складываются подходы к дальнейшей дифференциации понятия «особые образовательные потребности». Выделяются такие термины, как «особые образовательные потребности разных категорий детей с нарушениями психофизического развития»; «общие образовательные потребности разных категорий детей применительно к одним и тем же задачам и этапам развития»; «варианты особых образовательных потребностей конкретных детей по отношению к разным этапам развития и индивидуальным образовательным маршрутам» и др.

Ребенок с особыми образовательными потребностями в образовании – это актуальное для современного общества понятие. Появление этого термина свидетельствовало о взрослении нашего общества – оно поворачивается лицом ребенку, имеющему особенности развития, будь то ребенок с ограниченными возможностями или просто человек, попавший в тяжелую жизненную ситуацию.

Наряду с термином «особенный ребенок», понятие «ребенок с особыми образовательными потребностями», представляет также научный интерес.

Ребенок с особыми образовательными потребностями – это ребенок с нарушениями, вследствие которых в его образовании необходимо применять особые образовательные программы, отличные от стандартных программ обучения. С этого момента, общество взяло на себя ответственность за обучение такого ребенка и разработку для него образовательных программ.

В настоящее время понятие «дети с ОВЗ» прочно вытесняет понятие аномального ребенка, ребенка с нарушениями в развитии, ребенка с отклоняющимся развитием, а также конкретизирующие их понятия (слепой, глухой, дебил и т.д.), отражающие ненормальность, недоразвитость человека. Специалистам рекомендовано употреблять такие термины, как «незрячий, неслышащий, ребенок с расстройствами аутистического спектра и др.». Общество больше не делится на «нормальное» большинство и «ненормальное» меньшинство.

Границы между нормальным и аномальным ребенком призрачны, ведь без должного внимания ребенок с любыми способностями будет отставать в

развитии. К тому же в особых условиях обучения нуждаются не только дети с психическими и физическими нарушениями, но и дети, попавшие под специфические социальные и культурные условия, например ребенок, для которого русский язык неродной язык.

Детям с трудностями в обучении нужны обходные пути получения тех знаний, которые для нормально развивающихся детей являются обычными [4].

Для результативности образования детей с ОВЗ большое значение имеет время начала образования. Согласно нормативным актам, в настоящее время ребенок имеет права пойти в школу, начиная с 6 лет 6 месяцев и до 8 полных лет. Более поздний или более ранний приход в образовательную организацию является для администрации школы основанием для отказа и требует оформления дополнительной документации (заявления родителей, заключения обследования психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК).

Нередко при обнаружении психического или физического отклонения у ребенка все усилия взрослых направляются на его медицинскую реабилитацию, а обучение откладывается на «потом», однако это может негативно сказаться на формировании ребенка как социально полноценной личности.

Мы убеждены, что дети с нарушениями развития – это не потерянные для общества люди. При особом образовательном подходе они способны социально адаптироваться, интегрироваться в общество, приносить ему пользу и быть счастливыми. Появление термина «ребенок с ОВЗ» подчеркивает важность такого подхода.

В настоящее время, основополагающим законодательным актом, регулирующим процесс образования детей с ОВЗ в РФ, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ № 273), регламентирующий право детей с ОВЗ и с инвалидностью на образование и обязывающий федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления создавать необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами названных категорий, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации [5].

В нескольких статьях ФЗ № 273 говорится об организации образования детей с ОВЗ и детей с инвалидностью, и даже предусмотрена отдельная 79 статья, которая регламентирует организацию получения образования детям с ОВЗ.

К категории детей-инвалидов, согласно нормативных документов, относятся дети до 18 лет, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации вследствие нарушений развития и роста ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучения, общения, трудовой деятельности в будущем, статус которых установлен учреждениями медико-социальной экспертизы.

Частью 16 статьи 2 ФЗ № 273 впервые в российской законодательной практике закреплено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями

здоровья как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий». Таким образом, категория «дети с ОВЗ» определена не с точки зрения ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий получения образования, исходя из решения коллегиального органа – ПМПК [5].

Согласно части 3 статьи 79 ФЗ № 273 под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ [3].

Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания (Конвенции о правах ребенка, правах ребенка-инвалида, правах умственно отсталых).

К категориям детей с ОВЗ, которые могут обучаться в инклюзивной школе, относятся:

- 1) дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения;
- 2) дети с нарушениями речи;
- 3) дети с нарушениями интеллекта (легкая форма);
- 4) дети, имеющие трудности в обучении обусловленные ЗПР
- 5) соматически ослабленные дети
- 6) дети слабовидящие и (или) с пониженным зрением
- 7) дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Однако, еще раз подчеркнем, что ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с ОВЗ непосредственно связаны не с первичным биологическим неблагополучием, а с его «социальным вывихом» (метафора по Л. С. Выготского).

Таким образом, мы констатируем, что при разработке стандарта образования, для каждой категории детей с ОВЗ выделенные образовательные области формируются в соответствии с их особыми образовательными потребностями и включают в себя необходимые специфические разделы обоих компонентов, а диапазон требований к результатам освоения содержания

образования различается соответственно с возможностями детей разных категорий и их индивидуальными особенностями.

При обучении детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования необходимо корректировать содержание образования и вводить специальные разделы обучения, отсутствующие в программах нормально развивающихся детей. Например, занятия по бытовому самообслуживанию для незрячих или уроки развития зрительных навыков для неслышащих детей. Разрабатывать обходные пути обучения с использованием специализированных методов и технических средств, например шрифта Брайля для незрячих детей или специальных слуховых аппаратов для детей с нарушенным слухом [2].

Особое значение имеет индивидуальный подход в обучении и создание особой образовательной среды, например дети с ранним детским аутизмом нуждаются в организации особого структурированного обучения. Необходимо максимально расширять образовательное пространство за пределы специального образовательного учреждения, интегрировать ребенка в общество.

Таким образом, при образовании детей с ОВЗ свойственна большая продолжительность процесса образования и выход его за пределы школьного возраста. Особое значение имеет согласованное участие разных специалистов: психологов, врачей, социальных работников, преподавателей специальных дисциплин, а также привлечение к процессу воспитания и обучения родителей ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития // 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. С. 85-88.

2. Неретина Т.Г. К вопросу об особенностях реализации инклюзивного образования / Т.Г. Неретина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2017. – Т. 2. – С. 274-277.

3. Неретина Т.Г. специальные условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.Г.Неретина, С.В. Клевесенкова // Начальная школа. – 2015. –№ 11. – С. 38-45.

4. Неретина Т.Г. Программа коррекционной работы школы / Т.Г. Неретина. – Магнитогорск, 2014. – 28с.

5. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/> (дата обращения: 15.05.2021).

© Т.Г. Неретина, И.С. Каткова, 2021-05

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрена актуальная проблема нехватки компетентных педагогов, способных к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства. Авторами представлены два вида барьеров, препятствующих осуществлению профессиональной деятельности выпускниками педагогических факультетов в области инклюзии, а также предложены пути их преодоления.

Ключевые слова: студенты педагогических специальностей, инклюзивное образование, профессиональная и психологическая неготовность, высшее образование.

A.A. Pushkareva, I.I. Sunagatullina

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH MENTALLY RETARDED CHILDREN OF EARLY AGE

Abstract. This article deals with the actual problem of the lack of competent teachers who are able to work in an inclusive educational environment. The authors present two types of barriers that hinder the implementation of professional activities by graduates of pedagogical faculties in the field of inclusion, and also suggest ways to overcome them.

Keywords: students of pedagogical specialties, inclusive education, professional and psychological unpreparedness, higher education.

Сегодня принцип гуманизма является основополагающим принципом развития современного воспитания и обучения. Истинная гуманность в ее педагогической интерпретации заключается в обеспечении подлинно уважительного отношения к ребенку, невзирая на его особенности. Такой принцип, в частности, предполагает обеспечение реализации прав каждого обучающегося. В современном обществе, провозгласившем знание одной из высших ценностей, наиболее обсуждаемым вопросом реализации прав детей, является проблема реализации права на образование как равную возможность посещения образовательных учреждений, призванных обеспечивать подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном социуме.

Уже сегодня развитые цивилизационные государства стремятся обеспечить равный доступ к качественному обучению всех несовершеннолетних граждан, независимо от их физических и/или психических особенностей. При этом уровень полученных знаний должен способствовать успешной социализации и реализации всех возможностей, заложенных в каждой личности [4]. Прогрессивным, на наш взгляд, способом организации образовательного пространства, реализующим данное право, является инклюзивное образование.

Инклюзивное (включенное) образование – организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах [1].

Данная модель организации образования успешно зарекомендовало себя во многих европейских странах. Например, на территории Норвегии уже около 30 лет не существует специализированных образовательных учреждений, дети с ОВЗ воспитываются и обучаются вместе со своими здоровыми сверстниками. В России реализация включенного образования находится на более ранней стадии развития в сравнении со скандинавской моделью реализации инклюзии, однако представленная тенденция активно внедряется в отечественную систему образования, о данном факте позволяет судить следующие статистические данные: число школ, адаптированных для инклюзивного образования, за последние пять лет увеличилось в 4 раза: сегодня 8% школ, находящихся на территории Российской Федерации можно считать абсолютно доступными для детей с ОВЗ, в то время как в 2015 году этот показатель достигал всего 2% [3]. По мнению отечественных специалистов, данный показатель может быть увеличен в несколько раз, при условии устранения ряда барьеров, препятствующих становления инклюзивного образования, среди которых – нехватка компетентных педагогов, способных к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Рассматривая данную проблему, в представленной научной статье мы выделили два вида барьеров, препятствующих осуществлению деятельности выпускниками педагогических факультетов в области инклюзии.

Во-первых, существующий на сегодняшний день стандарт образовательных программ учитывает недостаточное внимание к формированию у студентов педагогических специальностей личностных установок на инклюзию и социальную значимость ее организации, что, в свою очередь, становится фундаментальной причиной психологической неготовности выпускников к работе с особенными детьми. Несформированное в процессе получения высшего образования гуманного отношения к особенным детям становится для молодых специалистов психологическим барьером, препятствующим осуществлению дальнейшей профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде.

Так, многие специалисты испытывают «непринятие» детей с ОВЗ, которое может выражаться в неадекватной оценке возможностей обучающихся, эмоциональная сухость и личностная отстраненность по отношению к обучающемуся. Данное поведение педагога подвергает особенных учеников стрессу, при этом сами специалисты могут испытывать синдром эмоционального выгорания.

По-нашему мнению, путем преодоления представленной проблемы является создание и проведение социально-культурных мероприятий для студентов педагогических специальностей. Данные мероприятия должны быть направлены на принятие будущими педагогами философии инклюзивного образования, что подразумевает принятие ценности каждого ребенка, как личности, осуждения любых социальных предубеждений, направленных на унижение и оскорбление людей с ограниченными возможностями здоровья. Для этого необходима не только специальная просветительская работа, но и комплексное, грамотное изменение содержания образовательных программ, ориентированное на этические и культурные аспекты общественных взаимоотношений.

Во-вторых, не менее значимым в изучение проблемы подготовки будущих педагогов, является оценка их профессиональной готовности к работе в инклюзивном пространстве. Профессиональная неготовность студентов является вторым основным барьером, рассматриваемым нашим в данной статье. Представленный барьер предполагает недостаточное обеспечение образовательных организаций ресурсами, формирующими следующие профессиональные компоненты у будущих специалистов [2].

– мотивационно-ценностный компонент, который во многом интерпретируется через признание инклюзии инновационной моделью современного образования, а также через стремление студента к самообразованию, самостоятельному изучению содержания инклюзивного образования;

– операционально-деятельностный компонент, который интерпретируется через умение студента выявлять особые образовательные потребности детей с ОВЗ, адекватно оценивать их возможности и, на основании полученных данных грамотно выстраивать совместный образовательный процесс особенных детей и их здоровых сверстников;

– рефлексивно-оценочный компонент интерпретируется через способность студентов анализировать результаты совместной деятельности детей, а также оценивать свою профессиональную деятельность в условиях образовательной среды.

Формированию представленных нами компонентов, а, следовательно, преодолению барьера профессиональной неготовности будущих педагогов, может поспособствовать организация преподавателями занятий, направленных на развитие способности у студентов разрабатывать общепедагогические методики, проекты и технологии, которые возможно применить в инклюзивном образовательном процессе. Также, необходимо организовывать педагогические практики в инклюзивных образовательных учреждениях, с целью

формирования у студентов профессиональных компетенций работы с детьми, имеющими особенные образовательные потребности. Стоит отметить, что не мало важным в приобретение профессиональных знаний и навыков является самостоятельное изучение студентами литературы по вопросам особенностей развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, для успешной интеграции инклюзии в образовательное пространство страны необходимо наличие эффективной специализированной педагогической помощи особым детям, обучающимся в общеобразовательных учреждениях, что обуславливает актуальность рассмотренной нами проблемы. Сегодня законодательное закрепление инклюзивного образования диктует необходимость глобальных перемен в процессе подготовки специалистов для работы в инклюзивном образовательном пространстве на уровне высших учебных заведений: государству нужны толерантные и гуманные педагоги, стремящиеся внести свой вклад в становление инклюзивного образования страны.

Безусловно, подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования это затруднительный комплексный процесс, однако он является необходимым в подготовки будущих специалистов-педагогов, готовых осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях современной образовательной парадигмы, быть конкурентоспособным на рынке труда и, что на наш взгляд, является самым главным – оказывать грамотную педагогическую поддержку в саморазвитии и самоопределении личности каждого обучающегося, в независимости от его психических/или физических особенностей.

Список используемых источников и литературы

1. Буланова, Н.О. Актуальные проблемы включения детей с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательный процесс // Молодой ученый. 2019. №21. С. 487-490. URL <https://moluch.ru/archive/259/59450/> (дата обращения: 09.06.2019).

2. Захарова, С.И. Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / С. И. Захарова. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2020. № 43 (333). С. 100-101. URL: <https://moluch.ru/archive/333/74403/> (дата обращения: 12.05.2021).

3. «К инклюзивному образованию абсолютно готовы 8% российских школ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/236675350> (дата обращения: 12.05.2021).

4. Пушкарева, А.А., Сунагатуллина, И.И. Актуальные проблемы специального и коррекционного образования // 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. С 126-130.

© А.А. Пушкарева, И.И. Сунагатуллина 2021-05

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

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматривается влияние метода сказкотерапии на развитие связной речи детей с задержкой психического развития. Дано определение сказкотерапии, условия и приёмы необходимые для осуществления коррекционно – развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии. Показана эффективность применения данного метода в работе с детьми с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, сказкотерапия, сказка, старший дошкольный возраст, связная речь, коррекционная педагогика

Т.Е. Pukhlyakova

FAIRY TALE THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPING CONNECTED SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract: The article examines the influence of the fairy tale therapy method on the development of coherent speech in children with mental retardation. The definition of fairy tale therapy, the conditions and techniques necessary for the implementation of correctional and developmental work with older preschool children through fairy tale therapy are given. The effectiveness of this method in working with children with mental retardation has been shown.

Keywords: mental retardation, fairy tale therapy, fairy tale, senior preschool age, coherent speech, correctional pedagogy.

К числу важнейших задач коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, согласно ФГОС ДО [1], относится формирование у них связной речи. Владение связной речью – важнейшее достижение в речевом воспитании дошкольников.

Известный Швейцарский психолог Жан Пиаже выделил четыре стадии интеллектуального развития человека:

- стадия сенсомоторного интеллекта;
- период дооперациональных представлений;

- период конкретных операций;
- период формальных операций.

Первые две стадии проявления допонятийного мышления проходит ребёнком за первые семь лет жизни. В это время дети оперируют конкретными предметами, их суждения категоричны и не связаны логической цепочкой.

Появление же абстрактного мышления выводит человека на следующий уровень развития. И сделать этот важный жизненный рывок нам помогают сказки, они развивают речь, фантазию, воображение. Учат размышлять, но на этом польза сказок не заканчивается, когда взрослые люди обращаются к сказкам.

В сказке зашифровано знание про жизнь. Про самого человека. Как он общается с миром, с собой, с природой.

Одним из наиболее эффективных методов работы с детьми с ЗПР является сказкотерапия. Она позволяет расширять кругозор, формировать целостные представления об окружающем мире, оказывать влияния на развитие познавательной, эмоционально-волевой и речевой сферы [4, с. 8].

Проблемы психолого-педагогического характера решаются через проигрывание сказок, сочинение сказочных историй, обсуждение сюжетной линии и героев, разрешение конфликтных ситуаций. Сказка играет большую роль в жизни дошкольника, в его психическом развитии.

Важнейший сдвиг, который происходит в дошкольном возрасте, заключается в развитии способности мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. Слушание сказки, наряду с творческими играми, имеет важнейшее значение для формирования нового вида внутренней психической активности, без которой невозможна никакая творческая деятельность

Огромное влияние сказки на ребенка заключается в том, что восприятие сказки не только приводит к приобретению отдельных знаний и умений, к формированию отдельных психических процессов, но и изменяет общее отношение к действительности, способствует возникновению нового и изменяет общее отношение к действительности, способствует возникновению новых, более высоких мотивов деятельности ребенка [6].

Велико значение сказкотерапии при работе с детьми с задержкой психического развития, имеющими нарушения речи.

Она позволяет расширять кругозор, формировать целостные представления об окружающем мире, оказывать влияния на развитие познавательной, эмоционально-волевой и речевой сферы [5, с. 8].

С помощью сказкотерапии можно выявить психическое развитие ребенка, отношение к себе и окружающим, скрытые мотивы поведения. Применение данного метода позволяет решать ряд педагогических и психологических проблем, возникающих у детей дошкольного возраста с ЗПР [2, с. 54].

Лучше в работе применять простые, известные детям сказки, например «Курочка Ряба», «Репка», «Три медведя», «Теремок», «Заюшкина избушка», «Гуси-лебеди» и т.д.; сюжет сказки должен быть интересным, вызвать

эмоциональный отклик у детей; возможность использования элементов сюжета для самостоятельного проигрывания [7].

Для успешной реализации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития, имеющими нарушения речи, необходимо подходить постепенно, начиная с простых упражнений и оканчивая более сложными, при этом необходимо учитывать следующие условия:

- наличие материальной базы: методическая литература, художественная литература, ТСО, хорошо освещенное помещение, освобожденное от мебели.
- наличие практических материалов, разработанных для обеспечения педагогического процесса при использовании метода сказкотерапии (хорошо продуманные конспекты занятий с точки зрения его целей, задач);
- применение различных способов активизации детей на занятии: артикуляционная гимнастика, пальчиковые, дидактические и хороводные игры, самостоятельное проигрывание сюжетов сказки и др.
- организация предметно – развивающей среды на занятии и насыщение самостоятельной игровой деятельности детей атрибутами сказки
- регулярность проведения;
- содержание сказок должно соответствовать возрасту и потребностям ребёнка.

После проведённой диагностики уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по пяти критериям было выявлено нарушения по всем параметрам (Таблица 1)

Таблица 1 – Диагностирующая карта

Критерии	Показатели	Диагностические задания
Лексико-грамматическая составляющая речи	– способность правильно грамматически строить предложения; – способность правильно употреблять слова	Диагностическое задание 1. Составление рассказа по трём картинкам (В.П. Глухов)
Связность речи	– способность последовательно излагать сообщение; – способность осуществлять логико-смысловое структурирование	Диагностическое задание 2. Пересказ сказки «Бременские музыканты» (О.М. Дьяченко)
Содержательность речи	объём высказывания; – полнота высказывания	Диагностическое задание 3. «Опиши картинку» (Д.Б. Эльконин)
Разнообразие языковых средств	– способность употреблять в речи синонимы; – способность употреблять в речи эпитеты	Диагностическое задание 4. «Какой ...?» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)
Темп речи	– частота длительных пауз; – общая скорость речи	Диагностическое задание 5. Сочинение рассказа на основе личного опыта (В.П. Глухов)

Обобщенные результаты исследования уровня развития связной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития наглядно отображены на рисунке 1

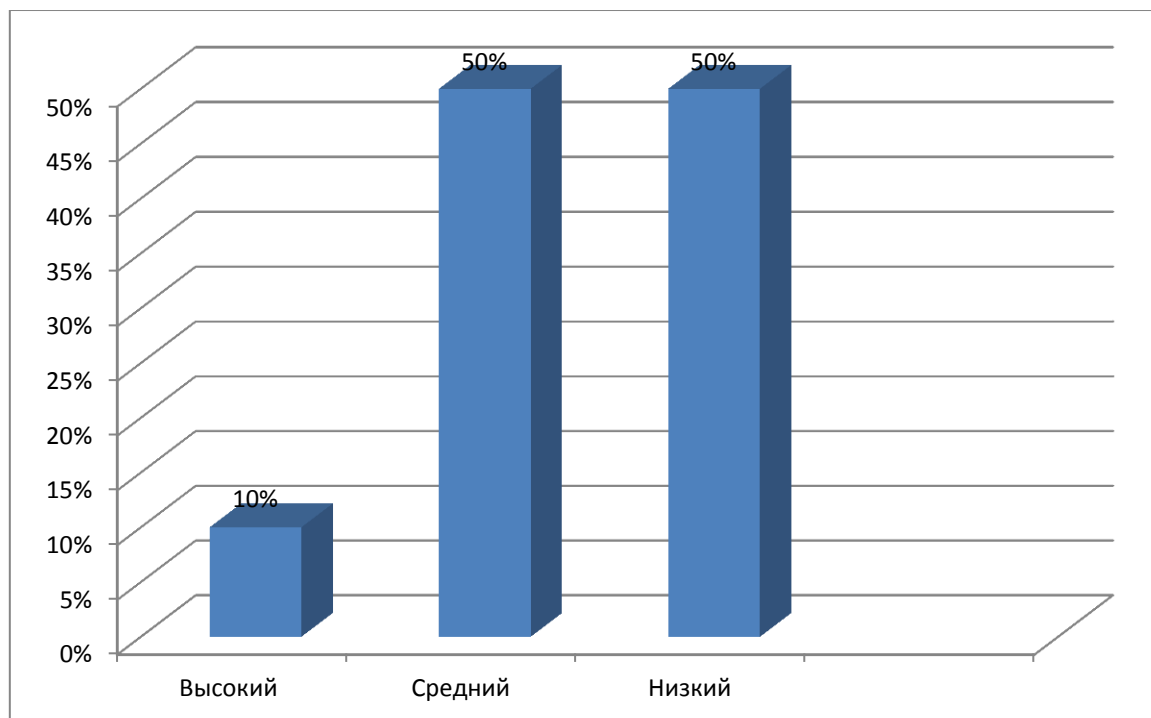


Рисунок - 1 Обобщенные результаты исследования уровня развития связной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Учитывая результаты исследования, были созданы следующие условия, направленные на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психической развития использовать:

- познакомилась и выбрала методическую литературу по применению сказкотерапии в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития, подобрала художественную литературу, аудио и видеоматериалы;
- разработала практические материалы, для обеспечения педагогического процесса при использовании метода сказкотерапии (конспекты, презентации)
- разработала и создала картотеки артикуляционных гимнастик, пальчиковых, дидактических, театрализованных и хороводных игр, подготовила маски и костюмы для проигрывания сюжетов;
- в ходе работы над сказкой была организована развивающая среда для самостоятельного обыгрывания сказок.

В коррекционной работе по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием сказкотерапии были использованы следующие приёмы:

- наличие речевого образца, являющегося источником яркой образной речи: типичные сказочные выражения, пример народной разговорной речи, повторяющиеся песенки, и четкая композиция текста;

– рассматривание иллюстраций к сказке с выделением особенностей внешнего вида, элементов костюма, настроения героя, средств, с помощью которых передается настроение (поза, мимика), о чем разговаривают персонажи, обстановка, в которой происходят события;

– самостоятельное рисование детьми сказочных персонажей и рассказ ребенка о выполнении замысла;

– повторное выборочное чтение отрывков текста сказки с целью уточнения действий, переживаний, содержания разговора героев произведения;

– воспроизведение детьми диалогов персонажей;

– рассказывание отдельных эпизодов сказки, в которых говорят примерно одни и те же слова разных героев (сказка «Три медведя» и передача интонацией особенностей создаваемого образа);

– упражнения на изменение силы голоса: «Ау, ау, Снегурушка» – зовут дети девочку все громче, все дальше уходит она от подружек (сказка «Снегурушка и лиса»);

– разыгрывание маленьких стихов, потешек, дразнилок, что упражняет в произнесении трудных звуков, совершенствует связную диалогическую речь, помогает осваивать разные интонации: просьбы, вопроса, удивления, суждений;

– пересказ сказки по ролям;

– проигрывание слов всех персонажей одним ребенком;

– упражнения в передаче эмоционального состояния сказочных героев.

Важным является обсуждение с детьми условий организации игры, а затем и анализ игрового поведения дошкольников – у кого сказочный персонаж получился лучше, кто не забывал слова. Успех игры, овладение ребенком исполнительской деятельностью, а значит, и развитие речи, зависит и от умения педагога с разных позиций проанализировать выбранный для драматизации сказочный текст.

Элементы сказкотерапии в непосредственно образовательную деятельность включались в групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия с каждым ребенком.

Проведённая работа включала следующие этапы:

- подбор сказок, направленных на развитие компонентов связной речи;

- включение работы по развитию связной речи посредством сказкотерапии в непрерывную образовательную деятельность детей;

- обогащение развивающей предметно-пространственной среды средствами сказкотерапии (иллюстрациями, дидактическими материалами);

- организация и проведения консультаций, мастер-классов для родителей

Обобщенные результаты исследования уровня развития связной речи у детей дошкольного с задержкой психического развития возраста посредством сказкотерапии представлены на рисунке 2.

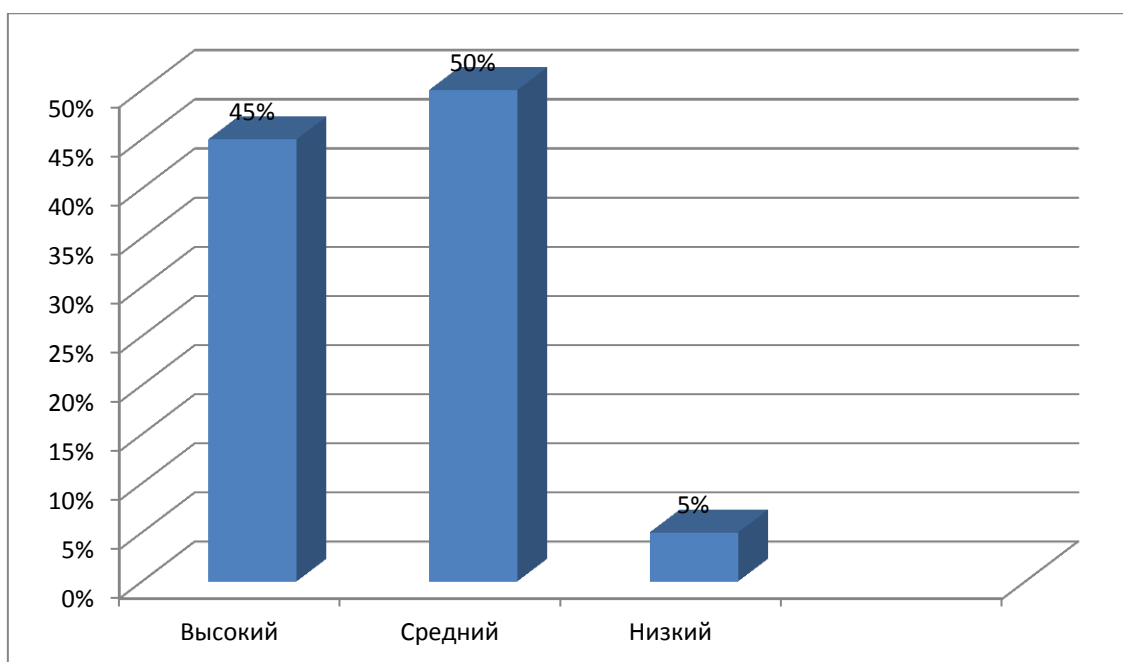


Рисунок 2 - Обобщенные результаты исследования уровня развития связной речи у детей дошкольного с задержкой психического развития возраста посредством сказкотерапии

Подводя итог, хотелось бы отметить, что целенаправленная коррекционная работа с использованием сказкотерапии позволяет более эффективно развивать речь у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Список использованных источников

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] URL: <http://base.garant.ru/2318225/> (дата обращения 14.11.2020)
2. Брун, Б.И. Использование сказок в психотерапии: учебник / Б.И. Брун. – М.: 2019. – 102 с. – ISBN 978-5-892-26585-3. – Текст: непосредственный.
3. Быстрова, Г.А. Логосказки: учебное пособие / Г.А. Быстрова. – СПб.: КАРО, 2020. – 128 с.: ил. – ISBN 928-5-9867-2156-7 – Текст: непосредственный.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Основы сказкотерапии: учебник / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2018. – 176 с.: ил. – ISBN 978-5-9973-4489-4. – Текст: непосредственный.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству: теория и практика по сказкотерапии: учебник / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Златоуст, 2018. – 352 с.: ил. – ISBN 878-8-936594-07-9. – Текст: непосредственный.
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. Бровина С.С. Педагогические условия развития связной речи у старших дошкольников с ОНР // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 1. – С 241-243. 366 с.

© Т.Е. Пухлякова, 2020-05

УДК 376.42

А.Ю. Рузинская, Ю.М. Васина

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье описаны и раскрыты методологические основы изучения развития образной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описана актуальность данной проблемы в специальном образовании. Проведено определение понятия «образная память» и его компонентов, позволяющих составить диагностическую программу для изучения образной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: образная память, задержка психического развития, дети старшего дошкольного возраста.

A.Y. Ruzinskaya, J.M. Vasina

METHODOLOGICAL BASES FOR STUDYING IMAGINARY MEMORY DEVELOPMENT IN ELDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Abstract. This article describes and reveals the methodological foundations for studying the development of figurative memory in older preschool children with mental retardation. The relevance of this problem in special education is described. The definition of the concept of "figurative memory" and its components, which make it possible to draw up a diagnostic program for the study of figurative memory in older preschoolers with mental retardation, is carried out.

Keywords: figurative memory, mental retardation, older preschool children.

В современном мире все более актуальной становится проблема изучения памяти у детей с задержкой психического развития, так как память – важнейший психический процесс, позволяющий накапливать, сохранять и воспроизводить имеющуюся информацию. В жизнедеятельности ребенка функционирование памяти в пределах нормы является одним из важнейших составляющих правильного развития и обучения, а также усвоения определенных знаний и умений. Как правило, дети с задержкой психического развития характеризуются незрелостью эмоционально-волевой сферы и неравномерностью развития процессов познавательной деятельности, но при этом имеющие потенциально сохраненные возможности интеллектуального развития. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что данная проблема является актуальной для изучения в специальной психологии и педагогике.

Одним из наиболее важных компонентов обучения и воспитания ребенка является равномерность формирования разных сторон психической деятельности, что у детей с задержкой психического развития является противоположным. Своевременное принятие психолого-педагогических действий по отношению к детям с задержкой психического развития, приведет к большей эффективности коррекции какого-либо психического процесса. Но в большинстве случаев, данный вид помощи запаздывает или вовсе не принимается, что приводит к более устойчивым нарушениям, которые в свою очередь препятствуют дальнейшему обучению и увеличивают сроки коррекционно-развивающей работы.

В дошкольном возрасте развитие памяти по своей скорости опережает другие процессы и способности. Главенствующим видом памяти является образная, так как происходит некая перестройка, которая связана с изменениями психической жизни ребенка. Но тот факт, что развитие образной памяти опережает развитие других способностей ребенка, не означает, что это является удовлетворительным результатом. Память ребенка следует развивать в сензитивные периоды и именно в те моменты, когда большинство различных факторов этому располагают. Следовательно, развитие памяти возникает в период раннего детства.

Дошкольный возраст является наиболее сензитивным для развития многих психических процессов, а также для развития образной памяти. В дошкольный период образная память играет очень важную роль, так как для детей данного возраста большое значение имеют зрительные впечатления. Так, например, развитию зрительной памяти способствуют упражнения именно в игровой форме, так как игра мотивирует детей, позволяет ребенку осознать и проанализировать способы выполнения какой-либо деятельности и дает педагогу возможность руководить мнемической деятельностью. Для детей с задержкой психического развития, исходя из многих исследований, наглядный материал удастся запомнить гораздо лучше, чем вербальный [2; 3].

В исследованиях Н.Г. Поддубной описаны следующие характеристики памяти у детей с задержкой психического развития: ослабленность памяти, что проявлялось в объеме запоминания информации, в уменьшении скорости и

полноты процессов памяти и в продолжительности сохранения смысловой информации. Следовательно, более ранняя коррекция памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет способствовать лучшей результативности и эффективности обучения.

Успешность запоминаемой информации у детей с задержкой психического развития во многом зависит от формы предъявляемого материала. Так, например, З.М. Истоминой и А.Г. Литвак образная память исследовалась в сравнении со словесной. В их работах было выявлено, что в период дошкольного возраста в большинстве развиваются два вида памяти: образная и словесная. Исходя из данных этих работ, на всех возрастных этапах абсолютная продуктивность образной памяти превышает продуктивность словесной, то есть во всех возрастных подгруппах дошкольного периода эффективнее запоминался наглядный материал, нежели словесный [1].

Результаты исследования А.Н. Антипиной показывают, что у детей с задержкой психического развития память характеризуется малым объемом, но при этом наглядный материал запоминается эффективнее. Также она зафиксировала такие особенности как запоминание именно ярких, необычных объектов, или тех предметов, которые привлекли внимание детей.

В период дошкольного детства начинают проявляться наиболее ярко все особенности памяти ребенка с задержкой психического развития. Именно в этот момент следует начинать заниматься ее развитием. Соответствующие уровню развития и особенностям памяти ребенка техники, помогут повысить шансы успешной коррекционной работы, и имеется высокий шанс компенсации нарушения.

Образная память в дошкольных учреждениях поддается развитию практически на всех занятиях: рисование, музыка, аппликация, формирование элементарных математических представлений, развитие речи, знакомство с окружающим миром, знакомство с художественной литературой.

Планируя диагностическую и коррекционную работу необходимо учитывать все индивидуальные особенности ребенка, а также особенности развития памяти, в том числе и образной.

Изучением образной памяти у детей с задержкой психического развития занимались такие педагоги и специальные психологи как: Власова Т.А., Дмитриева Е.Е., Егорова Т.В., Жаренкова, Антипина А.Н., Борякова Н.Ю., Немов Р.С., Певзнер М.С., Поддубная Н.Г., Стрекалова Т.А.

Образная память играет огромную роль в жизни ребенка, так как данный вид памяти функционирует с помощью различных анализаторов и дает полный спектр представлений и информации об окружающем мире. Без нормального функционирования образной памяти эффективность и продуктивность обучения детей с задержкой психического развития становится гораздо ниже.

Существует множество различных трактовок термина образной памяти, среди которых можно выделить определение В.М. Козубовского: «Образная память - это память на образы, сформированные с помощью процессов восприятия через различные сенсорные системы и воспроизводимые в форме представлений».

В образной памяти выделяют следующие ее компоненты: а) зрительную (образы предметов: лица человека и т.д.); б) обонятельную (различные запахи: запахи парфюма и т.д.); в) вкусовую (вкусы еды, напитков и т.д.); г) слуховую (звучание различных композиций, инструментов и т.д.); д) тактильную (ощущения: мягкий, твердый, тепловые ощущения и т.д.).

На основе исследований Т.Д. Марцинковской нами были выделены следующие критерии образной памяти: объем памяти, точность воспроизведения, скорость

Для изучения уровня образной памяти были подобраны следующие методики: методика «Запомни 10 слов» А.Р. Лурия (для оценки состояния слуховой памяти на слова, запоминания, сохранения, воспроизведения); методика «Веселые рисунки» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик (изучение объема образной слуховой памяти); методика «Зрительная память» Д. Векслера (определение точности воспроизведения наглядного материала); методика «Найди такой же» Г.А. Урунтаевой (изучение уровня развития произвольной образной памяти); методика «Узнай фигуры» Р.С. Немов (точность воспроизведения зрительного материала).

Результаты констатирующего этапа исследования определили дальнейшую коррекционную работу, в которую были включены различные комплексы дидактических игр, направленных на коррекцию нарушений памяти. Их основная задача для детей с задержкой психического развития – помочь детям данной категории внедриться в учебный процесс за счет коррекции недостаточно сформированных интеллектуальных навыков. Так как дети с задержкой психического развития проявляют пассивность и незаинтересованность в игровой деятельности, взрослому требуется постоянно концентрировать внимание ребенка на предлагаемом виде деятельности и создавать положительное эмоциональное отношение к ней. Различные аффективные барьеры преодолеваются ребенком в период игровой деятельности. Именно поэтому игровая форма занятий с ребенком является одной из эффективнейших методов коррекционно-развивающей работы и адекватным средством коррекции психического развития личности детей.

Успешность проведения коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития также зависит от адекватности педагогического воздействия на ребенка. Необходимо создать ситуацию успеха для каждого ученика и поощрять даже его маленькое достижение. Важным условием также является создание доброй, доверительной, спокойной атмосферы, где ребенок будет чувствовать себя максимально комфортно.

Поэтому, в коррекционно-развивающую работу можно включить следующие упражнения: «Запоминаем слова» – целью данного упражнения является развитие слуховой памяти; игра «Экран» - целью игры является развитие зрительной памяти; игра «Вкус и Запах» - целью игры является развитие обонятельной памяти; игра «Запомни картинки» - позволяет развивать у детей произвольную зрительную память; игра «Магазин» - позволяет развивать слуховую память и др.

Таким образом, на основании изучения результатов проведенного констатирующего этапа исследования нами была обоснована коррекционная программа, которая, на наш взгляд, позволит в какой-то мере решить вопрос по проблеме развития образной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Список используемых источников и литературы

1. Литвак А.Г. Образная память у дошкольников. - М., Просвещение 2009. – 316 с.
2. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов; М.: ВЛАДОС, 2004. – 126 с.
3. Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР. // Дефектология. №4. 1980. – С. 31-36.

©А.Ю. Рузинская 2021-04

УДК 376.42

А.А. Сергеева, Т.В. Слюсарская

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

***Аннотация.** В данной статье представлены результаты исследования, целью которого является выявление особенности формирования лексического запаса у детей шести лет с нарушением зрения. Подобрана соответствующая диагностическая программа. Помимо этого, была проанализирована психолого-педагогическая литература, с помощью которой было установлено, что активность речевого общения у старших дошкольников с дефектами зрения принципиально не нарушена, но данное нарушение вносит специфику в процесс овладения речью и ее функциями.*

***Ключевые слова:** формирование, лексический запас, нарушение зрения, старший дошкольный возраст.*

THE PROBLEM OF LEXIC RESERVE FORMATION IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENT

***Abstract.** In this paper presents the results of a study, the purpose of which is to identify the features of the formation of vocabulary in six-year-old children with visual impairment. An appropriate diagnostic program has been selected. In addition, psychological and pedagogical literature was analyzed, with the help of which it was found that the activity of verbal communication in older preschoolers with visual impairments is not fundamentally impaired, but this impairment introduces specificity into the process of mastering speech and its functions.*

***Keywords:** formation, vocabulary, visual impairment, senior preschool age.*

Формирование личности в дошкольном возрасте напрямую связано с речью и в частности с его лексическим запасом, проблема лексического воспитания у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения на современном этапе развития дошкольного образования изучена недостаточно. Разработка методов и приемов профилактики и коррекции системных языковых расстройств у детей с нарушениями зрения приобретает все большее значение. Нарушение зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения приводят к медленному и искаженному формированию представлений, что, в свою очередь, влияет на развитие лексического запаса. Система работы, существующая в специальных дошкольных учреждениях для слабовидящих детей, не создает условий, гарантирующих полное лексическое развитие ребенка.

Развитие лексического запаса у детей с нарушением зрения протекает практически так же, как и у детей с нормальным зрением. Однако динамика его развития, овладение чувственной его стороной, смысловой ее наполненностью у детей с нарушением зрения происходит несколько сложнее. Замедление формирования лексического запаса проявляется в ранние периоды его развития из-за отсутствия активного взаимодействия детей с нарушением зрения с окружающими людьми, а также из-за обедненности предметно-практического опыта детей.

Факт недостатка лексического запаса, неправильное понимание значения и смысла слова означает, что рассказы детей содержат информацию, которая по своей сути является обедненной для создания последовательной и логичной истории. Процесс планирования своих высказываний у детей с данной патологией часто не осуществляется. Трудности в динамике развития лексического запаса ребенка, имеющего зрительную патологию включают особенности использования невербальных средств общения и их усвоения. У детей данной категории внешние признаки эмоциональных и ситуативных выразительных движений понижаются, что оказывает значительное влияние на

интонационное оформление своего высказывания, его бедность и однородность.

Е. А. Аркин и А.Н. Гвоздев в своих исследованиях внесли большой вклад по изучению формирования лексического запаса дошкольников. В своих работах Е. А. Аркин [1] прослеживает изменение словаря и грамматических форм детской речи, опираясь на труды И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, он объясняет психофизиологические механизмы речи, природу первых голосовых реакций, показывает взаимосвязь развития речи и интеллекта, ритмические колебания в развитии речи. Автор приходит к выводу о том, что необходимость руководства развитием ребенка, вытекает из задачи укрепления фундамента систематического обучения ребенка родному языку. Данные исследования и являются фундаментальными для изучения формирования лексического запаса у детей.

По словам А.Н. Гвоздева [3], изначально ребенок использует упрощенный и модифицированный, в соответствии с его навыками возможности произношения, звуковым абрисом слова. Ведущим мотивом является необходимость назвать это явление в процессе общения. Так же он подчеркивает, что овладение родным языком невозможно без овладения средствами выразительности речи. Лексическими средствами выразительности речи, доступными детям в дошкольном возрасте, можно считать перенос смыслового значения с одного слова на другое и некоторые классы синонимов. По ее мнению, восприятие переноса значения слова подразумевает понимание образной структуры слова и зависит от жизненного опыта ребенка. Поэтому дошкольники могут усвоить эмоциональные и стилистические синонимы, которые участвуют в создании речевого этикета.

Поэтому можно сказать, что основы развития языка ребенка в целом и формирования лексического запаса как части речевой функции закладывается в дошкольном возрасте, поэтому речь в этом возрасте должна являться предметом особой заботы со стороны взрослых.

В нашем исследовании были использованы методики, которые позволяют выявить особенности лексического запаса у детей шести лет с нарушением зрения. Для определения уровня развития лексического запаса у детей шести лет с нарушением зрения был подобран диагностический инструментарий, который включает в себя следующие методики: Тест-словарь по методике Ф.Г. Даскаловой [5], Методика «Проверка словарного запаса (на уровне слов)» Н.И. Гуткиной [4], Методика "Назови слова» Т. Н. Волковской, Методика "Расскажи по картинке» Т.Н. Волковской, Методика «Словарная мобильность» Т.Н. Волковской [2].

Критериями лексического запаса детей шести лет с нарушением зрения мы выделили – объем лексического запаса; состав лексического запаса; осознанность смысловой стороны речи.

Показателями лексического запаса детей шести лет с нарушением зрения являются - количество слов в активном словаре ребенка, количество понимаемых слов; соотношение разных частей речи, наличие литературной лексики; предметная точность употребления слов, умение заменить слово

равнозначным, умение подобрать слово с противоположным значением, умение обобщающей функции слова.

На основе данных критериев и показателей были выделены следующие уровни развития лексического запаса детей шести лет с нарушением зрения:

Высокий уровень. Характеризуется полным объемом словаря, как пассивного, так и активного. Лексический запас содержит все части речи, нелитературная лексика отсутствует. Слова используются точно по смыслу, при необходимости ребенок использует синонимичную подстановку, умеет подбирать слова с противоположным значением. Ребенок понимает слова с переносным значением, умеет использовать их в речи.

Средний уровень. Характеризуется объемом словаря, который близок к допустимому, в активном словаре преобладают глаголы и имена существительные. Иногда присутствуют жаргонизмы. Ребенку сложно подобрать слова с аналогичным или противоположным значением, подбор слов не всегда соответствует точному обозначению того или иного признака.

Низкий уровень. Характеризуется объемом словаря, который ниже уровня допустимой нормы. Недостатки лексического запаса выражены в неправильных наименованиях и в замене имен существительных и прилагательных местоимениями. Значительные трудности наблюдаются при выборе слов с аналогичными или противоположными значениями.

Мы провели исследование по выявлению уровня сформированности лексического запаса у детей шести лет с нарушением зрения, на базе образовательного центра г. Тулы, которое показало, что только 10% детей относительно справились со всеми заданиями. У 40% детей наблюдалось значительное снижение уровня сформированности лексического запаса, относительно нормального хода развития и его накопления, оставшаяся группа детей показала значительный низкий уровень: в речи у детей преобладали преимущественно существительные и глаголы, причастия, деепричастия и прилагательные в превосходной степени отсутствовали. По результатам исследования мы можем сделать вывод, что общий уровень сформированности лексического запаса у детей шести лет с нарушением зрения ниже среднего. Однако необходимо отметить, что процент детей, у которых был выявлен высокий уровень развития лексического запаса отсутствует. Это свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по развитию и обогащению лексического запаса у старших дошкольников.

Методика формирования лексического запаса учитывает двойственную направленность семантики слова, которое содержит, в первую очередь, информацию о мире и, далее, информацию о месте конкретной языковой единицы в семантической системе языка и ее взаимосвязи с другими единицами. Работу по развитию лексической стороны речи необходимо начинать с определения и расширения объёма лексического запаса.

Работа коррекционно-развивающих мероприятий по формированию лексического запаса должна строиться с учетом адаптированной образовательной программой дошкольной образовательной организации, закономерностей развития лексического запаса в онтогенезе и лексического

запаса детей с нарушением зрения. Основными образовательными областями работы над лексическим запасом являются уточнение и расширение значения слов в детском словаре, их актуализация. Каждое направление формирования лексического запаса имеет конкретные задачи, содержание каждого этапа работы, методы и приемы педагогического воздействия.

Для каждой области лексического запаса нами были подобраны дидактические игры. Использование дидактических игр в процессе коррекционно-развивающего обучения способствует развитию понимания обращенной речи у детей и повышению речевой активности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что активность речевого общения у старших дошкольников с дефектами зрения принципиально не нарушена, но зрительное нарушение вносит специфику в процесс овладения речью и ее функциями. Формальность и недостаточно точная предметная соотнесенность слов являются особенностями лексического запаса детей с нарушением зрения.

Таким образом, учитывая специфику речевого и психического развития детей с нарушением зрения, стоит отметить, что использование игровых приемов в процессе коррекции повышает мотивацию детей к вербальному общению, развивает концентрацию внимания, является эффективным средством активизации и актуализации слов, закрепления различных понятий. Использование дидактических игр в работе педагога ускоряет темп и значительно повышает эффективность процесса коррекции. Следовательно, опираясь на выделенные особенности усвоения и формирования лексического запаса у детей шести лет с нарушением зрения можно сделать вывод о том, что своевременное выявление объема лексического запаса и выполнение дальнейших методических рекомендаций по выбору коррекционно-развивающих мероприятий по его формированию увенчается дальнейшими успехами обучения в школе и социализации ребенка в целом.

Список используемых источников и литературы

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях) под ред. А.В. Запорожца и В.В. Давыдова. Москва.: Издательство Просвещение, 1968. 176 с.
2. Волковская Т.Н. Иллюстрированная методика логопедического обследования. Москва.: Издательство Коррекционная педагогика, 2004. 104 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. Санкт – Петербург.: Издательство Детство-Пресс, 2007. 237 с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. Москва. Издательство Академический Проект, 2000. 90 с.
5. Даскалова Ф.Г. Методика обучения родному языку в детском саду. Санкт – Петербург : Издательство Просвещение, 1994. С. 152-154.

© АА. Сергеева, Т.В Слюсарская, 2021-05

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

ДИАГНОСТИКА СПЕЦИФИКИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

***Аннотация.** В данной статье представлены результаты исследования, целью которого стало выявление особенностей детско-родительских отношений детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Подобрана диагностическая программа, в которую вошли следующие методики: «Диагностика эмоциональных отношений в семье», методика PARI, опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия Е. И. Захаровой, методика «Рисунок семьи», методика «Цветик-восьмицветик». Помимо этого, проанализирована психолого-педагогическая литература, с помощью которой было установлено, что в настоящее время во многих семьях, воспитывающих детей с нарушением зрения, не созданы необходимые условия для воспитания и развития личности дошкольника.*

***Ключевые слова:** семья, детско-родительские отношения, нарушение зрения, старший дошкольный возраст.*

I.D. Chitadze, T.V. Slyusarskaya

DIAGNOSIS OF THE SPECIFICS OF CHILD-PARENT RELATIONS OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

***Annotation.** This article presents the results of a study aimed at identifying the features of child-parent relations of preschool children with visual impairment. A diagnostic program was selected, which included the following methods: "Diagnostics of emotional relations in the family", the PARI method, the questionnaire of child-parent emotional interaction by E. I. Zakharova, the method "Drawing the family", the method "Tsvetik-octal". In addition, the psychological and pedagogical literature was analyzed, with the help of which it was found that at present, in many families raising children with visual impairment, the necessary conditions for the upbringing and development of the preschool child's personality are not created.*

***Key words:** family, child-parent relations, visual impairment, senior preschool age.*

Давно известен тот факт, что семья является главным институтом воспитания. Определяя данное понятие, А.Г. Харчев пишет: «семья -

исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость, в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [5] Знания, умения и навыки, которые усваиваются ребенком в семье, главным образом влияют на дальнейшее его развитие. На становление личности также оказывают большое влияние специфика и особенности детско-родительских отношений.

Важно отметить, что детско-родительские отношения оказывают исключительное воздействие на ребенка в первые шесть-семь лет жизни. Дошкольный возраст является наиболее значимым, уникальным возрастным этапом в жизни человека. Именно в этот период ребенок развивается наиболее стремительно, у него интенсивно формируются все психические функции, сложные виды деятельности. Формирующиеся на данном этапе психологическая, физическая и социальная составляющие образуют личностный фундамент для всей дальнейшей жизни ребенка. Когда же речь заходит о нарушении нормального хода развития ребенка, воздействие социальных факторов приобретает еще большую значимость. «Появление в семье ребёнка с отклонениями развития создает сложную стрессовую ситуацию, дезорганизует межличностные отношения, нарушает привычный уклад жизни ее членов» [1]. Чтобы не допустить социальную дезадаптацию детей с различными отклонениями в развитии, определить и устранить препятствия на пути их социальной интеграции, предупредить деструктивные межличностные взаимодействия с окружающими, имеет смысл исследовать особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Особенно в этом нуждаются семьи, воспитывающие детей с нарушением зрения.

Говоря о детско-родительских отношениях детей с нарушением зрения, необходимо отметить, что в настоящее время многие семьи, воспитывающие таких детей, не могут выполнить функцию обеспечения максимально благоприятных условий для оптимального развития своего ребенка. Данное явление чаще всего связано с тем, что в таких семьях не только не созданы необходимые условия для развития ребенка, но и, напротив, атмосфера, в которой он воспитывается, создает ситуацию разрушительного воздействия на его личность. Авторы, изучающие особенности коммуникативной компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, отмечали факт того, что «родители, воспитывающие детей с нарушениями зрения, не имеют достаточного уровня коммуникативной компетентности... Лишь небольшая доля исследованных родителей считают необходимым развивать самостоятельность и индивидуальность ребенка, корректируя недостатки, связанные с нарушением зрения» [2].

В.В. Ткачева [3] в своих трудах выделила три уровня деформации внутренних взаимоотношений, имеющих место в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии. На психологическом уровне семья находится в

состоянии стресса, который оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и становится источником резкого травмирующего изменения жизненного уклада в семье. На социальном уровне из-за возникающих трудностей семья понижает уровень социального общения, становится избирательной в контактах. Эти явления оказывают деформирующее воздействие на детско-родительские отношения. На соматическом уровне возникает патологическая цепочка: заболевание ребенка ведет к психогенному стрессу родителей, что может провоцировать их соматические или психические заболевания.

С.М. Хорош [5] были выделены адекватная и неадекватная родительские позиции в семьях, воспитывающих детей с нарушением зрения. Адекватное отношение автор охарактеризовала, прежде всего, восприятием родителей своего ребенка как здорового, но имеющего ряд особенностей, которые следует учитывать в процессе воспитания. Здесь родители принимают зрительный дефект дошкольника. Такая родительская позиция является предпосылкой для создания в семье необходимых условий для полноценного развития ребенка. Говоря о неадекватной родительской позиции, следует выделить, что ребенок воспринимается родителями как «жертва обстоятельств», которая нуждается в постоянной опеке и защите. Такое родительское отношение характеризуется несформированностью у ребенка навыков самообслуживания, задержкой развития предметной деятельности, характерная глубокими нарушениями зрения, недостаточностью развития сохранных анализаторов, в первую очередь осязания.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей детско-родительских отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Нами была составлена диагностическая программа, включающая методики: «Диагностика эмоциональных отношений в семье» (Е. Бене и Д. Антони), методика PARI (опросник родительских установок) (Е.С. Шефер и РР. К.Белл), опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия Е. И. Захаровой, методика «Рисунок семьи» (разработанную Р. Бенсом, С. Кауфманом и П. Хоментаскасмом адаптированной С. В. Велиевой), методика «Цветик-восьмицветик» А. О. Прохоров, С. В. Велиева.

При изучении детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста с нарушением зрения, мы опирались на определенные критерии и показатели, изучаемые выбранными методиками. Так, критерием методики «Диагностика эмоциональных отношений в семье» стали взаимоотношения ребенка и родителей, а показателями – психологическая значимость родителя для ребенка, эгоцентричность ребенка, чувства, воспринимаемые ребенком и исходящие от него, психологические защиты ребенка. Критерием методики PARI мы выделили родительские установки, показателями данной методики стали: эмоциональные отношения родителей и ребенка, восприятие родителями своего ребенка, способы поведения родителей. Показатели следующей методики, опросника детско-родительского эмоционального взаимодействия, были определены нами следующим образом: восприятие родителями состояния ребенка, чувства

родителей в ситуации взаимодействия, эмоциональная поддержка ребенка, ориентация родителей на состояние ребенка при построении взаимодействия с ним, умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка. Следовательно, критерием данного опросника стало эмоциональное взаимодействие родителей и ребенка. Для методик «Рисунок семьи» и «Цветик-восьмицветик» критерием оказались сами детско-родительские отношения. Несмотря на схожие критерии, показатели данных методик отличаются. Для «Рисунка семьи» мы выделили следующие показатели: чувства родителей к ребенку, поведенческие стереотипы родителей, восприятие и понимание родителями характера и личности ребенка. Показателями методики «Цветик-восьмицветик» стали: забота и внимание родителей к ребенку, характер эмоциональной связи между родителем и ребенком, степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения.

Оценка особенностей детско-родительских отношений детей с нарушением зрения представлена нами с помощью трех уровней: высокого, среднего и низкого.

Высокому уровню первой методики, «Диагностика эмоциональных отношений в семье», свойственны такие детско-родительские отношения, которые сочетают в себе принятие родителями ребенка, высокий эмоциональный контакт между ними и адекватный контроль над ребенком. Средний уровень отношений характеризуется оптимальным эмоциональным контактом, однако здесь возможны преувеличенные положительные или отрицательные эмоциональные реакции ребенка к одному из родителей. Низкому уровню детско-родительских отношений данной методики свойственна чрезмерная любовь ребенка к себе, в связи с тем, что он воспитывается по принципу «кумир в семье». На данном уровне возможна ситуация эмоционального отвержения родителями ребенка, что будет способствовать развитию его ненависти к себе, вызывать чувство стыда, вины и неполноценности.

В «Методике PARI» высокий уровень детско-родительских отношений характеризуется эмоциональной поддержкой со стороны родителей, отсутствием конфликтности в семье, уважением индивидуальности ребенка, поощрением его инициативности и самостоятельности, проявлением адекватного контроля над ребенком. Межсупружеские отношения, связанные с моральной, эмоциональной поддержкой, организацией досуга, на данном уровне имеют высокий показатель развития. Здесь отсутствует стремление матери к сверхавторитетности, доминированию в семье. Среднему уровню данной методики присуща низкая конфликтность, слабо развитые межсупружеские отношения, стремление матери к доминированию. По отношению к ребенку возможна некоторая излишняя строгость, но также присутствуют развитие активности ребенка, уравнивательные отношения между ребенком и родителями, оптимальный эмоциональный контакт. Низкому же уровню свойственны высокие показатели конфликтности в семье, переносы семейных конфликтов на производственные отношения, безучастность отца в делах семьи. Характерным является зависимость и несамостоятельность

матери, ограниченность ее интересов только рамками семьи. На донном уровне будут проявляться излишний контроль над ребенком, чрезмерная опека и забота или же, наоборот, уклонение от контакта с ребенком, стремление ускорить его развитие.

Опроснику детско-родительского эмоционального взаимодействия характерен такой высокий уровень детско-родительских отношений, которому присущи способность родителей понимать чувства, желания, поведение и настроение ребенка, проявления сопереживания и сочувствия. Родители не избегают общения с ребенком, проявляют эмоциональную поддержку, адекватную любовь и контроль по отношению к нему. Принимая свою роль в семье, родители успешно справляются с воспитательными задачами. На среднем уровне родители не всегда могут понять причины плохого настроения ребенка. Принимая роль родителя, они не всегда справляются с задачами воспитания. Однако данному уровню характерны принятие личности ребенка, стремление к эмоциональному контакту с ним. Низкий уровень детско-родительских отношений выбранной методики характеризуется конфликтностью между родителями и ребенком, не понимаем родителями его чувств и желаний. Данный уровень отличается излишней суровостью и контролем над ребенком или же его отсутствием. Здесь родители не справляются с задачами воспитания, оно для них является сложной проблемой. Также родители могут испытывать раздражение и неприязнь во время общения или контакта с ребенком.

Такой методике, как «Рисунок семьи», свойственен высокий уровень детско-родительских отношений, характеризующийся присутствием на рисунке всех членов семьи ребенка, их общей деятельностью. Данному уровню присуща тщательная прорисовка ребенком каждого члена семьи. Стоит отметить следующее: если после стирания ребенком нарисованного или же перерисовывания, графическая презентация членов семьи заметно улучшается, – это также свидетельствует о высоком уровне детско-родительских отношений. Средний же уровень отношений характеризуется отсутствием на рисунке одного или более членов семьи, совместной деятельностью нескольких членов семьи, использованием штриховки при их рисовании. Характерной особенностью среднего уровня является неадекватная величина фигуры одного из членов семьи по отношению к другим. Ребенок может идентифицировать себя с одним из родителей при помощи одинакового стиля рисования. Низкому уровню свойственны большое количество несовпадений семьи, нарисованной ребенком, с реальным ее составом, присутствием на рисунке вещей и мебели вместо людей, изображением фигур всех членов семьи очень маленькими в нижней части листа.

Оценивая последнюю методику «Цветик-восьмицветик», следует отметить, что цветоассоциативные ответы ребенка стоит оценивать в их взаимосвязи, то есть целостно. Уровень детско-родительских отношений будет зависеть от личной симпатии и предпочтений, испытываемых ребенком к какому-либо члену семьи. Цвет, выбранный ребенком для себя и совпадающий с цветовым изображением одного из родителей, говорит о сильной

эмоциональной связи, близости и взаимопонимании между ними. Выбор серого цвета будет демонстрировать наличие в семье дистанций, непонимания или же безразличия в отношениях между ребенком и родителями. Зелёный может свидетельствовать о строгости и суровости, чрезмерном контроле и опеке со стороны родителей. Черный указывает на психологическую закрытость ребенка, его замкнутость. Выбор синего цвета будет характеризоваться взаимосвязью, привязанностью, крепкими и прочными отношениями между родителем и ребенком.

Таким образом, опираясь на все вышеизложенное, бесспорно можно сделать вывод о том, что детско-родительские отношения оказывают большое влияние на развитие ребенка с нарушением зрения. Несомненно, чем благополучнее семья, чем больше внимания и времени родители уделяют воспитанию своего ребенка, тем лучше качество физического, психического, духовного, нравственного, трудового, интеллектуального и эмоционального воспитания его личности. Необходимо понимать, что при появлении в семье ребенка с нарушением зрения, родители должны относиться к нему, как к здоровому и полноценному человеку. Дошкольнику необходимы отношения, основанные на разумной любви. Индивидуальный подход к детям, учитывающий влияние нарушения зрения на развитие восприятия, памяти, мышления при овладении знаниями об окружающем мире, служит необходимым условием компенсации. В первую очередь данная функция входит в задачи родителей. Они следят за развитием ребенка, могут оказать ему помощь в создании активной личностной жизненной позиции, в преодолении трудностей поведения в обществе, возникающих у него в связи с дефектом зрения.

Список используемых источников и литературы

1. Грина Е.С., Рудзинская Т.Ф. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития, 2016. № 2. С. 163–167.
2. Кожанова Н.С. Общение родителей с незрячими и слабовидящими детьми в условиях семейного воспитания // Перспективы науки и образования, 2018. № 3 (33). С. 292–295.
3. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: УМК «Психология»: Московский психолого-социальный ин-т, 2006. 319 с.
4. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР: Опыт социологического исследования. М.: Мысль, 1964. 323 с.
5. Хорош С.М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка // Дефектология, 1991. № 3. С. 88–92.

© И.Д. Читадзе, Т.В. Слюсарская, 2021-05

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассматривается проблема выраженности эмпатийных проявлений, а также важность формирования и развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Авторами представлены этапы и технология развития эмпатии у дошкольников с ЗПР с помощью художественных произведений.

Ключевые слова: эмпатия, дети дошкольного возраста, задержка психического развития (ЗПР), художественные произведения.

Ya.V. Shkitova, T.V. Slyusarskaya

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article deals with the problem of the severity of empathic manifestations, as well as the importance of the formation and development of empathy in older preschool children with mental retardation (PDA). The authors present the stages and technology of empathy development in preschool children with ASD using works of art.

Keywords: empathy, preschool children, mental retardation (PDA), artwork.

В последнее время педагоги и психологи отмечают увеличение количества детей с интеллектуальной недостаточностью, имеющих проблемы в эмоциональной сфере. Эти дети характеризуются неумением откликаться на чувства и состояния других, а также проявляют неадекватные эмоциональные реакции на разные жизненные ситуации. Специалисты утверждают, что негативное влияние на развитие эмоциональной сферы ребенка оказывают неконтролируемые доступные средства массовой информации (телевидение, реклама, современные мультфильмы), тем самым манипулируя несформированным сознанием дошкольника. Воспитатели, в свою очередь, отмечают нарастание детской тревожности и агрессивности, жестокости, эмоциональной глухоты и отсутствием детской эмпатии по отношению к окружающим. В исследованиях отечественных педагогов и психологов проблема эмпатии представляется как формирование нравственных качеств и

представлена в таких частных показателях, как милосердие (И.А. Княжева), отзывчивость (М.В. Воробьева, Т.А. Пономаренко), сочувствие, сопереживание, содействие (А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова), положительные гуманные взаимоотношения (Е. Э. Шишлова, С. А. Козлова), коллективные взаимоотношения (Т.А. Маркова, Е.В. Субботский) и др. Нравственное отношение есть отражение связи «человек – общество», «человек – другой человек», «человек – люди». В основе нравственных отношений, таким образом, лежат субъективные связи, т. к. там, где нет объекта отношения, нет и самого отношения (М.С. Коган, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн) [1].

По мнению исследователей Е.И. Изотовой. в дошкольном возрасте наиболее распространенными являются проблемы в эмоциональной сфере, среди которых особенно выделяются агрессия, тревожность по отношению к собеседникам в играх, контактах, авторы отмечают детскую «черствость» отсутствие сочувствия, сопереживания по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в свою очередь дети с ОВЗ отвечают «зеркально» отсутствием эмпатийности к окружающему миру. Учеными отмечается сензитивность дошкольного возраста для развития эмоциональной сферы, потому что именно в этом возрасте ребенок особенно восприимчив к усвоению норм поведения в обществе, к пониманию чувств и эмоций окружающих для выражения сочувствия и сопереживания, проявления эмпатии. Дошкольное учреждение должно обеспечить эмоциональное благополучие каждого воспитанника, а реализация программы должно способствовать полноценному развитию воспитанников во всех образовательных областях на фоне эмоционального и морально-нравственного благополучия, позитивного отношения к миру, к себе и к окружающим людям [2].

Процесс повышения уровня эмпатии в старшем дошкольном возрасте включает проектирование поэтапного присвоения детьми общечеловеческих ценностей отношения к другому человеку, усвоения и применения ими способов эмпатийного поведения в отношениях с ровесниками и взрослыми, с учетом преобладающего влияния аффективно-чувственной сферы ребенка. Между тем, повышение эмпатии начинается со знакомства детей с эмоциями и эмоциональными состояниями, которое может осуществляться и в совместной образовательной деятельности взрослого и детей, т. е. на специальных занятиях, так и в свободной деятельности дошкольников при создании необходимой развивающей предметно-пространственной среды. Такая работа помогает детям научиться распознавать эмоции, определять свое настроение и настроение окружающих, вербализовать свои переживания, пользуясь опытом общения с литературой, живописью, а также в процессе игр [3].

Особенно данная проблема актуальна для детей с ограниченными возможностями здоровья и, в частности, для дошкольников с задержкой психического развития, поскольку у них отмечается повышенный уровень тревожности, занижена самооценка, они замкнуты, не уверены в себе. Экспериментальные исследования у детей с задержкой психического развития (ЗПР) фиксируют неблагополучие в эмоциональном отражении своих

отношений с миром вещей, людей и обществом. Дети данной категории более ранимы, проявляют повышенную тревожность и чрезмерную эмоциональность. Наиболее острые и устойчивые отрицательные эмоции ребенок испытывает при негативном отношении к нему окружающих-людей, особенно педагога и сверстников. Отрицательные эмоции выступают в виде различных переживаний: разочарования, обиды, гнева или страха. Они могут проявляться ярко и непосредственно в речи, мимике, позе, движениях или иначе – в особой избирательности действий, поступков, отношения к другим людям, развитие эмоций и речи находятся в прямой зависимости друг от друга. Появление у ребенка новых эмоций определяется развитием у него новых способов и потребностей в общении. Освоение детьми словаря эмоциональной лексики осуществляется в неразрывном единстве с развитием представлений об эмоциях и эмоциональной экспрессии. Дети с ЗПР, запаздывают в эмоциональных реакциях на ситуацию, не умеют понимать эмоциональное состояние других, то есть проявления эмпатийных реакций затруднено. Это проявляется в том, что дети, видя, что другим плохо, часто приходят в замешательство. Дети могут рассмеяться или не знают, как им реагировать на происходящее и не могут словесно это отразить [4].

Проведенное нами исследование старших дошкольников с ЗПР на базе: МБОУ «ЦО №29», дошкольное отделение «Смородинка» г. Тулы, показало низкий уровень эмпатийных проявлений у исследуемой группы, что подтверждает актуальные научные данные.

Исходя из полученных данных, мы предположили, что для повышения уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития формирование таких социально необходимых качеств как сострадание, сочувствие, сопереживание в художественно эстетической образовательной области согласно ФГОС дошкольного образования и, в частности, средствами художественной литературы.

Ссылаясь на исследования Л.П.Стрелковой [5] мы посчитали возможным решить ряд задач повышения эмпатии в дошкольном возрасте у старших дошкольников с задержкой психического развития через: обогащение представлений детей об эмоциях и чувствах, и их вербализации; активизацию персонального опыта чувствования ребенка, включения его в ситуации, требующие сочувствия, сопереживания, совместного действия; инициацию опыта чувствования ребенка за счет содействия в игровом контексте и постепенного переноса эмпатийного действия в реальный жизненный контекст; активизацию самостоятельности в проявлении эмпатии ребенком средствами художественной литературы.

Рассматривая художественные произведения как средство развития эмпатийных способностей, нельзя не подметить силу их эмоционального воздействия на детей, сюжет вводит ребёнка в некие воображаемые и реальные ситуации и заставляет переживать вместе с героями такие чувства, которые оказывают влияние на всю его последующую жизнь, более того художественные произведения способствуют закреплению эмоционального словаря детей, формируют т навыки невербальной коммуникации в ситуации

морально-этического выбора, знания об эмоциях, чувствах, возможности позитивного мировоззрения, способствует развитию эмоциональной отзывчивости.

Мы предположили, что при поэтапной организации работы и соблюдении следующих условий развитие эмпатийных проявлений будет осуществляться более успешно. Основной этап – это обогащение эмоционального опыта детей через знакомство с литературными произведениями, в которых ярко выражены ситуации эмпатийного взаимодействия персонажей, беседы, способствующие определить характер и эмоции персонажей, рассматривание книжных иллюстраций с выразительным изображением испытываемых персонажем эмоций, игровые упражнения на внешнее выражение эмоций. Последующий этап предполагает реализацию 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 мы рекомендуем непосредственную организацию и драматизацию рассказов, концентрируя внимание 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.

Таким образом, художественное произведение – рассказ или сказка это отличная возможность познакомиться с героем поближе, понять их внутреннее, душевное состояние, а, значит, развивать в детях такие компоненты эмпатии, как умение сорадоваться, сопереживать, сочувствовать.

Мы отобрали литературные произведения, которые на наш взгляд будут способствовать коррекции эмпатийных проявлений у детей, принявших участие в нашем исследовании. Например: А.Л. Барто «Вовка - добрая душа», Г.Х. Андерсен « Дюймовочка, Н.Н. Носов «Наш коток». «На горке» и др.

Проводимая итоговая (контрольная) диагностика показала незначительную позитивную динамику развития эмпатийных проявлений, данное явление мы связываем, прежде всего, с психологическими особенностями группы детей с ЗПР. Поэтому, проблема развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития должна рассматриваться в качестве одной из наиболее важных, приоритетных задач воспитания и обучения.

Список используемых источников и литературы

1. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. 2012. №8. С. 254–256.
2. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. Овчаренко Е Р. Развитие эмпатии: методический аспект // Дети дошкольного возраста в пространстве культуры: Материалы обл. науч.-практ.

конф. / Под общ. ред. Т.В. Волчанской, Е.С. Евдокимовой, В.Я. Меньшикова; ВГПУ, ВГИК, ВГАФК. – Волжский: Парус-Н, 2003.– С. 101–110

4. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности эмпатии дошкольников в условиях инклюзивного образования / Известия Самарского научного центра российской академии наук, т. 13, №№2(4), 2011с 889–893

5. Стрелкова Л.П. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Л.П. Стрелкова; под общ. ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. - Москва, 2011. - 315 с.

© Я.В. Шкитова, Т.В. Слюсарская, 2021-05

СЕКЦИЯ
«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ»

Руководитель - доцент, канд. пед. наук Е.Л. Мицан

УДК 376.37

Н.О. Бурцева

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

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ЛИТЕРАТУРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности изучения интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описаны результаты диагностического исследования, представлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Эффективность данной программы обоснована сравнительным анализом результатов представленного исследования.*

***Ключевые слова:** интерес, художественная литература, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи*

N.O. Burtseva

**FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF INTEREST IN ARTISTIC
LITERATURE IN ELDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH
GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT**

***Abstract.** The article examines the features of studying interest in fiction in older preschool children with general speech underdevelopment. The results of a diagnostic study are described, a correctional and developmental program aimed at developing interest in fiction in older preschool children with general speech*

underdevelopment is presented. The effectiveness of this program is substantiated by a comparative analysis of the results of the presented study.

Keywords: *interest, fiction, preschool children, general speech underdevelopment.*

Художественная литература имеет важное значение в развитии ребенка. Слушая рассказы, стихи и сказки, дошкольник узнаёт и запоминает новые слова, у него развивается память, внимание, воображение, расширяется круг его интересов. Книга закладывает основы такого важного качества, как любознательность, помогает овладеть речью – источником к познанию окружающего мира, природы, вещей, человеческих отношений.

Изучением проблемы развития у детей дошкольного возраста интереса к художественной литературе занимались Е.А. Флерина, М.М. Кониная, Н.С. Карпинская, Н.А. Ветлугина, Е.И. Тихеева, Р.М. Жуковская.

Приобщение детей с общим недоразвитием речи (ОНР) к художественной литературе, позволяет не только сформировать представления о правильной связной речи, но и развить языковые навыки, обеспечивающие успешное общение со сверстниками на уровне диалогового языка: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение и правильно выражать его, используя язык; поддерживать определенный эмоциональный тон; контролировать нормативность своей речи, вносить соответствующие изменения в ходе общения. Ознакомление с художественной литературой включает в себя целостный анализ произведения, а также выполнение творческих заданий, что благотворно сказывается на развитии поэтического слуха, чувства языка и словесного творчества детей [3, с.197].

Каждый дошкольник имеет свой опыт восприятия литературных произведений, который связан с переживаниями чувств и эмоций. В дошкольном детстве появляется устойчивый интерес к художественной литературе, желание слушать чтение книг. Набранный жизненный и литературный опыт даёт детям пяти- шести лет возможность понимать смысл произведения, поступки героев, мотивы поведения. Старшие дошкольники начинают сознательно относиться к авторскому слову, замечать особенности языка, образную речь [1, с. 199].

Дети с общим недоразвитием речи, в силу специфики нарушения, в большей степени, чем нормально развивающиеся дошкольники, нуждаются в приобщении к художественной литературе, которое способствует формированию нравственных ценностей, становлению качеств личности, развитию образного мышления, творческого воображения, художественно-речевой импровизации [2, с. 160].

Цель нашей экспериментальной работы состояла в разработке и апробации коррекционно-развивающей программы, основанной на результатах диагностического исследования и направленной на развитие интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Центр образования №6» г. Тулы. В исследовании принимали участие десять детей старшей группы с диагнозом общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития).

Для определения уровня сформированности интереса к художественной литературе проводились беседы с детьми по выявлению читательских интересов, знаний о содержании художественной литературы различных жанров, использовались методики, направленные на диагностику умений различать литературные произведения (сказка, рассказ, стихотворение) по жанрам и обобщать литературные произведения по заданным темам.

Полученные в ходе диагностического исследования результаты свидетельствуют о том, что дети с общим недоразвитием речи недостаточно хорошо ознакомлены с художественной литературой, героями детских произведений, не знают авторов произведений. Следует отметить, что у детей с речевыми нарушениями возникают проблемы, связанные с выделением жанровых особенностей произведений. Наиболее близким и понятным детям жанром является сказка.

Коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие интереса к художественной литературе у детей с ОНР, была основана на исследованиях М.К. Боголюбской, Л.М. Гурович, Э.П. Коротковой, В.В. Шевченко.

Цель программы – формирование интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В программе были поставлены следующие задачи: формировать осознанное восприятие содержания произведений; расширять круг читательских интересов дошкольников; развивать индивидуальные литературные предпочтения; формировать навыки общения с книгой; вызвать интерес к творчеству художников-иллюстраторов.

Программа включает в себя 13 занятий, план которых представлен в таблице 1.

Таблица 1

Программа развития интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

№ п/п	Тема	Содержание
1	«Здравствуй, сказка»	1. Аудиосказка: Михалков С. В «Три поросёнка ». 2. Беседа по книге, рассматривание иллюстраций к этой сказке. 3. Инсценирование сказки Михалкова С. В «Три поросёнка ».
2	«По страницам сказки»	1. Чтение детям: Д. Мамин–Сибиряк «Сказка про храброго зайца – длинные уши, косые глаза, короткий хвост». 2. Беседа по книге, рассматривание иллюстраций к этой сказке. 3. Рисование героя сказки «Сказка про храброго зайца – длинные уши, косые глаза, короткий хвост».
3	«Играем со сказкой»	1. Чтение детям: «Гадкий утёнок» Г.Х. Андерсен. 2. Беседа по книге, рассматривание иллюстраций к этой сказке. 3. Дидактическая игра «Собери сказку».

4	«Русские народные сказки»	1. Видеофрагмент русской народной сказки «Царевна – лягушка». 2. Беседа по книге, рассматривание иллюстраций к этой сказке. 3. Творческое задание «Раскрась героя сказки».
5	«Жили-были»	1. Аудиосказка: русская народная сказка «Гуси-лебеди». 2. Беседа по книге, рассматривание иллюстраций к этой сказке. 3. Инсценированные сказки «Гуси-лебеди». 4. Подвижная игра «Гуси-лебеди».
6	«Мир рассказов»	1. Чтение детям: рассказ «Живая шляпа» Н.Н. Носов. 2. Беседа по книге, рассматривание иллюстраций. 3. Дидактическая игра «Говорящая шляпа».
7	«Тайна слов»	1. Чтение детям: рассказ «Волшебное слово» В. Осеева. 2. Беседа по книге, рассматривание иллюстраций. 3. Подвижная игра «Волшебное слово».
8	«День поэзии»	1. Беседа о поэзии. 2. Чтение стихотворение: С. Есенин «Белая береза». 3. Заучивание наизусть: С. Есенин «Белая береза». 4. Рисование «Символ России»;
9	«Поэтическое настроение»	1. Чтение стихотворение: «Апрель» С. Маршак. 2. Беседа о стихотворении, заучивание наизусть. 3. Рисунок: «Настроение апрель».
10	«Герои сказок»	1. «Встреча героев сказок». 2. Беседа на тему: «Любимый герой сказки». 3. Рисуем любимых героев.
11	«В гостях у сказки»	1. Игра «Кто это? Какой он? С какой сказки?». 2. Просмотр мультфильма «Кто сказал мяу?».
12	«Дом для книг»	1. Видеофрагмент про библиотеку. 2. Правила поведения в библиотеке. 3. Игра «Книжкина больница».
13	«Итоги»	1. Литературная викторина. 2. Беседа на тему: «Ваше отношение к художественной литературе».

Анализ результатов апробации коррекционно-развивающей программы показал выраженную положительную динамику развития интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список используемых источников и литературы:

1. Васина Ю.М., Кокорева О.И., Асмаловская О.А. Педагогическое взаимодействие детской библиотеки и семьи по формированию интереса к художественной литературе у детей дошкольного возраста // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования. – Минск: Учреждение образования «Белорусский гос. педагогический университет им. Максима Танка», 2019. – С. 199-205.

2. Кокорева О.И. Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с литературными произведениями //

Актуальные проблемы речевого развития дошкольников и детского творчества в современном обществе. – Тула: Изд-во Тульского госпедуниверситета. – 2013. – С. 159-163.

3. Кокорева О.И., Бурцева Н.О. Педагогические условия формирования интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова. 2019. – С. 195-198.

© Н.О. Бурцева, О. И. Кокорева, 2021-05

УДК 376.356

Д.А. Выборнова, И.А. Кувшинова

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

**РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
С ПОМОЩЬЮ СУРДОЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ТРЕНАЖЕРА
«ДЭЛЬФА-142»**

***Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме – развитию устной речи у детей с нарушением слуха. В качестве инструмента для развития устной речи слабослышащих детей используется сурдологopedический тренажер «Дэльфа – 142».*

***Ключевые слова:** нарушение слуха, устная речь, тренажер «Дэльфа-142», развитие.*

D.A. Vybornova, I.A. Kuvshinova

**DEVELOPMENT OF SPEAKING IN CHILDREN WITH HEARING
IMPAIRMENT WITH THE HELP OF THE DEALFA-142 EXERCISE
TRAINING SIMULATOR**

***Abstract.** The article is devoted to the actual problem - the development of oral speech in children with hearing impairment. As a tool for the development of oral speech of hard – of-hearing children, the sign language therapy simulator "Delfa-142" is used.*

***Keywords:** hearing impairment, oral speech, simulator "Delfa-142", development.*

В настоящее время нарушения слуха занимают третье место по распространенности заболеваний в мире, уступая только болезням сердца и артритам. По данным Российского научно-клинического центра аудиологии и слухопротезирования Федерального медико-биологического агентства (ФМБА), в России в настоящее время проблемы со слухом имеют более 13 миллионов человек, 1 миллион из которых – дети. Также Научно-клинический центр сообщает, что с каждым годом число увеличивается. Данный факт подтверждает актуальность исследования и преодоления проблем, с которыми сталкиваются люди с нарушениями слуха [1; 2].

Дети с нарушением слуха большую часть звуков не воспринимают вовсе или воспринимают, но в искаженном виде. В следствии этого, речь у данной категории детей не развивается без специального обучения. Недоразвитие речи в значительной мере влияет на развитие мышления, задерживает развитие игровой деятельности, чувствительного познания, моторики. Кроме того, социализация неговорящих детей значительно затруднена из-за нарушения социальных контактов ребенка с окружающим миром. Поэтому крайне важно проводить коррекционную работу по развитию устной речи у слабослышащих детей, чтобы минимизировать последствия. Основопологающей целью работы по развитию речи у детей с нарушением слуха является формирование речи как средства общения [3]. Чтобы воплотить цель в реальность от сурдопедагога и логопеда требуется решение целого ряда задач на занятиях: усвоение значений и накопление слов; обучение пониманию и использованию различных фраз, необходимых для разговора; овладение разными формами общения; развитие связной речи [4]. Для решения этих задач-дефектолог должен иметь различные средства по развитию устной педагогической речи детей с нарушением слуха.

В современном мире сурдопедагоги все чаще отдают предпочтение информационным технологиям. Это связано с тем, что с помощью компьютера специалист может провести более качественную и комплексную работу, затратив меньше времени. Также данный факт обусловлен интересами детей – современный ребенок отдает предпочтение занятиям с применением новых технологий, нежели традиционным [5]. Одним из таких способов является использование сурдологического тренажера «Дельфа-142», позволяющего повысить мотивационную активность ребёнка, создать эффект наглядности на занятии, а также способствующего развитию внимания детей.

Наглядные материалы тренажёра «Дельфа - 142» могут применяться для отработки уже сформировавшихся звуков, дифференциации акустически близких звуков и графически сходных букв, развития фонематического восприятия, навыков слога- и словообразования, развития связной целостной речи и познавательной сферы. Кроме того, разнообразие материала позволяет изучать лексические темы отдельно. Благодаря последовательному появлению изображений на экране дети могут выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным. Дети получают одобрение не только от педагога, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся приятным звуковым сигналом. Наличие микрофона и

упражнений, направленных на постановку правильного речевого дыхания, позволяют подойти к проблеме развития речи слабослышащих детей более комплексно.

Основной принцип действия тренажера «Дельфа – 142» – зрительный контроль формирования произносительных навыков. Вся речь, которая произносится в микрофон, появляется на экране компьютера в виде тех или иных изображений. Неоспоримым плюсом «Дэльфы – 142» является большой комплекс упражнений, позволяющий отрабатывать звуко- и слогопроизношение в разных условиях. Данный тренажер включает в себя блок обработки сигнала, микрофон, подробное текстовое практическое руководство с описанием приемов работы. Упражнения, запрограммированные в тренажере, разработаны О.Е. Грибовой.

Программа содержит несколько блоков заданий, расположенных по принципу усложнения речевого материала: звук – буква – слог – слово – предложение.

Работа по развитию устной речи с помощью «Дэльфы – 142» начинается с раздела «Звук». В данном блоке педагог может проработать с ребенком речевое дыхание, темп, ритм речи, голоса, звукопроизношения, устранить призвуки. В этом ему помогут 19 различных упражнений. Рассмотрим некоторые из них:

Для отработки правильного речевого дыхания, плавности и длительности выдоха, а также слитного произнесения слов и фраз хорошо подойдут упражнения «Задуй свечки», «Чашка чая», «Бабочка» и «Сказочный замок».

Для автоматизации произношения гласных и звонких согласных [з, з', ж, р, л, л'] предназначены упражнения «Вертолет» и «Подводная лодка». Также эти упражнения подойдут для устранения назальности в голосе и коррекции высоты голоса.

Отработать правильное произношение глухих и согласных звуков помогут упражнения «Паровоз» и «Фонтан»

Чтобы научить ребенка правильной артикуляции при произнесении гласных, щелевых и сонорных согласных следует использовать упражнения «Спектр».

Второй по сложности блок в тренажере «Дэльфа – 142» – «Буква». Задания представлены в виде составления буквы из нескольких частей, нахождения буквы в ряду, постановки букв в слово. 9 различных упражнений дают возможность работать над дифференциацией 15 пар согласных, оппозиционных по способу и месту артикуляции. Рассмотрим некоторые упражнения поподробней:

Формировать навык определения первого звука в слове и различать артикуляторно-сходные фонемы поможет упражнения «Картинки».

Чтобы научить ребенка дифференцировать парные согласные следует использовать такие упражнения как «Сортировка слов с пропущенными буквами» и «Конструктор». Педагог может выбрать одну из 15 пар звуков, которую необходимо отработать ребенку.

Далее следует раздел «Слог». В нем ребенок с нарушением слуха научится находить слоги, вставлять слоги в слова, восстанавливать порядок слогов в слове. В этом ему помогут 4 упражнения.

Упражнение «Найди слог» направлено на формирование первоначального навыка правильного чтения и отработки техники чтения прямых и обратных слогов, умения определять состав слога.

Для отработки правильного употребления слогов, которые содержат сходные по артикуляции пары согласных, предназначено упражнение «Грузовик». В нем можно выбрать любую из 15 пар согласных и гласную в слоге.

После автоматизации слогов, ребенок переходит в следующий раздел «Слово». Он направлен на обучение ребенка восприятию слов, формированию словесной догадки, классификации слов по разным морфологическим и тематическим признакам. В этом блоке находится 19 упражнений. Все эти упражнения решают задачу развития лексико-грамматической стороны речи при работе с разными морфологическими категориями.

Для звукового анализа слова подойдет упражнение «Прятки». Для индивидуализации задания педагог может выбрать один из трех уровней («прятки простые», «прятки сложные», «прятки для отличников»), и стимульный материал (картинки или аудирование).

Для тренировки чтения и узнавания слов, а также коррекции чтения в качестве дополнительного материала для развития внимания и памяти разработаны упражнения «Мозаика» и «Мерцающая мозаика».

Завершает комплекс упражнений тренажера раздел «Предложение». Он направлен на коррекцию лексико-грамматической стороны речи. Для реализации данной задачи в разделе представлено 8 разных упражнений: «Восстанови предложение», «Составь предложение», «Вставь пропущенное слово», «Выбери форму слова», «Вставь предлог», «Вставь союз», «Закончи предложение». Все эти упражнения учат детей устанавливать смысловые и формальные связи между словами в предложениях.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что сурдологopedический тренажер «Дэльфа-142» отличается такими качествами как современность, разносторонность, возможность объединить различные способы развития речи. С помощью «Дэльфы-142» сурдопедагог может выстроить свою работу поэтапно, плавно подводя ребенка к следующей теме. Такой подход обеспечит лучшую усвояемость материала, соответственно – более качественное обучение и успешное развитие.

Список используемых источников и литературы:

1. Андреева Л.В. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. учеб. зав. / Л.В. Андреева; под ред. М.Н. Назаровой, Т.Г. Богдановой. - М., Академия, 2005. 576 с.

2. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

3. Кара-Оол Любовь Салчаковна Использование специализированных компьютерных программ для коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи в образовательных учреждениях Тувы // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2019. №3. С. 21-27.

4. Неретина Т.Г. специальные условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.Г.Неретина, С.В. Клевесенкова // Начальная школа. – 2015. –№ 11. – С. 38-45.

5. Яковлева И.В. Возможности использования компьютерных технологий в обеспечении коррекционно-развивающего процесса в группах компенсирующей направленности (для детей с нарушениями речи ДОО) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №1-5. С. 101-103.

© Д.А. Выборнова, И.А. Кувшинова, 2021-05

УДК 376

Е.В.Исаева

МОУ "С(К)ОШИ № 3" г. Магнитогорск

С.Н. Курцева

*МОУ «С(К)ОШ № 15»,
г. Магнитогорск*

НЕСТАНДАРТНАЯ ФОРМА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

***Аннотация:** В статье рассматриваются различные формы нестандартных логопедических занятий, описываются характеристики основных видов занятий. На основе проведенных исследований доказывается их эффективность в повышении познавательной активности обучающихся с нарушением интеллекта. Материал данной статьи может быть полезен при планировании логопедической работы в классах для детей с нарушением интеллекта в соответствии с ФГОС.*

***Ключевые слова:** дети с нарушением интеллекта, активизация познавательной деятельности, логопедические занятия, нестандартная форма занятий.*

NON-STANDARD FORM OF SPEECH THERAPY CLASSES AS AN EFFECTIVE WAY TO INCREASE THE COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Annotation: The article examines various forms of non-standard speech therapy classes, describes the characteristics of the main types of classes. On the basis of the studies carried out, their effectiveness in increasing the cognitive activity of students with intellectual disabilities is proved. The material in this article can be useful when planning speech therapy work in classes for children with intellectual disabilities in accordance with the Federal State Educational Standard.

Key words: children with intellectual disabilities, activation of cognitive activity, speech therapy classes, non-standard form of classes

Коррекционный курс «Логопедические занятия» входит в учебный план (раздел «Коррекционно-развивающая область») и является обязательным компонентом адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью. Стандартом предусмотрено создание АООП для 2 вариантов: вариант 1 для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); вариант 2 для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития. Рассмотрим подробнее специфику организации логопедических занятий по первому варианту.

Реализация коррекционно-развивающей области АООП, в которую входят логопедические занятия, рассчитана на весь период обучения ребёнка в ОУ. Коррекционно-развивающие занятия проводятся с 1 по 9 класс (выделяются из 5 часов коррекционных занятий в неделю) в форме групповых или индивидуальных занятий. Основными направлениями логопедической работы для первого варианта являются: диагностика и коррекция звукопроизношения, диагностика и коррекция лексической стороны речи; диагностика и коррекция грамматического строя речи; коррекция диалогической и формирование монологической форм речи; развитие коммуникативной функции речи; коррекция нарушений чтения и письма; расширение представлений об окружающей действительности; развитие познавательной сферы (мышления, памяти, внимания) [7; 8].

Проведение групповых логопедических занятий, как на начальной ступени, так и в основной школе в соответствии с ФГОС вызывает определенные трудности и в организационном, и в содержательном плане. Четвертый класс – время, когда заканчивается младший школьный возраст (а у детей с негрубым нарушением интеллекта к этому возрасту, как показывают исследования, происходит относительное с нормой выравнивание возрастных показателей психофизиологического развития), пребывание в школе теряет

новизну, так как интерес к обучению у части обучающихся по существу удовлетворен (а у некоторых система мотивов учения только в начальной стадии формирования), при этом заметно усложняется учебный материал и повышаются требования к результату освоения [3, 5]. Всё это не может не сказаться на учебно-коррекционном процессе познавательной активности школьников. Возникают вопросы. Как же активизировать познавательный интерес? Что же нужно сделать, чтобы познавательная активность, реализуясь в различных видах деятельности, как бы сама себя поддерживала? Как заинтересовать ребят на занятии, сделать процесс учения «эмоционально привлекательным» и посильным, а значит результативным? Чтобы ответить на эти и другие вопросы, рассмотрим, как понимается познавательная активность в психолого-педагогической литературе.

Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский определяли познавательную активность как естественное стремление обучающихся к познанию. Вклад в изучение познавательной активности внесли ученые и педагоги: П.Я. Гальперин, Г.А. Цукерман, Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др. Современные отечественные педагоги и психологи Л.В. Занков, В.И. Лозовая, Ж.Н. Тельнова, Г.И. Щукина и многие другие также большое внимание уделяли изучению особенностей познавательной деятельности и способам ее активизации у младших школьников [10; 11; 12].

Обобщая исследования авторов, можно сделать вывод, что познавательную активность как педагогическое явление необходимо рассматривать как двухсторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны это результат особых усилий педагога в организации познавательного процесса обучающегося, с другой – форма самоорганизации и самореализации обучающегося. При этом конечный результат усилий педагога заключается в формировании и становлении собственной активности ученика. Главной особенностью умственно отсталых детей является недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники испытывают потребность в познании. У них на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития. В результате чего эти дети получают неполные, а порой и искаженные представления об окружающем мире. Для обучающихся с легкими интеллектуальными нарушениями характерна разная степень или, другими словами, интенсивность в активном познании [3; 5; 6].

Можно выделить следующие уровни проявления познавательной активности. Высокая познавательная активность характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явления и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ - у обучающихся с нарушением интеллекта практически не наблюдается. Основная стратегия учителя в работе с обучающимися с высокой познавательной активностью заключается в том, чтобы направлять ученика и поддерживать достаточную активность.

Средний уровень характеризуется стремлением к выявлению смысла изучаемого содержания, стремлением познать связи между явлениями и

процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. Характерным показателем является: большая устойчивость волевых усилий, которая проявляется в том, что обучающийся стремится довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения.

Обучающиеся с низким уровнем познавательной активности, как правило, пассивны, с трудом включаются в учебную работу, ожидают привычного давления со стороны учителя. Занимаясь с этой группой учеников нужно помнить о том, что эти дети медленно включаются в работу, их активность возрастает постепенно. В момент ответа не стоит перебивать их или задавать неожиданные каверзные вопросы.

В начале учебного года, используя прямые и косвенные методики – анкетирование обучающихся и наблюдение за внешними параметрами их учебной деятельности, были проведены диагностика познавательной активности, основанная на методике Ч.Д. Спилбергера (в которой уровень познавательной активности младших школьников определялся по пятибалльной шкале, путем вывода среднего балла по всем наблюдаемым критериям и распределялся в соответствии с оценочной шкалой) и анкетирование обучающихся (25 вопросов) [1, 2, 4].

Средним уровнем познавательной активности обладали лишь 48 % обучающихся класса, высокий уровень не был отмечен ни у одного обучающегося. Данная проблема побудила нас к поиску таких организационных форм, методов и приёмов обучения, которые бы позволили повысить уровень познавательной активности обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Степень проявления активности обучающегося в учебном процессе – это динамический, изменяющийся показатель. Задача учителя помочь обучающемуся перейти с низкого уровня на относительно-активный, учитывая особенности обучающихся, проявляющихся:

1) в неравномерном, дисгармоничном характере нарушений. Эта особенность связана с разной степенью поражения головного мозга на ранних этапах его развития;

2) в повышенной инертности и замедленности, приводящих к трудностям в переключении с одного вида деятельности на другой, к патологическому застреванию на отдельных фрагментах учебного материала, к «вязкости» мышления;

3) в выраженных астенических проявлениях в виде повышенной утомляемости, истощаемости, что делает ребенка вялым и раздражительным [3].

Повышение познавательной активности обучающихся осуществляется через создание педагогических условий, способствующих познавательной активности обучающихся (сюда относятся и условия повышения познавательной активности, связанные с личностью ребёнка, и условия повышения познавательной активности, связанные с ролью учителя в процессе обучения, условия повышения познавательной активности, связанные с

применением соответствующих форм организации учебной деятельности, определённых методов и приёмов обучения). При организации работы с ученикам с интеллектуальными нарушениями опираемся на дифференцированный подход, который предполагает учет неоднородности особых образовательных потребностей (в том числе индивидуальных); деятельностный подход, основывающийся на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности образования с учетом специфики развития личности обучающихся с нарушением интеллекта, а также строящийся на признании того, что развитие личности обучающихся с определяется характером организации доступной им деятельности [5].

Главным критерием при организации познавательной деятельности должно стать включение в неё всех обучающихся на уровне их потенциальных возможностей. Необходимо построить каждое занятие так, чтобы были вовлечены в работу и увлечены ею все дети без исключения: и те, для кого активная позиция в учебном процессе стала привычной, и те школьники, которые склонны к пассивному получению знаний, и те, которые могут "включаться" в учебный процесс время от времени в зависимости от учебной ситуации.

Основная организационная форма взаимодействия в коррекционной школе – уроки и групповые и индивидуальные занятия. Урок предполагает чёткую организационную структуру. Занятие – более вариативная форма, но приближенная по структуре к уроку. Говоря об организации процесса обучения, можно достаточно эффективно использовать нестандартные формы занятий, а также организации учебно-познавательной деятельности детей на самом уроке. Такими формами взаимодействия в ходе учебной деятельности являются: фронтальная форма (одновременная работа учителя со всеми обучающимися, выполняющими одинаковое задание); групповая работа; работа в паре – «ученик-ученик» (в ходе самоконтроля и самооценки); индивидуальная работа (каждый ученик самостоятельно выполняет задание в своём темпе, используется в течение всего занятия). Известно, что одним из недостатков традиционного, стандартного урока является темп обучения, который одинаков для всех учеников в классе. Никого не интересует, сколько времени требуется конкретному ученику на понимание, осмысление учебного материала. Следовательно, нестандартный урок должен учитывать темп усвоения знаний каждого ребенка в классе. На нестандартном уроке важную роль играет различие детей по способностям к учению (хотя бы на сильных, средних, слабых) [5].

Повышать познавательную активность можно и на различных этапах урока, применяя при этом такие приемы как «Привлекательная цель», «Отсроченная отгадка», «Верные – неверные утверждения», «Лови ошибку», короткие проверочные работы нетрадиционного вида и многое другое.

Включение в занятие дидактических, развивающих, познавательных игр, которые удовлетворяют требованиям, вытекающим из задач обучения и воспитания, и носят обучающий характер, сближают новую деятельность

ребёнка с привычной и делают менее заметным переход к серьёзной учебной работе. В игре учащиеся незаметно для себя выполняют действия по языковому анализу и синтезу, упражнения в словообразовании и образовании новых форм слова, тренируются в произношении, сравнивают виды и формы речевых высказываний, решают коммуникативные задачи. Положительные эмоции, которые возникают во время игры, обеспечивают решение задач, которые связаны с развитием произвольного внимания, памяти, ассоциативной деятельности и формированием способности сравнивать, сопоставлять, делать выводы и обобщения. Это свидетельствует о корригирующей роли игр. Игра позволяет индивидуализировать работу на занятии, давать задания, посильные каждому ученику, с учётом его умственных и психофизических возможностей и максимально развивать способности каждого воспитанника. В играх, особенно коллективных, формируются и качества личности учеников. Они учатся учитывать интересы своих товарищей, сдерживать свои эмоции и желания.

По определению И.П. Подласова, нестандартный урок – это «импровизированное учебное занятие, имеющее нестандартную (неустановленную) структуру» [9, с. 233].

Необычные по замыслу и организации нетрадиционные занятия нравятся учащимся больше, чем обычные уроки со строгой структурой и установленным режимом работы.

Среди наиболее распространённых нестандартных занятий выделяют несколько видов: деловые игры, занятия типа КВН, занятия-конкурсы, занятия-концерты, занятия-игры, интегрированные занятия, занятия-экскурсии, занятия-праздники, занятия -викторина, занятия -путешествие, занятия-сказки, занятия - аукцион, занятия - встреча и др.

Приведем отдельные характеристики нестандартных занятий.

Занятие-сказка. Эти занятия обычно используют при обобщении и систематизации знаний учащихся. Как и в любой сказке, на занятии присутствуют положительные герои и отрицательные. В качестве завязки, используется проблемный вопрос, необычная ситуация, загадка, появление героя сказки в необычном костюме. На этапе кульминации, т.е. развития сюжета, где идёт борьба добра и зла, вводятся необычные новые сведения о героях сказки, споры, шутки, преодоление трудностей и т.д. Во время этого этапа занятия дети незаметно для себя отвечают на вопросы учителя по прошедшему материалу, узнают новый дополнительный материал по теме занятия. Занятие завершается всеобщей радостью, удовлетворением.

Занятие-праздник. Весьма интересной и плодотворной формой проведения занятия является занятие-праздник. Эта форма занятия расширяет знания учащихся о традициях и обычаях, существующих, в странах и развивает у школьников способности к общению, позволяющих участвовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации.

Занятия-турниры. Интересно проходят занятия-турниры. На этих занятиях предлагаются загадки, кроссворды и т.д. Обычно такие занятия проводятся в конце четверти на завершающем уроке.

Занятия-игра. Факторы, сопровождающие игру, интерес, чувство удовлетворения, радости - облегчает обучение. Игры могут применяться с различными целями: при введении и закреплении; для формирования умений и навыков устной речи; как форма самостоятельного общения детей на уроках.

ЗанятияКВН. Эти формы урока “пришли” с внеклассных занятий и стали популярными. Область их применения - преимущественное повторение тем и разделов.

С обучающимися начальной школы мы побывали в воображаемом путешествии по Челябинской области при создании проекта «Словарь - справочник». При выполнении проекта «Похвальное слово знакам препинания» приходила сказочная гостя Мальвина, с которой мы выполняли различные задания. А на обобщающем занятии по теме «Что узнали? Чему научились?» вместе с принцем нашли самое главное сокровище в жизни – дружбу.

При закреплении темы «Единственное и множественное число существительных» в 6 классе провели занятие-путешествие «Путешествие по профессиям». Ребята изучали особенности каждой профессии и выполняли разнообразные задания по теме. При обобщении темы «Прилагательные, близкие и противоположные по смыслу» в 7 классе провели занятие-сказку «Королевство зеркал». Учащиеся выполняли задания и закрепляли навык употребления антонимов и синонимов. Проверка умений обучающихся проходит в виде занятия-турнира «Звездный час».

Если даже не проводить целое занятие в такой форме, то можно провести небольшие фрагменты в виде дидактической игры. Например, иногда логопеда заменяют «маленькие учителя», которые дают одноклассникам задания и проверяют правильность их выполнения. В роли маленького учителя может попробовать себя любой желающий – детям нравится перевоплощаться во взрослого, в педагога.

На занятиях при изучении и закреплении навыков звукового анализа, используется разборная схема слов, «звуковые домики», с которыми можно поиграть в игры «Найди свой дом», «Исправь ошибки», «Загадай слово». При закреплении звукового состава слов из данных вразброс букв, составляют слово, при закреплении графического образа буквы ребята ищут пару и др.

В старших классах при овладении навыком словоизменения на основе разборной таблицы падежей проводим игры на внимание «Исправь ошибки», «Найди свое место», соревнование команд «Найди правильный падежный вопрос», «Подбери нужное окончание».

Использование нетрадиционных уроков позволили выделить свои плюсы в этой форме обучения: отказ от шаблона; максимальное вовлечение учащихся класса в активную деятельность; не развлекательность, а занимательность и увлечение как основа эмоционального тона урока; развитие коммуникативных навыков и навыков командного взаимодействия; скрытая дифференциация учащихся по учебным возможностям, способностям и склонностям.

Организация нетрадиционного урока предполагает создание условий для овладения школьниками приемами умственной деятельности. Овладение ими не только обеспечивает новый уровень усвоения, но и дает существенные

сдвиги в умственном развитии, нет равнодушия на лицах и страха перед сложным материалом, потому что даже слабый ученик оказывающийся в ситуации, когда у него получается справиться, пусть даже с маленькой задачей, чувствует свою нужность, успех, что играет очень важную роль для повышения познавательной активности обучающихся с особыми образовательными потребностями. В результате промежуточной диагностики познавательной деятельности более 80% процентов обучающихся продемонстрировали средний уровень познавательной активности, а у отдельных обучающихся наблюдался высокий уровень (с учетом структуры дефекта).

Опыт проведения нестандартных занятий кроме достижения положительных результатов позволяет сделать некоторые выводы: во-первых, это занятие необычное, а потому его можно назвать занятием – праздник; во-вторых, такие занятия позволяют максимально реализовать дифференцированный подход; в-третьих, нестандартное занятие всегда авторское, т.е. такое занятие нельзя приготовить по готовому чужому сценарию, а можно только сконструировать и провести самому. Четвертая особенность – возможность максимального сотрудничества учителя и ученика. Ученик на таком занятии – соавтор учителя, а не просто объект обучения, воспитания. К таким занятиям нужно тщательно готовиться: давать предварительные задания, объяснять построение урока, роль и задачи каждого ученика; готовить наглядные пособия, карты, дидактический материал.

Нестандартные занятия приносят пользу лишь тогда, когда им найдено точное место среди обычных типов занятий. Только проанализировав весь материал по предмету, который предстоит изучить в текущем учебном году, учитель сможет определить, какие занятия целесообразно провести в нестандартной форме.

Список использованной литературы

1. Гонтаренко Т.В. Социокультурный аспект педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью во внеурочное время (на факультативном курсе) в специальном коррекционном образовательном учреждении вида VIII // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 50-51. С. 15-21.6.

2. Зайцева Е.А. Современные взгляды и представления на проблему оценивания учебных достижений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью / В сб.: Инновационные тенденции развития системы образования. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Редколлегия О.Н. Широков. 2017. С. 170-171.

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

4. Кучергина О.В. Об оценке качества образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Коррекционная педагогика № 1 (34) январь – март 2017. с. 89-109.

5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / Под ред. Б.П. Пузанова.- М.: Изд. центр «Академия», 2000. - 267 с.

6. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой - М.: Школа-Пресс, 1994. - 416 с.

7. Пирогова Г.Н. Логопедическая работа с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в период начального школьного обучения // Специальное образование. 2008. № 9. С. 57-59.

8. Письмо Минобрнауки России от 11.08.2016 № ВК-1788/07 «Об организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» / "Вестник образования России", N 18, сентябрь, 2016.

9. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.

10. Смолкин А.М. Методы активного обучения Науч.-метод. пособие. - М.: Высшая школа, 1991.- 176 с.

11. Чистякова Ю.В., Жданова Л.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, обучающихся в условиях вспомогательной школы и интерната // Вестник Ивановской медицинской академии. 2005. Т. 10. № 1-2. С. 27-31.

12. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

© Е.В. Исаева, С.Н. Курцева, 2021-05

УДК 376.37

Д.Г. Корнеева, М.А. Никитич

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

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования развития зрительной памяти у детей шести лет с общим недоразвитием речи. Дано описание диагностической программы, представлена характеристика результатов обследования развития зрительной памяти у старших дошкольников с речевыми нарушениями. Представлена коррекционно-развивающая программы, включающая описание содержания этапов, варианты игр с дидактическими задачами.*

Ключевые слова: зрительная память, дидактическая игра, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

D.G. Korneeva, M.A. Nikitich

PROGRAMME FOR THE DEVELOPMENT OF VISUAL MEMORY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Abstract. *The article presents the results of experimental research of visual memory development in six-year-old children with the general underdevelopment of speech. The description of the diagnostic program is given, the characteristic of results of examination of development of visual memory in senior preschool children with the general underdevelopment of speech is presented. The remedial-developmental program, including the description of the content of stages, variants of games with didactic tasks is presented.*

Keywords: *visual memory, didactic game, senior preschool age, general underdevelopment of speech.*

Память обеспечивает процесс накопления, хранения и использования знаний, необходимых для формирования, развития и становления человека как личности, участвуя в процессе получения индивидом необходимого опыта. У детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, у детей с общим недоразвитием речи, память развивается по особому пути [2]. Для развития зрительной памяти очень благоприятны обучающие игры, задания в которых постепенно должны усложняться, иметь различные варианты выполнения [1].

На констатирующем и контрольном этапе применялась диагностическая программа, в которую вошли: методика Р.С. Немова для изучения уровня развития и объёма зрительной памяти, методика А.Н. Бернштейна с целью изучения уровня объёма зрительной памяти, методика Д. Марцинковской для изучения уровня развития произвольной зрительной памяти, методика Р.С. Немова для изучения уровня скорости воспроизведения информации, методика Д. Векслера для изучения уровня развития зрительной памяти.

Подавляющее большинство детей экспериментальной группы имеют низкий уровень объёма зрительной памяти. В процессе выполнения заданий они запоминали только 2-3 изображения из 9 предложенных. В основном это были простые геометрические фигуры - ромб, квадрат. Запоминание более сложных фигуры, имеющие несколько особенностей (такие, как треугольник, вписанный в круг или два соединённых полукружия) представляли для детей трудности. Они показывали похожие фигуры, то есть образ фигуры претерпевал изменения.

Испытуемым проще всего запоминались фигуры, имеющие мало деталей, так как это облегчает поиск и нахождение. Двое продемонстрировали, что

способны отличать похожие фигуры, имеющие лишь незначительные различия (вроде незаконченной лесенки и зигзагов). Они описывали основные свойства предметов: яркий цвет, общие очертания. Вспомнить какие-нибудь мелкие особенности они не были способны. Они неточно называли цвет, а потом меняли его, добавляли детали, которых на картинке не было. Для всех детей сложность запоминания и воспроизведения представляли многосоставные фигуры. Немногие дети показали способность отличать похожие фигуры, имеющие лишь незначительные различия. Таким образом, зрительная память детей шести лет с общим недоразвитием речи нуждается в коррекционно-развивающей работе.

По результатам констатирующего эксперимента нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие зрительной памяти детей 6-ти лет с общим недоразвитием речи.

Таблица 1 - Коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие зрительной памяти и детей 6-ти лет с общим недоразвитием речи

Цель игр	Название игры	Варианты	Дидактическая задача
1 этап			
Научить детей принимать мнемическую цель от взрослого, осознавать различия между воспроизведением и запоминанием, называнием.	«Запомни и назови»	1 вариант	Научить выделять объект для запоминания и анализировать признаки предмета для лучшего запоминания картинки по вопросам взрослого
		2 вариант	Научить выделять объект для запоминания и анализировать признаки предмета для лучшего запоминания картинки по вопросам с привлечением детей к их составлению
		3 вариант	Научить детей самостоятельно составлять вопросы для анализа и запоминания признаки предмета
		4 вариант	Учить детей запоминать изображения самостоятельно без вопросов

2 этап			
<p>Научить детей выделять признаки предметов (форму, величину, цвет), соотносить выделенные признаки с соответствующим эталоном и использовать их в качестве средств для запоминания.</p>	«Раскрась пегушка»	1 вариант	Учить анализировать изображение на основе объяснения взрослого и использовать цветные полоски как мнемическое средство
		2 вариант	Учить анализировать изображение без объяснения, по вопросам и выполнять задание, самостоятельно используя мнемические средства.
		3 вариант	Учить анализировать изображение самостоятельно используя мнемические средства.
<p>Закрепить осознание различий между запоминанием и воспроизведением, подвести к пониманию необходимости применения некоторых приемов для лучшего запоминания.</p>	«Соберём урожай»	1 вариант	Учить детей выбирать средства для запоминания с помощью взрослого, объяснять после воспроизведения причину выбора определенных наглядных опор с ориентировкой на признаки предметов. Учить детей самостоятельно проверять правильность выполнения, исправляя ошибки.
		2 вариант	Учить детей выбирать средства для запоминания и выполнять задание по наглядным опорам.
		3 вариант	Учить детей самостоятельно отбирать и использовать мнемические средства.
<p>Продолжать обучать использованию контроля и самоконтроля, состоящего в проверке ошибок при воспроизведении, анализе их причин сначала с воспитателя, а затем самостоятельно</p>	«Составь картинку»	1 вариант	Учить детей использовать мнемические средства для запоминания формы, количества и величины детали предмета.

3 этап			
Обеспечить постепенный переход ребенка от сознательного принятия мнемической цели от взрослого и согласования с нею своих действий к самостоятельной постановке цели на запоминание.	«Найди такой же»	1 вариант	Учить анализировать основное изображение предмета и выбирать его по памяти из ряда дополнительных, отличающихся отдельными признаками.
	«Разноцветные коврики»	2 вариант	Учить анализировать основное изображение предмета и выбирать его по памяти из ряда дополнительных, отличающихся отдельными признаками, используя абстрактный материал.
	«Найти пару»	3 вариант	Запомнить рисунок и выбрать его из ряда аналогичных по памяти, основываясь на выделенных признаках.
	«Белоснежка и гномов»	4 вариант	Запомнить рисунок и выбрать его из ряда аналогичных по памяти, основываясь на выделенных признаках, используя сложное геометрическое изображение.
	«Домики»	5 вариант	Запомнить рисунок и выбрать его из ряда аналогичных по памяти, основываясь на выделенных признаках, используя абстрактные фигуры.
Продолжать учить детей в выделении признаков предметов, применении мнемических средств и способов самоконтроля.	«Разрезанные картинки»	1 вариант	Учить анализировать половину картинки с изображением предмета и выбирать вторую половину по памяти из ряда других, отличающихся отдельными признаками.
	«Кто быстрее»	2 вариант	Учить анализировать набор половинок картинок с изображением предмета и выбирать вторую половину по памяти из ряда других, отличающихся отдельными признаками.
	«Магазин»	3 вариант	Учить по памяти составлять целое изображение из двух частей.

	«Гермокс»	4 вариант	Построить по памяти изображение из набора геометрических фигур на основе карточки-образца
	«Нарисуй картинку»	5 вариант	Учить анализировать картинку с изображением нескольких предметов и воспроизводить ее по памяти

Результаты контрольного этапа исследования развития зрительной памяти показали, что у большинства детей произошли выраженные положительные изменения по всем показателям: повысилась скорость запоминания, увеличился объем кратковременной зрительной памяти, уменьшилось количество ошибок, улучшилась точность воспроизведения.

Список используемых источников и литературы:

1. Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников. Психология памяти. М.: ЧеРо, 2012. 657 с.
2. Психология детей шестилетнего возраста: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. Минск, 2005. 340 с.

© Д.Г. Корнеева, М.А. Никитич, 2021-05

УДК 376.37

И.Н. Локтева, О.А. Чичушкина

*МДОУ «ЦРР-д/с №160»
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. Развитие речи в раннем возрасте проходит в тесном взаимодействии с взрослым. Воспитатель дидактически формирует эту деятельность. В раннем возрасте большое значение для развития речи имеет игра. Маленький ребенок психологически комфортно чувствует себя именно в игре. Воспитатель используя в своей работе различные виды игр развивает речь ребенка.

Ключевые слова: развитие речи, игра, игровые приемы, предметно пространственная среда.

DEVELOPMENT OF SPEECH IN YOUNG CHILDREN THROUGH PLAY

Abstract. *The development of speech at an early age takes place in close interaction with an adult. The educator forms this activity didactically. At an early age, play is of great importance for the development of speech. A small child feels psychologically comfortable in the game. The teacher, using various types of games in his work, develops the child's speech.*

Keywords: *development of speech, play, game techniques, subject-spatial environment.*

Детской речью интересовались с древнейших времен. В работах римского оратора Квинтилиана можно обнаружить не потерявшие своего значения ценные замечания о своеобразии детской речи и выводы о том, что речь является фундаментом формирования личности ребёнка.

В период 60-80 х. годов проблема речевого развития изучалась такими учеными: А. М. Бородич, Г.М. Ляминой, Э.П. Коротковой, Ю.С.Ляховской, В.В Гербовой, А.Г. Тамбовцевой (Арушановой) .

Мыслитель, гуманист Я.А.Коменский полагал, что ребёнка следует обучать трём важнейшим вещам: разуму, действию и речи – «научить дитя правильно понимать, правильно делать и правильно высказываться». Философ, писатель и педагог Ж.Ж.Руссо считал самым ответственным в жизни человека период, когда развивается его речь. Он исследовал вопрос об особенностях становления детской речи, даже о причинах задержки речевого развития и, советовал процесс обучения сделать систематическим и последовательным, состоящим из различных упражнений для выработки ясности, чёткости и связности речи [1].

Создатель методики начального обучения родному языку К.Д. Ушинский отмечал: дети очень рано начинают проявлять интерес к языку, что является важным признаком интеллекта. «Родное слово - сокровищница умственного развития и сокровищница всех знаний» [4].

Детская речь, ее особенности и развитие привлекали и привлекают педагогов и психологов.

«Прекрасна сама по себе... - пишет К.И. Чуковский, в своей книге «От двух до пяти» - она имеет, кроме того, высокую научную ценность, так как, исследуя мы, тем самым вскрываем причудливые закономерности детского мышления» [8].

Речевая деятельность человека теснейшим образом связана со всеми сторонами человеческого сознания. Речь – могучий фактор психического развития человека.

Речь выполняет в жизни человека самые разнообразные функции: общение - передача накопленного человечеством опыта, регуляция поведения и деятельности.

Все функции речи диалектически связаны между собой. Они формируются посредством друг друга и действуют одна в другой. Чтобы все эти функции своевременно появились и развивались, необходимы соответствующие условия. Для того чтобы выполнить все функции, речь проходит сложный путь развития. Она тесно связана с общим психическим становлением ребенка. Обогащением его деятельности восприятием, мышлением, воображением, становлением эмоционально - волевой сферы [3].

Развитие речи в раннем возрасте возможно только в тесном взаимодействии со взрослым, что крайне важно в условиях ДОУ.

Воспитатель определяет содержание и способы детской активности на занятиях. Формирует дидактически направленную деятельность. Эта деятельность зависит от типа занятия. На занятиях при ознакомлении с окружающим основными видами работ является наблюдение, на занятиях с картинками - рассматривание.

В раннем возрасте большое значение в речевом развитии имеет игра. Ее характером определяются речевые функции, содержание и средства общения.

Для того чтобы игра стала действительно развивающей, ребенка нужно научить играть. Сензитивным периодом для зарождения игры является именно ранний возраст. Именно в раннем возрасте создаются условия для зарождения особого вида деятельности - процессуальной игры. В ее основе предметные действия, которые осваивает ребенок, а так же стремлении подражать действиям взрослых, которые он наблюдает в повседневной жизни[2].

Между речью и игрой существует двусторонняя связь, с одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой- сама игра развивается под влиянием речи. Ребенок словом обозначает свои действия, и этим самым осмысливает их; словом он пользуется и чтобы дополнить свои действия, выразить свои мысли и чувства.

Игра - доступная и привлекательна для ребенка деятельность. Она способствует сохранению его душевного равновесия, дает ощущение психологического комфорта. Доставляет радость и удовольствие [6].

В практике нашей работы по развитию речи детей раннего возраста нами нашли широкое применение следующие развивающие игры:

- *Инсценировки, игры драматизации* «Курочка ряба», «Теремок», «Колобок». Инсценировки русских народных потешек «Два веселых гуся», «Кошкин дом». Инсценировки знакомых сказок и потешек формируют у детей раннего возраста умение вести диалог, развивают память, стимулируют потребность проговаривать рифмующие слова, создают предпосылки к развитию связной речи. Ребенок примеряя на себя роль героев сказки сопереживает им, что ведёт к развитию его эмоциональной сферы. Так же игры драматизации позволяют формировать опыт социальных навыков поведения. Герои любимых сказок становятся для ребенка образцами для подражания и отождествления.

- *Игры занятия с куклой:* «День рождение у куклы Кати», «Кукла маша пошла гулять», «Кукла Надя делает зарядку». Такие игры способствуют речевой активности ,стремлению детей вступать в речевое общение. В играх с

куклами у маленьких детей происходит формирование культурно гигиенических навыков.

- *Игры - занятия с сюжетными картинками:* «Домашние Животные», «Дикие животные», «Транспорт» и т.д. Эти игры развивают воображение, творческие способности, способность перевоплощаться. Ребенок рассматривает картинки, подражает движением персонажей, и изображенных на них, воспроизводит их звуки.

- *Игры - пляски:* «Ладушки. - ладошки...», «Каравай», «Заплясали наши ножки», «Заинька попляши, серенький попляши». Такие игры удовлетворяют потребность малыша в движении в образном поэтическом слове, сочетание движений помогает ребенку понять содержание игры. Эти игры помогают маленьким детям осваивать мир человеческих чувств, эмоций, переживаний. Используя в своей работе игры-пляски мы заметили, что у детей развивается координация движений, мелкая моторика, пространственная ориентация, чувство ритма, слуховая и двигательная память.

- *Игры, формирующие правильное звукопроизношение:* «Во дворе», «Петушок, петушок золотой гребешок», «Курочка и цыплята» и др. Такие игры способствуют развитию правильного звукопроизношения путем многократного повторения слов.

- *Игры развивающие силу голоса и темп речи:* «Тихо – громко», «Колыбельная для куклы Маши» и т.д. Взрослый произносит фразы или слова с различной скоростью и предлагает ребенку воспроизвести их в том же темпе. Это полезно для формирования хорошего слуха, умению воспринимать ритм, скорость произнесения звуков.

- *Дидактические игры с игрушками:* «Найди игрушку», «Угадай на ощупь», «Узнай, что изменилось», «Угадай, что спрятали» и др. Они обогащают самостоятельную деятельность малышей [5].

Одним из мощных факторов развития речи детей раннего возраста является предметно пространственная среда. В группе у нас созданы для этого все условия. Для развития театральных игр и представлений у нас есть различные виды театров (настольный, пальчиковый, варежковый, театр ложек, театр камней из папье- маше). Есть у нас и разнообразные реквизиты для развития сценок и спектаклей (набор кукол, ширма для кукольного театра, элементы костюмов, маски).

Ширма у нас много функциональна. Ее мы используем как для театральных игр, так и для дидактических игр. Для этого мы её обшили фетром. Дети совместно с педагогом на занятиях по окружающему миру подходя к ней, знакомятся с временем года, одевают куклу соответственно времени года и погоде на прогулку.

В литературном уголке у нас хранятся книжки - игрушки, книжки раскладушки которые тоже сделаны руками педагогов группы. Они очень привлекают внимание маленьких детей. Так, например, книжка по стихотворениям А.Л. Барто. «Игрушки». Дети с удовольствием в начале слушают стихи, а затем и сами повторяют их вслед за воспитателем.

Руками педагогов группы сделано дидактическое панно «На ферме». Дети с удовольствием знакомятся с жизнью фермы. Они очень любят подражать голосам животных играя с домашними животными.

Развитие речи маленьких детей теснейшим образом связано с развитием пальцев рук. Игры с участием пальцев рук приводят к гармонии тело и разум. В нашей группе созданы все условия для этого. Уголок расположен в специально отведенном для этого месте. Он оснащен играми и пособиями. Дети раннего возраста с удовольствием собирают пазлы, мозаику, играют в игры с лабиринтами.

Таким образом, используя в своей работе различные игры для развития речи педагог способствует развитию творческих возможностей детей раннего возраста. Дает детям богатый опыт общения, наполняет жизнь детей радостными и яркими впечатлениями.

Список используемых источников и литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников/М. М. Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.

2. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников / М. М.Алексеева, В. И.Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. 159 с.

3. Арушанова, А.Г. Третий год жизни: Развитие речи и речевого общения //Дошкольное воспитание.1994. № 12. С. 33.

4. Бородич, А.М. Методика развития речи детей : учеб. пособие для студентов высших педагогических заведений / А. М. Бородич. М.: Просвещение, 1981. 255 с.

5. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи с детьми 2-4 лет: учеб. пособие для студентов педагогических колледжей и вузов / В.В. Гербова. М.: Просвещение, 1993. 127 с.

6. Карпинская, Н.С. Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст): учеб. пособие для студентов высших педагогических заведений/Н.С.Карпинская – М.: Педагогика, 1972. 143 с.

7. Романенко, Л. Устное народное творчество в развитии речевой активности детей / Романенко// Дошкольное воспитание.-1990.-№7. С. 15 - 18.

8. Чуковский, К.И. От двух до пяти .Живой как жизнь. — М.: Детская литература, 1968. С. 6. 814 с.

© И.Н. Локтева, О.А. Чичушкина, 2021-05

ГУЗ «Новомосковская городская клиническая больница»,
ДПО №3, Филиал №1
г. Новомосковск Тульской области, Россия

**РАЗВИТИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОНТОГЕНЕЗЕ И ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ.
ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ
И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ**

Аннотация. В статье рассматривается развитие речи детей и слоговой структуры слова, в частности, в онтогенезе и дизонтогенезе. Методы и приемы профилактической и коррекционной работы.

Ключевые слова: слоговая структура слова, онтогенез, дизонтогенез, профилактическая и коррекционная работа.

E.P. Markova

**THE DEVELOPMENT OF THE SYLLABIC STRUCTURE
OF THE WORD IN PRESCHOOL CHILDREN IN ONTOGENESIS
AND DYSONTOGENESIS. TECHNIQUES AND METHODS
OF PREVENTIVE AND CORRECTIONAL WORK**

Abstract. The article deals with the development of children's speech and the syllabic structure of the word, in particular, in ontogenesis and dysontogenesis. Methods and techniques of preventive and correctional work.

Keywords: syllabic structure of the word, ontogenesis, dysontogenesis, preventive and correctional work.

Исходя из диагностических данных, обследуемых мною детей, и 14-летнего опыта работы поликлиническим логопедом могу заметить, что количество детей 3-7 лет с нарушением слоговой структуры слова с каждым годом растет. Данное нарушение выявляется у малышей с ЗРР, алалией, корковой дизартрией и препятствует автоматизации поставленных звуков в словах сложной звуко-слоговой структуры (многосложных, со стечением согласных), развитию грамматического строя речи, формированию слогового синтеза и освоению навыка послогового чтения, ведет к дисграфии и дислексии у школьников.

Этиологическими факторами нарушения слоговой структуры слова являются: инфекции или интоксикации матери во время беременности, гипоксия плода, асфиксия, энцефалопатия мозга, родовая травма, ППЦНС,

частые соматические заболевания и травмы мозга в первые годы жизни ребенка, наследственная предрасположенность.

Крик ребенка при рождении играет огромную роль, ведь его оценка имеет важное диагностическое значение. Он должен быть громким, чистым, с коротким вдохом и удлиненным выдохом. При сборе анамнеза удается выяснить, что у большего количества детей с нарушением слоговой структуры крик был очень тихий или отсутствовал вообще.

Период гуления, его продолжительность от 2 до 5 месяцев, очень важен для тренировки речевого дыхания малышей. Звуки гуления возникают на улыбку и разговор взрослого с ребенком, т.е. звуки ребенка становятся коммуникативными. У детей «группы риска» гуление может отсутствовать, или проявляться с задержкой. Основным приемом коррекционной работы, направленным на предупреждение нарушений речевого развития в данном периоде, является нормализация процесса грудного вскармливания. Также следует развивать у ребенка потребность в общении со взрослым, формировать зрительную фиксацию, развивать слуховое внимание [3]. Ведущие специалисты в области логопедии и нейро наук рекомендуют подкладывать таких малышей в группы к гуляющим детям.

В расцвет лепета (5-10 мес.) происходит соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность, что считается существенным механизмом слогаобразования. При нормальном развитии речи у малышей появляется желание подражать взрослому, повторяя слоги типа «бааа», «мааа», «тааа», «ба-ба», «ку-ку», «ма-ма», у детей с ЗРР наблюдается вялая речевая активность, они мало лепечат.

Первые слова, которые появляются к 1 году дети могут проговаривать не полностью: «ма», вместо «мама», часто неправильно ставят ударения «мамА», «папА». Далее словарь может долго не обогащаться, и тогда малыши переходят на общение с помощью мимики и жестов, а новые слова произносят, укорачивая слоговую структуру (используя в речи элизии), пропуская целые слоги или первые звуки («И»- Ира, «ди»- иди, «ба»-«обака»-собака). Часто в их речи слышатся слова «на своем языке» - литеральные парафазии («чика»-дерево), слова итерации, когда ребенок добавляет лишний гласный слогаобразующий звук, на месте стечения согласных звуков («девочика»-девочка, «птичика»-птичка), отсечение (недоговаривание) окончаний слов, которое мешает формированию грамматического строя речи.

Обследуя общую, пальцевую моторику детей (2-7 лет), отмечается нарушение моторной программы, динамического праксиса. Они не сразу переключаются с одного действия на другое, часто «зависают» на предыдущем движении, звуке, слоге. Ритм и слухоречевая память нарушены.

Выявление задержки темпов раннего психомоторного и довербального развития детей до 1 года - основа эффективности лечебно-педагогических профилактических мероприятий. Обследование неговорящих или плохо говорящих детей 2-2,5 лет логопедом, психологом, неврологом, нейропсихологом, общая стимуляция психомоторного и сенсорного развития, развитие физической активности, при необходимости - грамотный подбор

медикаментозного лечения, помогают выявить речевые нарушения на начальных этапах формирования фразовой речи детей и направить ее развитие по пути онтогенеза.

Коррекционная работа с неговорящими или плохо говорящими детьми включает в себя игры на развитие чувства ритма «Топни, хлопни как я». Развитие неречевого слуха и слуховой памяти формирую в играх с музыкальными инструментами: «Угадай что прозвенело?», «Прозвени, как я», «Услышь (определенный) звук и топни».

Игры с речевыми звуками: «Кто как кричит?» и «Кто тебя позвал?» (используя звукоподражания животных и птиц), с гласными звуками (А, И, О, У, Ы): «Кто как поет?», «Кто так спел?», «Услышь звук - хлопни», «Запомни мою песню. Кто в ней спел первый (последний)?», «Составь свою песню из данных гласных звуков» направлены на развитие артикуляционного праксиса, речевого слуха, формирование звукового анализа и синтеза, слухоречевой памяти.

Пальчиковая гимнастика, упражнения на развитие пальцевого и кистевого праксиса, переключение движений помогает формироваться речевым моторным зонам мозга. Физ.минутки развивают чувство ритма, помогают в переключении ребенка с одного вида деятельности на другой.

Работу над слоговой структурой начинаю с 2-3 сложных слов, состоящих из открытых слогов (по классификации А.К. Марковой [2]). Дети учатся прохлопывать их, определяя количество слогов (частей). Таким образом формируется слоговой анализ. Автоматизация звуков ведется по такому же принципу (сначала отрабатываются открытые или закрытые слоги и слова, начинающиеся или заканчивающиеся на данный звук). В результате многочисленных обследований речи детей 4-6 лет и 14-летнего опыта практической работы, замечено, что из-за нарушения слоговой структуры, фонематического слуха, фонематического восприятия, чисто произносимый в начале слова звук (ЛЬ), например, ребенок может пропускать в словах со стечением согласных в середине слова, недоговаривать в конце слова. Поэтому автоматизация звука на уровне слога (со стечением согласных), слоговых цепочек из данных слогов часто затягивается. Дети научившись произносить звук в слоге и слоговых цепочках, тяжело вводят его в слова. Здесь на помощь приходит слоговой разбор слова и определение позиции звука в нем. Слова прохлопываем и наглядно, выкладывая нужное количество слогов-прямоугольников на столе или показывая на руке (раскрывая нужное количество пальчиков слева направо), направляем картинку-обозначение звука (надеваем колечко на пальчик) в нужный слог.

В работе над грамматическим строем речи большое место уделяю развитию словообразования. По данным схемы системного развития нормальной детской речи, составленной Н.С. Жуковой по фактическим материалам книги А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» [1], словотворчество проявляется у детей в 3-4 года, однако у ребят с нарушением слоговой структуры оно совершенно не развито. Дети не чувствуют родственность слов, не умеют образовывать уменьшительно-ласкательную

форму, притяжательные прилагательные, прилагательные от существительных. Часто, произнося правильно существительное «дерево», меняют местами слоги, образуя имя прилагательное «девярянный» или просто говорят: «Он из дерева». При выборе нужного слова из нескольких в задании «С какого дерева дубовый лист (с березы, ивы, дуба)?», «Из чего приготовлен ежевичный джем (из малины, ежевики, вишни)?», не чувствуя родственности слов и из-за узкого запаса знаний, дети дают неправильные ответы. В коррекционной работе использую игры на развитие словообразования: «Назови ласково», «Один и много», «Чей предмет?», игры с геометрическими фигурами «Построй волшебных человечков, назови какой формы у них части тела?», «Назови детенышей», «Профессии».

Развивая звукослоговой синтез в играх «Я начало, ты конец» (ребенок добавляет определенный слог или звук к началу придуманных мною слов), или «Ты начало, а я допридумаю конец слова» (здесь ребенок произносит открытый первый слог, а я договариваю слово), провожу работу, как по формированию слоговой структуры, так и по автоматизации отрабатываемого звука, развиваю умение сложить слово из частей и понять на слух, что получилось.

При сложных речевых нарушениях, таких как Моторная Алалия, дети часто аграмматично ставят ударения в словах, что порой искажает логический смысл сказанного, они плохо дифференцируют на слух и в своей речи слова квазиомонимы (река-рука, Маши-Миши, коза-кожа, косили-носили, сок-сук, сын-сон, стол-стул, дочка-точка), слова омографы (Маши - глагол маши, красные гвоздики и железные гвоздики, ароматный ирис - молочный ирис). Картинки с подписанными ниже словами помогают детям-алаликам понять, запомнить и правильно использовать нужное слово.

Список используемых источников и литературы

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи/ Гвоздев А. Н. -СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
2. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи/ Под ред. Р.Е. Левиной - М. 1961. - с.59-70.
3. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда/Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б. Филичева - Екатеринбург: ЛИТУР, 2004. – 320 с. (Серия «Учимся играя»)

© Е.П. Маркова, 2021-05

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

РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИИ «КЛАССИФИКАЦИЯ» У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития операции «классификация» у детей 5 лет с общим недоразвитием речи. Дано описание диагностической программы, представлена характеристика уровней развития операции «классификация» у детей 5 лет с общим недоразвитием речи. Раскрыто содержание коррекционно-развивающей программы.

Ключевые слова: классификация, мыслительные операции, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

O.V. Sapronova

DEVELOPMENT OF OPERATION "CLASSIFICATION" IN CHILDREN OF ELDER PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the development of the operation "classification" in 5-year-old children with general speech underdevelopment. The description of the diagnostic program, the model of the levels of development of the operation "classification" in children of 5 years old with general speech underdevelopment is given. The content of the correctional and developmental program is revealed.

Keywords: classification, mental operations, preschool age, general speech underdevelopment.

В своих работах выдающийся отечественный психолог С.Л. Рубинштейн называл мышление опосредованным и обобщенным познанием объективной действительности, отмечая при этом, что оно движется во времени и невозможно без активности субъекта. Он обращает внимание на связь мышления с действием и пишет, что человек понимает действительность, воздействуя на нее и изменяя ее. При этом движущая сила мыслительного процесса – это проблемная ситуация, противоречие между целью и средствами мышления. Возникает задача, к решению которой человек идет, совершая те или иные мыслительные действия. Эти действия, то есть своего рода

практические операции, в процессе мыслительной деятельности становятся операциями теоретического мышления. Именно благодаря мыслительным операциям, по словам С.Л. Рубинштейна, человек приходит к более адекватному познанию предмета и, следовательно, разрешает возникшую проблемную ситуацию.

В.Д. Шадриков определяет мыслительные операции как психические действия, которые связаны с познанием и разрешением задач, в той или иной ситуации стоящих перед человеком. А.Н. Леонтьев, напротив, рассматривает операции мышления как способы осуществления этих действий. По мнению психолога, одна и та же цель, соотносимая с действием, может быть достигнута в разных условиях, а значит и само действие может быть реализовано разными операциями.

Целью нашего исследования являлось изучение развития операции «классификация у детей 5 лет с общим недоразвитием речи (ОНР).

Для изучения уровня развития мыслительной операции классификация были подобраны методики, соответствующие теме исследования и особенностям группы детей, принимающих участие в эксперименте. Методика «Классификация», детский вариант, авторов А.М. Шуберт и А.Я. Ивановой позволяет определить уровень развития умения классифицировать изображения; методика «Свободная классификация» Е.Я. Агаевой проводится для определения уровня развития элементов логического мышления, уровня классификации и обобщения набор посредством карточек с предметными изображениями; методика «Классификация по заданному принципу» Е.Я. Агаевой проводится с целью выявления уровня развития элементов логического мышления, степени развития классификации; методика «Самое непохожее» Л.А. Венгера помогает выявить уровень овладения мыслительными операциями: анализом, сравнением, классификацией и обобщением признаков; методика «Невербальная классификация» Т.Д. Марцинковской способствует изучению словесно-логического мышления и операции «классификация» у детей 5-7 лет.

Нами была определена характеристика уровней развития операции «классификация» у детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольник, владеющий операцией «классификация» на высоком уровне, относит предмет к классу на основании существенных признаков; в уже готовой классификации самостоятельно дифференцирует существенные признаки предметов от несущественных; верно и самостоятельно определяет основание для исключения «лишнего» предмета из неправильно выполненной классификации; правильно называет родовое понятие для обозначения объединяемых в группу предметов.

Ребенок со средним уровнем развития мыслительной операции «классификация» относит предмет к классу на основании функциональных признаков, объединяет предметы в слишком широкие группы; самостоятельно дает описательную характеристику родовых понятий «лишнего» предмета и предметов, объединенных в общую группу, но не называет их; делает ошибки, но с помощью педагога или самостоятельно исправляет их.

Если исследуемая мыслительная операция у ребенка находится на низком уровне развития, то он не может выделить существенные признаки предметов; относит предмет к классу на основании конкретных признаков; не может критически рассмотреть неудачную классификацию, определить родовое понятие для обозначения «лишнего» предмета или объединяемых в группу предметов.

По результатам диагностического исследования детей 5 лет с общим недоразвитием речи было выявлено, что высокий уровень не свойственен никому. Дошкольники (60%) имеют низкий уровень развития логического мышления в аспекте сформированности операции «классификация». Дети испытывали значительные трудности при определении признаков сравниваемых объектов, как сходных, так и отличительных, эти дошкольники оперировали общими фразами: «похожи», «непохожи», «одинаковы», «больше», «меньше», определяя предлагаемые объекты к какому-либо классу без анализа их признаков. Зачастую испытуемые в лучшем случае хаотично перечисляли признаки объектов или выделяли несущественные признаки.

Для проведения коррекционно-развивающей работы была составлена программа, основанная на применении игрового подхода с использованием математического материала, предусматривающая последовательную реализацию трех этапов: организация занятий по развитию и совершенствованию операции «классификация» с использованием «абстрактного» математического материала; формирование операции «классификации» у дошкольников с ОНР с использованием «жизненного» математического материала; развитие операции «классификация» посредством самостоятельного подбора и изготовления дошкольниками математического материала, подлежащего использованию при классификации.

Дидактические задачи игр и упражнений первого этапа постепенно усложнялись. Вначале ставилась задача классификации предметов по двум заданным свойствам (цвету, форме, размеру), которая решалась с помощью блоков Дьенеша через игровые задачи: в один аквариум заселить красных рыбок, во второй – всех маленьких, на одной клумбе посадить все желтые цветы, на другой – все маленькие; расселить бабочек на полянки: на первой – всех синих, на второй – треугольных и т.п.

Далее в играх ставилась дидактическая задача классификации предметов по самостоятельно выделенным детьми свойствам, например, построить город, на улицах которого будут разные дома.

В завершение первого этапа использовались игры, в которых от детей требовалось выполнить классификацию по трем свойствам и выделить закономерности, решив игровую задачу, например, выпустить рыбок в озера: в первое озеро – всех красных, во второе – круглых, в третье – больших.

На 2 этапе ставилась цель формирования операции «классификации» у дошкольников с ОНР с использованием «жизненного» математического материала (картинок, предметов, игрушек) при решении тех же дидактических задач, что и на первом этапе.

Для классификации предметов по заданным свойствам (цвету, форме, размеру) детям предлагалось решить следующие игровые задачи: посадить на одну клумбу все цветы с сердцевинкой, на вторую – с круглыми лепестками, на третью – все большие цветы; на одной полянке рассадить бабочек с треугольным узором, на другой – всех немаленьких, на третьей – всех не желтых; расселить рыбок в аквариумы, в один – рыбок с длинными хвостами, в другой – с квадратной чешуей.

Для обучения выделению закономерностей детям предлагались игры, в которых нужно было определить, какие игрушки остались без домика, какие могут жить в трёх домиках, какие в двух, если первый домик заселен меховыми игрушками, второй – игрушками из частей, третий – маленькими; рассадить цветы на три клумбы: на первую – цветы с белыми сердцевинами, на вторую – с желтыми лепестками, на третью – с круглыми лепестками и определить, какие цветы будут расти на пересекающихся клумбах; определить, кто из человечков вне комнат, кто может ходить из комнаты в комнату, если в первой комнате все мужчины, во второй – все дети, в третьей – все веселые; определить, какие книги не попали на полки, если на верхней полке – все толстые книги, на средней – книги в глянцевых обложках, на нижней – книги в зеленой обложке и т.п.

На 3 этапе ставилась цель развития операции «классификация» посредством самостоятельного подбора и изготовления дошкольниками математического материала, подлежащего использованию при классификации.

Детям предлагалось вырезать из цветного картона и расположить в магазине на верхней полке большие сумки, на средней полке – синие сумки, на нижней полке – квадратные сумки; разложить продукты в три сумки: в первую – все напитки, во вторую сумку – все сладости, в третью сумку – несъедобные товары; вылепить из цветного пластилина и распределить на три стола посуду: на первый стол – всю посуду с узорами, на второй стол – все тарелки, на третий стол – чайную посуду; построить макет улиц города, самостоятельно определив основание для классификации: по цвету, размеру, цвету дверей и крыш и т.п.

Сравнение результатов контрольного и констатирующего этапов эксперимента позволяет сделать вывод о том, что большинство детей с ОНР шестого года жизни после проведения коррекционных занятий показали достаточный уровень развития операции «классификация».

Список используемых источников и литературы

1. Общая психология. Хрестоматия / Сост. Бровина Л.В., Сергеева Т.А. – М.: Флинта, 2008. – 240 с.
2. Психология мышления. Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова и др. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 670 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2013. – 720 с.
4. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции: Монография. – М.: Логос, 2006. – 108 с.

© О.В. Сапронова, 2021-05

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

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация:** В данной статье рассматриваются игровые технологии как средство развития речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В частности разработаны некоторые игровые технологии, проведен эксперимент, доказывающий эффективность игровых технологий в развитии монологической речи.*

***Ключевые слова:** игровые технологии, старшие дошкольники, монологическая речь, общее недоразвитие речи.*

О.А. Sushch

GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING MONOLOGICAL SPEECH IN ELDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

***Abstract:** This article discusses game technologies as a means of speech development in preschoolers with general speech underdevelopment. In particular, some games have been developed, and an experiment has been conducted to prove the effectiveness of gaming technologies.*

***Keywords:** gaming technology, senior preschoolers, monologue development, general speech underdevelopment.*

На данный момент в современном мире наблюдается такая тенденция: увеличивается число детей с различными нарушениями в речи. Кроме различных нарушений, у детей отмечается и отставание в развитии речи, проглатывание некоторых звуков, неспособность ясно и четко излагать свои мысли, неумение последовательно составлять рассказ. Речь – это основной атрибут общения. А ясная и правильная речь – это залог продуктивного общения, уверенности, успешности. Любое нарушение в ходе развития речи ребенка отрицательно отражается на его деятельности и поведении, а значит и на формировании личности в целом. Своевременное и полноценное овладение речью является первым важным условием становления у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного ее развития.

В дошкольном возрасте развитие навыков повествовательного монолога является необходимым условием формирования всех видов монологической речи. Под монологической речью понимается связная речь одного лица, которая сообщает о разных фактах, явлениях действительности. Это форма речи, которая обращена к одному или группе слушателей, иногда - к самому себе; активный вид речевой деятельности, рассчитанный на восприятие[2].

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечаются недостатки всех сторон речи. Так, их активный словарь гораздо беднее, чем у детей с нормальным речевым развитием. Также у них отмечается недостаточность речевой активности, примитивность лексико-грамматических средств. Одними из лучших средств в использовании работы с детьми являются игровые технологии. Игровая технология – это организация педагогического процесса в форме различных педагогических игр, формы взаимодействия педагога и детей через реализацию определенного сюжета. Плюс игровых технологий заключается в том, что они активизируют все познавательные процессы ребенка, закрепляют новые знания, поддерживают интерес к изучаемому материалу [7].

Так, отечественный педагог Е.И. Тихеева считает, что основными технологиями, которые нужно применять в работе с детьми по проблеме развития речи, ее обогащения, должны быть именно игровые технологии[6]. Она доказала, что обогащение словаря детей, развитие их речи может происходить с помощью природного материала, комплекса дидактических пособий и окружающей ребенка предметной обстановке. Так, для пополнения словаря глаголов, автор предлагает несколько игровых занятий с дидактической куклой.

В своих исследованиях М.М. Алексеева и В.И. Яшина по обогащению словарного запаса, по закреплению знаний использовали такие игровые технологии, как дидактические. Так, они выделили несколько групп методов, которые были направлены на лексическую сторону речи. Первая группа методов знакомит и обогащает словарный запас, а вторая – закрепляет знания.

На основе анализа литературы, мы в своей работе решили использовать дидактические игровые технологии.

Опытно-экспериментальная база исследования: исследование проходило на базе МДОУ № 6 г. Тула. Выборку исследования составили 10 детей с общим недоразвитием речи. На первом этапе нашего исследования мы подобрали набор диагностических методик, направленных на определение уровня развития связной речи. Мы использовали методику «Диагностика связной речи» Е.С. Зайцева, В.К. Шептунова [4]. Данная методика направлена на изучение связной речи у дошкольников.

Анализ полученных результатов показал, что в данной выборке детей 3 испытуемых не смогли составить рассказ. Данные испытуемые отвечали «не знаю» на вопросы, один ребенок не мог составить рассказ. Другой респондент начал отвечать на другие вопросы и что – то пытаться рассказать о себе. Пять испытуемых не смогли составить рассказ, однако отвечали на вопросы полными предложениями. И двое испытуемых рассказывали логично, их ответ

состоял из 3 – 4 простых предложений. Таким образом, мы видим, что большая часть респондентов имеют низкий уровень развития связной речи. Так, некоторые респонденты не могли составить рассказ, но отвечали на вопросы полными предложениями. Однако, в их речи отмечается большое количество ошибок, происходит путаница слов, одни слова могут заменяться близкими по значению или звучанию другими.

После проведения данной методики нами была разработана система игр, направленных на развитие связной монологической речи у старших дошкольников.

Мы выбрали темы «Животные», «Игрушки», «Овощи и фрукты». Нами были использованы различные задания: перед детьми располагались картинки с изображениями различных игрушек. Задания были следующими: найди игрушку, найди такую игрушку, которую можно одеть, какую игрушку можно увезти? Кроме того, были использованы и другие различные варианты заданий: показать игрушку, а дети должны были ее назвать, назвать игрушку любым прилагательным (многим деткам понадобилась помощь в описании, поэтому им задавались вопросы: какая, из чего сделана). Так, например, кукла красивая, домик большой, машина тяжелая, карандаш красный, пластилин мягкий. Данная игра решала сразу несколько задач: правильное употребление прилагательного с существительным, верное употребление окончаний, пополнение словарного запаса, соответствие действий названию игрушки (куклу можно одеть, машину можно катать, дом можно строить). Игры «Четвертый лишний», «Парные картинки» требовали от детей внимательности, умения сравнивать и анализировать. В данных играх развивается монологическая речь, умение классифицировать предметы, а также развивается словесно – логическое мышление. Также стоит отметить, что благодаря данным играм увеличение активного словаря создает возможность полнее строить свои высказывания, точнее излагать мысли, отмечается отчетливая в произносительном плане речь.

Для развития мелкой моторики и речи в начале каждого занятия нами были использованы пальчиковые игры [5]:

Варим, варим мы компот,
Фруктов много надо, вот:
Будем яблоки крошить,
Грушу будем мы рубить.
Отожмем лимонный сок,
Слив положим, сахарок.
Варим-варим мы компот.
Угостим честной народ (показывать проговариваемые действия).
Вот так капусту мы рубили,
И вот так ее солили,
Отжимали ручками,
Собирали в кучку мы.
В банку затолкали, крышкой накрывали (показывать действия).

В течение проведения пальчиковой игры, мы просили, чтобы дети не только повторяли показываемые движения, но и слова. После того, как дети запомнили данные пальчиковые игры, они по одному подходили и рассказывали и показывали данные игры свои товарищам. Данный прием использовался для закрепления знаний слов, для развития внимания, а также для развития речи.

На правильное согласование прилагательных с существительными и местоимениями в роде, числе и падеже использовались игры «Опиши овощи и фрукты», «Угадай, что это», «Подбери картинку». Основное внимание направляли на смысловую сочетаемость слов, на обозначение словом, как признака данного предмета, так и общих признаков, по которым можно группировать предметы. На индивидуальных занятиях с помощью данных игр отработывали навыки использования прилагательных, согласование прилагательных с существительным в роде, числе, падеже.

Для закрепления в речи имен существительных и правильного их употребления мы использовали такие дидактические игры, как «Кому принадлежит», «Чей малыш», «Кто где живет», «Чья тень». Данные игры были направлены на усвоение общих понятий, пополнение словарного запаса [1]. Кроме того, данные учили их правильно склонять существительное по падежам, а также образовывать множественное число. Так, например, игра «Кому принадлежит» требует от детей изменить слово в нужный падеж. Например: «Хобот принадлежит слону. Два хобота принадлежат двум слонам».

Данные игры были направлены на работу дошкольников с словом. Так, у многих дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается недостаточность развития лексической и грамматической сторон речи. На работу со словом были и направлены и игры с картинками. В процессе каждого занятия перед ребятами раскладывались картинки со следующими изображениями: лягушка, заяц, собака, человек, воробей, рыба, обезьяна. Ребята должны были ответить, что каждый из изображенных на картинке делает. Так, например, человек идет, воробей летает, обезьяна висит, собака бежит.

Кроме того, работа проводилась и с умением составлять предложения и описывать действия. Данной цели подчинялись такие игры, как «Зеркало», «Телефон», «Расскажи сказку», «Опиши картинку». Так суть первой игры состоит в том, чтобы дети по одному выходят к зеркалу, и, глядя в него, первый - хвалит себя, второй рассказывает о себе, третий – рассказывает про своего друга. Для игры «Телефон» выбирались пары, где детям предлагается ситуация и тема для разговора:

1. Поздравить с днем рождения и попроситься в гости.
2. Пригласить на спектакль человека, который не любит ходить в театр.
3. Вам купили новые игрушки, а вашему другу хочется в них поиграть.
4. Вас обидели, а друг вас утешает.
5. Ваш друг (подруга) отнял любимую игрушку, а теперь извиняется.

Таким образом, можно сделать вывод, что работа была направлена на работу со словом и на работу с предложением. Разработанные игровые

технологии были направлены на развитие речи. Помимо этого, данные технологии развивали и другие познавательные процессы – внимание, мышление. После проведенной системы игр, нами вновь была проведена диагностика на сформированной выборке. Проведенная диагностика показала, что в группе один респондент не смог составить рассказ. Четверо испытуемых не смогли составить рассказ, однако, на вопросы отвечали полными предложениями. И пять испытуемых составили логичный рассказ из 3 - 4 предложений. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в данной выборке испытуемых повысился уровень связной монологической речи. Об этом говорит увеличение количества респондентов со средним уровнем речи. Кроме того, стоит отметить, что у детей повысился интерес к занятию, они стали более внимательными и активными. В самой речи дети стали допускать меньше грамматических ошибок, расширился активный и пассивный словарный запас на выбранные нами темы.

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что игровые технологии являются средством развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Разработанная система игр может применяться в работе логопедами, воспитателями, психологами, а также родителями.

Список используемых источников и литературы

1. Арбекова, Н.Е. Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР. Альбом Мир животных. - М.: Издательство ГНОМ, 2010 - 32 с.
2. Архипова Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. №1. С. 38-43.
3. Бойкова, С.В. Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей 5-7 лет. - М.: Каро, 2013. - 176 с.
4. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие. - СЕЮ.: Детство - Пресс, 2014. - 144 с.
5. Гомзяк, О.С. Говорим правильно в 5-6 лет. Конспекты занятий по развитию связной речи в старшей логогруппе. - М.: Гном, 2016. - 160 с.
6. Злобина В.Н. Развитие монологической речи детей с ОНР посредством использования игры-викторины//Universum: психология и образование. 2018. №3 (45). С. 4 – 6.
7. Хвалина, Е.Н. Исследование по развитию активного и пассивного словаря детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи // Молодой ученый. 2016. № 4 (108). С. 846-850.

© О.А Суц, 2021-05

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация. В данной статье дается краткая характеристика основных речевых нарушений у детей с расстройством аутистического спектра, предлагаются рекомендации родителям для поддержки и стимуляции речевого развития детей с расстройством аутистического спектра в условиях семьи.

Ключевые слова: речевое развитие, дети с РАС, социальное взаимодействие, импрессивная речь, семейное воспитание.

Е.А. Shunina, D.D. Chesnokova

SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ASD IN A FAMILY SETTING

Abstract. This article provides a brief description of the main speech disorders in children with autism spectrum disorder, and offers recommendations for parents to support and stimulate the speech development of children with autism spectrum disorder in a family setting.

Keywords: speech development, children with ASD, social interaction, impressive speech, family setting.

Когда Лео Каннер и Ханс Аспергер, впервые независимо друг от друга наблюдали аутизм, он рассматривался как психическое заболевание с умственной отсталостью как характерной чертой расстройства, часто сопровождающееся нарушениями социального взаимодействия. Последние пару десятилетий стали свидетелями бурного роста исследований в этой области, которые привели к детальной характеристике поведенческих особенностей и открыли путь к идентификации фенотипов расстройства. В «Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам 5-го издания» (DSM-V TR) в «Расстройства аутистического спектра» (ASD) включены аутичное расстройство, синдром Аспергера и всеобъемлющее расстройство развития, не указанные иначе (PDD-NOS) [3]. В «Международной классификации болезней 10-го пересмотра» (МКБ-10) детский аутизм (F84.0) и синдром Аспергера (F84.5) входят в группу Общих расстройств психологического развития (F84), также к ним присоединяются атипичный аутизм (с началом после 3 лет) (F84.1) и синдром Ретта (F84.2) [4].

При диагностике расстройств аутистического спектра выделяют ряд проявлений, которые можно отнести к триаде симптомов:

- а) нарушение взаимного социального взаимодействия,
- б) нарушение вербального и невербального общения,
- в) ограниченное, повторяющееся (стереотипное) поведение или ограниченные интересы.

РАС становится все более распространенным расстройством психического развития, уровень распространенности которого составляет 1:54, поражая мальчиков больше, чем девочек (3:1) (Центр по контролю и профилактике заболеваний США, 2020). Хотя людей с аутизмом объединяют трудности в определенных сферах, это расстройство по-разному отражается на каждом отдельном человеке. Таким образом, хотя нарушение основных этапов речевого развития является одним из первых «красных флажков» аутизма, речевые нарушения у детей с РАС далеки от постоянства, что затрудняет вмешательство и прогнозирование.

Как упоминалось ранее, нарушения речи и социальной коммуникации включены в основные диагностические критерии РАС. Однако переменные характеристики, такие как особенности обработки сенсорной информации и проблемы со вниманием, которые выходят за рамки основных симптомов, часто взаимодействуют с ними, усиливая неоднородность расстройства и проявлений симптомов. Таким образом, речевые навыки могут варьироваться от невербальных до весьма своеобразных вербальных с эхоталией и необычной просодией (тоном или интонацией) [2].

По крайней мере, половина детей, страдающих аутизмом, имеет умственную отсталость; те, чей коэффициент интеллекта (IQ) находится в нормальном диапазоне (>70), считаются высокофункциональными, даже если у них наблюдается значительный дефицит речевой и коммуникативной сферы. Люди с синдромом Аспергера, который до недавнего времени считался клиническим заболеванием, отличным от аутизма, испытывают характерные трудности с социальным общением, хотя и без каких-либо ранних языковых задержек, со средними и даже превосходными интеллектуальными способностями. Некоторые речевые навыки, включая артикуляцию, словарный запас и грамматику, у них относительно сохранены. Напротив, очевидны трудности просодии и абстрактного использования речи.

По большей части, дети с РАС имеют нарушения импрессивной и экспрессивной речи. Однако профиль языковых нарушений зависит от возраста и уровня развития. Например, дефицит совместного (разделенного) внимания (базовый социальный навык, когда ребенок сосредотачивает внимание на том же событии или предмете, что и другой человек) и понимания речи, а также снижение речевой способности проявляются уже в первые два года жизни. Таким образом, даже очень маленьких детей необходимо обследовать на предмет языковой и социальной коммуникации.

Типично развивающийся ребенок использует язык по социальным причинам для инициирования разговорного взаимодействия. Ребенок с РАС, напротив, обычно использует слова, чтобы регулировать свое окружение

(например, требовать, протестовать). У некоторых детей с РАС может наблюдаться речевая апраксия или орально-моторные нарушения, влияющие на их коммуникативные способности. Однако именно «отсутствие коммуникативного намерения» часто маскируется под нарушение импрессивной речи. Снижение социального влечения к разговору может проявляться как задержка или нарушение языкового развития. Таким образом, социальный дефицит и трудности в общении часто идут рука об руку и могут взаимно усиливать аутизм.

При аутизме развитие импрессивной речи часто отстает от экспрессивной. Однако это тоже может быть связано с отсутствием социальной взаимности, поскольку родители ребенка с аутизмом часто отмечают, как их дети, как будто «отключаются» от разговоров. Фактически, дети с РАС склонны игнорировать голоса вокруг себя, хотя они реагируют на неречевые стимулы, что отражает их отстранение от социального мира. То, что у детей с аутизмом часто бывают проблемы со вниманием, также затрудняет получение надежных ответов на слуховую стимуляцию.

Эхолалия у детей с РАС также проявляется на раннем этапе овладения речью, хотя со временем она уменьшается. Она принимает форму повторения предложения или последнего слова говорящего, может быть немедленной или отложенной и, по большей части, является вокальной стереотипией. Качественные различия в общении между детьми с РАС и типично развивающимися детьми очевидны даже на довербальной стадии. В частности, дети с РАС не используют символические жесты, такие как показ или указание на интересующие объекты, чтобы компенсировать отсутствие или задержку речи, скорее они используют физические сигналы, такие как толкание или направление руки другого человека к объекту. Следовательно, нарушение совместного внимания может привести к каскаду упущенных возможностей обучения как части нормального процесса развития словарного запаса через ассоциации «объект-слово».

Таким образом, люди с РАС, как правило, очень ограниченно владеют речью, и их прогресс зависит от уровня интеллектуального развития, развития навыков понимания и внимания. В целом у вербальных детей с РАС нет проблем с артикуляцией звуков речи, хотя их речь может быть персеверативной, с необычным голосом (например, монотонный, гнусавый и пр.). Однако основная трудность заключается в языковой прагматике: дети с РАС демонстрируют ограниченное использование языка в социальном контексте (например, редко комментируют или запрашивают информацию), что еще раз указывает на сильную связь между речью и социальными навыками при аутизме [1].

Очень важно, чтобы семья активно участвовала в коррекционно-развивающей работе, ведь дети перенимают опыт речевого общения от окружающих, от тех людей, с которыми они чаще всего взаимодействуют. Мы предлагаем рекомендации родителям для поддержки и стимуляции речевого развития аутичных детей в условиях семьи.

1. Создание причин для использования речи.

Если у ребенка появятся причины использовать речь, он, скорее всего, попытается это сделать. Вам нужно создать эти причины. К примеру, можно поставить игрушку, которую любит ребенок, вне досягаемости, чтобы ему пришлось попросить ее, обратившись к вам. Или вы можете вместе рассматривать книги или журналы с картинками и рассказывать или показывать друг другу то, что вы нашли. Нужно делать достаточно долгие паузы, чтобы ребенок мог сказать то, что он думает или чувствует.

По мере того, как ребенок учится, задания можно постепенно усложнять. Можно начать с того, что ребенок должен будет сказать «мяч», когда захочет, чтобы вы дали ему мяч. Следующим шагом может быть фраза «толкни мяч».

2. Использование игры

Игра - это способ познания ребенком окружающего мира, в том числе и овладения речью. Играя с ребенком в игры или просто превращая игру в часть повседневной рутины, вы создаете ребенку возможности для развития речи.

Например, если вы собираете с ребенком головоломку, передавайте ему кусочек пазла тогда, когда он попросит его, глядя в глаза.

3. Язык моделирования.

С помощью моделирования вы можете показать своему ребенку, как отвечать на вопросы или просить о чем-то. Моделирование предполагает говорение и использование мимики и жестов. Это также означает демонстрацию образцов того, что вы хотите, чтобы он выучил. Вы можете комментировать то, что делаете, например, сказать «открываю», когда открываете дверь машины. Вы также можете комментировать действия ребенка, например, сказать «застрял», когда он пытается расстегнуть молнию на сумке.

Если ребенок пытается что-то сказать, вы можете предложить ему слова, которые нужны в данной ситуации, например, «помоги», когда ребенок держит пакет с едой, который он не может открыть.

Лучше всего использовать фразы, которые содержат на 1-2 слова больше, чем ребенок в настоящее время использует в речи. Например, если он еще не говорит, смоделируйте предложения из 1-2 слов. Если ребенок общается предложениями из 2-3 слов, повторите то, что он говорит, но добавьте еще пару слов, чтобы показать, как выстраивать предложения большего размера.

4. Развитие навыков общения и социального взаимодействия

Для развития речи ребенку необходимы регулярные, содержательные и мотивирующие возможности для того, чтобы практиковать определенные языковые навыки.

Вы можете поработать над таким навыком, как приветствие. Ребенок может начать с того, что поприветствует маму зрительным контактом, когда она вернется с работы. Следующим шагом может быть зрительный контакт и объятия, затем зрительный контакт, объятия и приветствие. Затем можно поработать над тем, чтобы научиться говорить «привет», когда бабушка приходит в гости.

5. Вознаграждайте использование речи.

Вы можете вознаградить своего ребенка, когда он слушает, понимает или выражает свои мысли. Это не означает, что вы будете давать ребенку награды в виде сладостей или наклеек.

Можно сделать это, используя то, что предложено нами выше, например, дать ребенку следующий кусок пазла, когда он попросит об этом, или улыбнуться и похвалить ребенка, когда он показывает вам игрушку, чтобы он, что вы заинтересованы в этом.

6. Лучший способ стимулировать развитие речи и языка детей - вместе говорить о вещах, которые интересуют ребенка. Это одновременно укрепляет и его речь, и ваши отношения.

Самое главное достижение для родителей, после чего ситуация определенно начнет изменяться в лучшую сторону, - это осознание, что «от моего поведения зависит поведение моего ребенка». Родитель, который начинает активно исследовать свое общение, свои способы взаимодействия с ребенком разрывает ставшие привычными узы повседневных проблем, перестает двигаться по течению и получает возможность влиять на ход событий.

Список использованных источников и литературы

1. Maria Mody, John W. Belliveau Speech and Language Impairments in Autism: Insights from Behavior and Neuroimaging / N Am J Med Sci (Boston) Author manuscript; available in PMC 2013 Dec 13 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3862077/> (дата обращения: 11.05.2021)

2. Выявление признаков аутистических расстройств у детей дошкольного возраста. Методические рекомендации. Дайджест по материалам печати и Интернета [Рукопись]: Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т», Региональный ресурсный центр;. – Сургут, 2019. – 76 с. [Электронный ресурс]. URL: http://stud.surgpu.ru/media/medialibrary/2019/06/выявление_признаков_аутистических_расстройств_27.06.2019.pdf (дата обращения: 11.05.2021)

3. Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам 5-го издания» (DSM-V TR) [Электронный ресурс]. URL: <https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf> (дата обращения: 11.05.2021)

4. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. URL: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4048> (дата обращения: 11.05.2021)

© Е.А. Шулгина, Д.Д. Чеснокова, 2021-05

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

НАРУШЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье рассмотрена специфика нарушений грамматического строя речи у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра, представлен анализ результатов логопедического обследования группы детей с аутизмом.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, нарушения грамматического строя речи, логопедическая диагностика.

U.B. Yashchenko

GRAMMATIC SPEECH STRUCTURE IN ELDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Abstract. This article discusses the specifics of violations of the grammatical structure of speech in children 6-7 years old with autism spectrum disorders, presents an analysis of the results of speech therapy examination of a group of children with autism.

Keywords: autism spectrum disorder, violations of the grammatical structure of speech, speech therapy diagnostics.

В связи с внедрением практики инклюзивного образования в современной России возникают различные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с различными нарушениями в развитии, одной из которых является проблема сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Данное расстройство является достаточно распространенным в детской популяции: по данным Центра по контролю и профилактике заболеваний США РАС встречаются у каждого 54 ребенка. Общей особенностью для детей с РАС являются проблемы социального взаимодействия, качественные нарушения коммуникации и стереотипность в поведении. Обозначенные характеристики накладывают значительный отпечаток на формирование и развитие всех сфер личности ребенка, в том числе и на речевое развитие.

Речь – сложная структура, включающая в себя множество компонентов. Речь является способом общения людей с помощью определенных языковых конструкций. Процесс речевой деятельности состоит из восприятия и понимания речевых конструкций, а также их построения и воспроизведения. У детей с РАС имеются трудности восприятия и понимания речи, что в свою очередь, влечет за собой значительные затруднения в построении даже простейших предложений (в случаях, когда ребенок владеет самостоятельной речью).

Формирование грамматического строя речи в дошкольном возрасте является основой для развития языковой системы речи ребенка в целом, поскольку язык включает в себе главную функцию в развитии мыслительных процессов и общеречевых навыков, в мыслительном планировании деятельности дошкольника, самоорганизации и формировании социальных связей.

В норме грамматический строй усваивается ребенком самостоятельно, путем подражания, в процессе разнообразной речевой практики. К концу дошкольного возраста нормативно развивающиеся дети овладевают в основном всей системой практической грамматики.

Формирование речи, и в частности, ее грамматического строя у детей с аутизмом идет по иному пути.

К.С. Лебединская и О.С. Никольская отмечают, что у детей с РАС речевые расстройства варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям. Выделяют 4 варианта нарушений речи (в соответствии с группами детей с РАС по О.С. Никольской).

Для детей первой группы характерно раннее становление речи по сравнению с детьми с нормативным развитием. Однако, первые слова ребенка оторваны от его потребностей, отсутствуют слова «дай», «на», а слово «мама», «баба» не являются обращением и произносятся как бы сами по себе. Отличительная особенность первых слов состоит в их сложной слоговой структуре, утрированном и четком произношении. Первые фразы появляются вскоре после первых слов, но речь не носит конкретного характера. В возрасте 2-2,5 лет отмечается регресс речи. У некоторой части детей речь почти совсем утрачивается. Остаются вокализации без обращений, бормотание. Внутренняя речь сохраняется и развивается, хотя и происходит регресс внешней речи.

Для второго варианта речевого развития детей с РАС характерна задержка становления речи. Первые слова также не имеют характера обращения и представляют собой стереотипный набор слов-штампов. Темп речи замедленный, отмечаются стойкие нарушения звукопроизношения. Накопление словарного запаса происходит за счет механического запоминания и закрепляется благодаря склонности ребенка к стереотипиям. Сильно затруднено развитие фразовой речи. Дети с данным вариантом речевого развития не употребляют предлоги, не изменяют слова по родам и числам, используют глаголы преимущественно в неопределенной форме, практически не используют прилагательные. Значительные сложности возникают с употреблением личных местоимений. Как правило, ребенок говорит о себе во

втором или третьем лице. С возрастом накапливается большое количество речевых штампов, цитат из любимых стихов, песен, сказок. Такая речь не связана с окружающей обстановкой, она употребляется не в соответствии заключенным в ней содержанием. Дети с таким вариантом речевого развития испытывают значительные сложности выполнения словесных инструкций. В связи с тем, что их речь крайне стереотипна, диалог с ними фактически невозможен.

У детей с третьим вариантом речевого развития основные этапы развития речи наступают раньше, чем у здоровых. Фразовая речь сразу становится грамматически сложной. Но речь таких детей является стереотипной, отражая речь взрослых. Дети, главным образом, схватывается и закрепляется насыщенная, эмоциональная, соответствующая по содержанию интересам и пристрастиям ребенка речь. В спонтанной речи используются правильные, сложные грамматические конструкции. То же представляют собой заимствования, штампы, они употребляются всегда к месту. Отмечается повышенное внимание к звуковой наполняемости слова. Дети с данным вариантом речевого развития достаточно хорошо понимают обращенную речь, но не всегда выполняют речевые инструкции. Готовность к их выполнению зависит от того, насколько соответствует содержание инструкции интересам ребенка.

Выделяют четвертый вариант речевого развития детей с РАС. Раннее речевое развитие у этих детей приближено к норме. В возрасте 2-2,5 лет речевая активность резко снижается, отмечается регресс речи, но он никогда не завершается полным мутизмом. Развитие речи как бы приостанавливается. Этот процесс длится до 5-6 лет и приводит к резкому обеднению активного словаря. Речь внешне становится похожа на речь детей с интеллектуальными нарушениями. Пассивный словарь у таких детей соответствует возрастной норме, либо превосходит ее. Фразовая речь аграмматична. Это обусловлено меньшей, чем у других детей с РАС склонностью к употреблению готовых речевых штампов, а также со стремлением к самостоятельной речи.

Нами было проведено исследование грамматического строя речи старших дошкольников с РАС с использованием методики диагностики устной речи Т.А. Фотековой (II и III серию заданий). В исследовании принимало участие 10 детей 6-7 лет, имеющих расстройство аутистического спектра.

При изучении особенностей развития грамматического строя речи мы опирались на следующие положения:

1. Учет физического и эмоционального состояния ребенка на момент обследования, гибкость требований. В случае возникновения проблемного поведения у ребенка с аутизмом, которое может указывать на переутомление или непонимание смысла задания, целесообразно сократить или облегчить задание, либо вернуться к заданию позже.

2. Использование максимально понятной для ребенка с аутизмом речи взрослого. Вопросы должны быть сформулированы четко. Темп речи взрослого должен быть удобен для ребенка.

3. Соответствие наглядного материала возрасту ребенка, минимизирование отвлекающих стимулов.

4. Время на ответную реакцию для ребенка. Процессы обработки информации у детей с аутизмом протекают своеобразно, и зачастую ребенку с РАС требуется большее количество времени, чтобы обработать полученный сигнал и дать ответ. Именно поэтому необходимо предоставить ребенку время, не требуя немедленного ответа (выдерживание паузы после предъявления задания).

5. Предоставление поощрений. Важно предоставлять поощрения не только в случае правильного выполнения заданий. Даже если задание ребенку не удалось, можно похвалить его за сотрудничество и внимание.

При изучении ответов детей оценивались такие критерии как:

четкость и правильность выполнения;

характер и тяжесть допускаемых ошибок;

использование помощи и исправление собственных ошибок.

Результаты диагностического обследования приведены далее.

Анализ результатов проведения первой серии методики Т.А. Фотековой (общеязыковые компетенции: повторение предложений, верификация предложений, составление предложений из слов в начальной форме и добавление предлогов в предложение) позволил выявить следующие особенности грамматического строя речи детей с РАС.

Повторение предложений. 20% детей при повторении предложений допускали пропуски слов, преимущественно в конце предложений (например, «В саду было» вместо «В саду было много красных яблок», «Над водой летали» вместо «Над водой летали белые чайки»). 40% дошкольников допускали такие ошибки как искажение смысла сложных предложений, пропуск последних слов в предложениях (например, «Весна затопила луг» вместо «Ранней весной затопило весь наш луг»). Оставшиеся 40% детей не проявляли интереса к предлагаемому речевому материалу.

Верификация предложений. Данное задание представляет значительные сложности для детей с РАС, поскольку предполагает поиск грамматических ошибок по речевой инструкции взрослого. Лишь 20% обследуемых детей указали на наличие ошибок в части предложений («У Нины большая яблоко»). Большая часть дошкольников с выполнением данной пробы не справилась (отсутствие интереса к заданию, стереотипное повторение речевого материала, односложный ответ-штамп «Правильно»).

Составление предложений из слов в начальной форме. В задании по составлению предложений у детей отмечались следующие ошибки: нарушение порядка слов в предложениях («Витя травушу косил» вместо «Витя косил траву для кроликов» – 20%), составление только простых предложений (например, «Петя купил шарик» вместо «Петя купил красный шар для мамы» – 40%), нарушение порядка слов и пропуски слов (например, «Рисовала карандашом» вместо «Девочка рисовала карандашом» – 40%), эхоталличное повторение за педагогом услышанных слов (40%).

Добавление предлога в предложение. Для выполнения данного задания всем детям потребовалась помощь экспериментатора. Часть обследуемых (20%) смогла восстановить предлог только в 3 предложениях из 10 при оказании стимулирующей помощи со стороны взрослого. 40% детей после предъявления наводящих вопросов, таких как «Птенец выпал из чего?», «Листья подают где? Около чего?» дала единичные правильные ответы. Также 40% детей отвечали неверно даже оказания помощи со стороны педагога.

Проведение второй серии методики Т.А. Фотековой (изучение навыков словоизменения: образование существительных множественного числа в именительном падеже; употребление падежных конструкций; согласование существительных с числительным) и словообразования (образование существительных в уменьшительной форме; употребление предлогов; образование прилагательных от существительных) позволило установить следующее.

Образование существительных множественного числа в именительном падеже. Большая часть обследуемых детей (80%) приступили к выполнению задания после оказания помощи, при этом большинство ответов представляли собойagramматичные формы (например, стул – стулы), либо повтор слова-образца. 20% детей с выполнением продемонстрировали индифферентное отношение к данному заданию.

Употребление падежных конструкций. 70% дошкольников дали ответы в именительном падеже, что свидетельствует о значительных сложностях употребления в речи падежей («Кого ударил Петя?» – «Петя ударил мальчик» (вместо «мальчика»)). 30% детей отраженно повторяли за педагогом предъявляемый речевой материал.

Согласование существительных с числительным. Типичной особенностью обследуемой группы детей является неверное употребление форм существительных («Один воробей; два воробей, три воробей»). Те же 30% детей, что и в предыдущей пробе, отраженно повторяли за педагогом предъявляемый речевой материал.

Образование существительных в уменьшительной форме. Только 30% обследуемых дошкольников с РАС показали положительные результаты выполнения данной пробы, при этом малая часть слов была преобразована верно (мяч – мячик), а значительная часть была преобразована с ошибками (стул – стулик). Отличительной особенностью в данном случае является использование детьми шаблона для преобразования слов.

Употребление предлогов. Большинство детей испытывали сложности при употреблении предлогов в собственной речи. 40% не смогли воспроизвести нужную речевую конструкцию (дети либо показывали пальцами на место, либо давали ответ словами «тут», «там», «вот там»). Еще 40% давали ответы типа «Книга» (на вопрос «Где находится ручка»). Оставшиеся 20% использовали в речи предлоги, но фраза былаagramматичной («Ручка на книга»).

Образование прилагательных от существительных. Для 70% детей были характерны такие ошибки образования прилагательных от существительных как «компот из яблок – яблоковый, из яблок» (неверное образование слов),

«стул из дерева – твердый» (подмена необходимого слова на имеющееся в активном словаре ребенка). 30% с выполнением данной пробы не справились.

В ходе диагностики понимания логико-грамматических конструкций, по третьей серии методики Т.А. Фотековой, было получены следующие результаты. 10% детей испытывают сложности при работе с материалом, отражающим временные представления («Что верно? Весна перед летом? Или лето перед весной?»), тогда как остальные задания выполняются успешно при оказании стимулирующей помощи. 50% обследуемых продемонстрировали трудности при показе одного предмета другим, при ответе на такие вопросы, как «Что верно?», «Кто впереди?», «Кто драчун?» (пространственные отношения). Оставшиеся 40% дошкольников не поняли смысла задания (например, на предъявление инструкции «Покажи ключ, карандаш. Покажи карандашом ключ» поочередно показывали то на один предмет, то на другой).

Таким образом, результаты исследования показывают, что у всех обследуемых дошкольников элементы грамматического строя речи являются несформированными, что свидетельствует о необходимости проведения коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на коррекцию нарушений грамматического строя речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Список используемых источников и литературы

1. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2017. – 288 с.
2. Фотекова, Т.А. Тестовая диагностика обследования устной речи. Методическое пособие / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с.

© У.В. Яценко, 2020-05

СЕКЦИЯ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

Руководитель - доцент, канд. пед. наук **Е.А. Овсянникова**

УДК 376.112.4

Е.В. Веселова, С.В. Ефремова

*Рязанский государственный
университет имени С.А. Есенина
г. Рязань, Россия*

**ПРОБЛЕМА МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В
РАБОТЕ ПСИХОЛОГА – МЕДИКО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ**

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос организации эффективного межведомственного взаимодействия в процессе создания специальных образовательных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Межведомственное взаимодействие рассматривается как разновидность социального взаимодействия, основанного на пересечении интересов разных специалистов (педагогов, врачей, специалистов психолого-медико-педагогических комиссии).*

***Ключевые слова:** межведомственное взаимодействие, социальная сфера, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, психолого-медико-педагогическая комиссия.*

E.V. Veselova, S.V. Efremova

**THE PROBLEM OF INTERDEPARTMENTAL INTERACTION IN THE
WORK OF THE PSYCHOLOGIST - MEDICAL - PEDAGOGICAL
COMMISSION**

***Abstract.** The article discusses the issue of organizing effective interdepartmental interaction in the process of creating special educational conditions for students with disabilities. Interdepartmental interaction is considered as a kind of social interaction based on the intersection of the interests of different specialists (teachers, doctors, specialists of the psychological, medical and pedagogical commission).*

Keywords: *interagency interaction, social sphere, students with disabilities, psychological - medical - pedagogical commission.*

Межведомственное взаимодействие можно рассматривать как разновидность социального взаимодействия. Сторонами взаимодействия выступают социально ориентированные субъекты (органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, подведомственные им организации, учреждения, некоммерческие организации и иные), достигающие своих целей посредством определенных профессионально специализированных мер и действий [4].

Важнейшим методологическим принципом организации эффективных и качественных социальных и образовательных услуг является межведомственный подход в работе органов власти, основанный на наличии взаимно пересекающихся интересов, частично или полностью совпадающих целях деятельности, которые должны быть направлены на предмет взаимодействия, общий для обеих сторон [3].

«Межведомственное взаимодействие, выстроенное на принципе социального партнерства, обеспечивает согласование интересов возможностей различных сторон, позволяет выстроить комплексного решения проблем. Таким образом, это не просто совместная деятельность, а деятельность во имя достижения общих целей. Базой интеграции целей выступают пересекающиеся интересы взаимодействующих субъектов. Если нет пересечения интересов, то и нет поля для партнерства» [6, с. 6].

В современных условиях реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения, в которую входят дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а также их раннего и своевременного выявления, проектируются межведомственные модели в реализации отдельных направлений государственной политики и социальной практики, которые требуют интеграции и согласования усилий разных ведомств и специалистов.

Большинство исследователей (Алехина С.В., Забродин Ю.М. Мустайкина А.И. Разенкова Ю.А.) полагают, что кооперация усилий разных ведомств позволяет преодолеть ведомственную ограниченность, возможность исключить управленческое дублирование, а так же определение эффективных технологий работы на основе единого информационного поля и общих скоординированных усилий.

Однако, как показывает практика, узковедомственное подчинение организаций, определяющих траекторию дальнейшего развития, обучения, воспитания, реабилитации и адаптации лиц с ОВЗ приводит к их малой результативности в силу ведомственной ограниченности и межведомственной разобщенности. Система коррекционно-развивающего обучения предполагает логическое взаимодействие следующих направлений деятельности: диагностико – аналитического и консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудовое. При этом актуальной и крайне сложной задачей является определение эффективных

моделей профессиональной деятельности специалистов, включенных в практическую реализацию указанных направлений деятельности.

Очевидно, что квалифицированная деятельность этих специалистов требует от них профессиональных и межпрофессиональных компетенций, позволяющих работать в межведомственной команде [5].

Рассмотрим проблемы, возникающие в процессе работы психолого – медико – педагогической комиссии (далее – ПМПК) и взаимодействующих с ней организаций.

Отсутствие соответствующих ставок в штатном расписании, низкая оплата «непрофильных» специалистов, отсутствие возможности сохранения стажа по своей специальности, возможности узкопрофильного повышения квалификации, что ограничивает возможность привлечения высококвалифицированных специалистов.

Недостаточная разработанность муниципальных моделей межведомственного взаимодействия часто приводит к искусственному, механическому соединению функций педагогов, психологов, дефектологов, логопедов, медицинских и социальных работников, юристов.

Большинство детей с ОВЗ нуждаются в медицинском сопровождении узкими специалистами и направлении их в ПМПК с целью определения дальнейшего образовательного маршрута. На практике же либо при выявлении патологии врачи не направляют ребенка в ПМПК, либо направляется ежегодно (например, при ежегодном переосвидетельствовании на инвалидность) при этом не учитывается, что заключение ПМПК выдается на уровень образования, а для детей с умственной отсталостью на весь период получения образования

Некоторые врачи определяют нуждаемость в специальных условиях получения образования без заключения ПМПК. Кроме того, встречаются случаи некорректной постановки медицинского диагноза (не по МКБ -10), логопедического заключения несоответствующего возрасту ребенка.

Исследование, проведенное сотрудниками Института проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации, было направлено на изучение межведомственных связей территориальных (далее – ТПМПК) и центральных (далее – ЦПМПК) психолого–медико–педагогических комиссий с организациями других ведомств. Более 90% ЦПМПК тесно взаимодействуют как с учреждениями здравоохранения, социальной защиты, так и с учреждениями образования. Более половины из них организуют свою работу с комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав. Несколько иная структура межведомственного взаимодействия – в деятельности территориальных ПМПК (далее - ТПМПК).

Так, приближенный показатель отмечен во взаимодействии ТПМПК с учреждениями образования (96,1%), несколько ниже с организациями здравоохранения (88,3 %) и социальной защиты (66,7 %) и только 39,4 % - с комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав. Следует

отметить, что указанное межведомственное взаимодействие не всегда официально оформлено [2].

Организация межведомственного взаимодействия в современных условиях развития нормативно - правового поля должна стать механизмом, способствующим достижению более высоких показателей в области предоставления социальных и образовательных услуг [1].

Алехина С.В., Фальковская Л.В., ссылаясь на данные вышеуказанного исследования, констатируют, что более 60% территориальных и центральных ЦППК заключили сетевые договоры о реализации образовательной программы с учреждениями образования. Кроме того, 19,2 % территориальных комиссий имеют договоры с учреждениями здравоохранения и 11,8 % - с учреждениями социальной защиты. Среди ЦППК подобные показатели выше более, чем в два раза (46,2 % - договоры с учреждениями социальной защиты, 38,5 % - с учреждениями здравоохранения) [2].

Мониторинг, проведенный на уровне города Рязани, свидетельствует о постепенном росте качественного межведомственного взаимодействия между образовательными организациями и ЦППК, а также увеличение связей межведомственного взаимодействия с организациями здравоохранения. Психолого-медико-педагогическая комиссия города Рязани способствует продвижению данного направления, так как слаженная работа всех участников взаимодействия может способствовать раннему выявлению детей, нуждающихся в создании специальных условий обучения и воспитания, привести к эффективной организации профилактической и адаптационно-реабилитационной помощи. Кроме того, межведомственное взаимодействие позволяет своевременно разработать с учетом индивидуальных особенностей детей адаптированные программы их обучения, воспитания и реабилитации, а так же индивидуальные программы развития и адаптации. Только опыт сотрудничества организаций разной ведомственной подчиненности позволит создать не искусственную, а реально существующую систему помощи детям с ограниченными возможностями здоровья

Список используемых источников и литературы

1. Алехина С.В., Забродин Ю.М. Межведомственное взаимодействие при внедрении профессионального стандарта педагога-психолога // Межведомственные модели оказания социальных и образовательных услуг и практика апробации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы: Материалы подготовлены в соответствии с поручением Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере (протокол № 8 от 28.09.2015). - М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - С. 42 - 49.

2. Алехина С.В., Фальковская Л.В. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании// Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». - 2017. - Т.9. - №3. - С. 116 – 128.

http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2017_3_Alekhina_Falkovskaya.pdf (дата обращения: 18.04.2021).

3. Методические рекомендации о обеспечению перехода органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления к предоставлению услуг на основе межведомственного взаимодействия (Методика проектирования межведомственного взаимодействия при предоставлении государственных и муниципальных услуг на уровне субъекта Российской Федерации) (одобрены 21.10.2011) [Электронный ресурс] // СПС «Консультант Плюс»

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130588/b26b2e47bd38905e1b2e8e82c424a69d639de743/ (дата обращения: 18.04.2021).

4. Письмо Минобрнауки России от 28.07.2016 № 07-3188 «О направлении методических рекомендаций»

<https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-28072016-n-07-3188-o-napravlenii/> (дата обращения: 18.04.2021).

5. Рубцов В.В. О межведомственном взаимодействии в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. №1. – С. 87-93 <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25781576> (дата обращения: 18.04.2021).

6. Сухарев А.И. Теоретические и методологические основы социологии социального партнерства // Социология социального партнерства: Сборник научных статей / НИИ регионологии Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. - Саранск, 1999. - С. 4-9 (6). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30019578&pff=1> (дата обращения: 18.04.2021).

© Е.В. Веселова, С.В. Ефремова, 2021–05

УДК 373

Г.В. Дрожжина

*МДОУ «Д/с № 2 о.в.» г. Магнитогорска,
г. Магнитогорск, Россия.*

С.Ю. Семенова

*МДОУ ЦРР д/с 17 г. Магнитогорска
г. Магнитогорск, Россия.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В предложенной статье рассматриваются проблемы формирования самостоятельности у дошкольников. Обозначены типичные ошибки в воспитании данного качества у детей дошкольного возраста. Раскрыта актуальность руководящей роли взрослого в развитии самостоятельности ребенка. Представлены показатели проявления самостоятельного ребенка.

Ключевые слова: самостоятельность детей, разрешающая позиция взрослого, запрещающая позиция взрослого, инфантилизм, синдром беспомощности, положительный характер стимулирования.

G.V. Drozhzhina, S.Yu. Semenova

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Annotation. The proposed article examines the problems of the formation of independence in preschoolers. Typical mistakes in the upbringing of this quality in preschool children are indicated. The relevance of the leading role of an adult in the development of a child's independence is revealed. Indicators of manifestation of an independent child are presented.

Key words: independence of children, permissive position of an adult, prohibiting position of an adult, infantilism, helplessness syndrome, positive nature of stimulation.

В последнее время специалисты все чаще стали обращать внимание на увеличение количества случаев инфантильности и безынициативности в подростковой среде [1, 2, 4, 7]. Известно, что самостоятельность — постоянно развивающееся личностное качество, первоосновы которого закладываются, начиная с периода раннего детства. В нашей статье мы рассмотрим проблему формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста. Актуальность данной темы отражена в ФГОС дошкольного образования, где в условиях реализации образовательных программ отмечено особое значение психолого-педагогических условий для поддержки инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности [3].

Следует отметить, что единого критерия в определении самостоятельности не существует. Под данным качеством понимается не столько умение выполнять различные действия без помощи со стороны, а способность выходить за пределы своих возможностей, видеть новые цели и искать пути их достижения.

Первые признаки самостоятельности проявляются в раннем детстве. В ходе своего взросления малыш усваивает главное: результат его деятельности должен устроить всех. Но следует отметить, что периоды развития самостоятельности индивидуальны.

Нельзя недооценивать руководящую роль взрослого в развитии самостоятельности ребенка, по мере взросления эта роль должна становиться не такой заметной. Следует помнить, что как только малыш хорошо освоит новое для него действие, оно перестанет быть для него стимулом для саморазвития.

Рассмотрим типичные ошибки воспитания самостоятельности у детей раннего возраста - как правило, это две прямо противоположные тактики: гиперопека или полное устранение от поддержки действий малыша. В первом случае у ребенка развивается инфантилизм, во втором – синдром беспомощности.

Инфантилизм проявляется вследствие подавления инициативы ребенка взрослым. Причины могут быть разными: страх за малыша, желание уберечь его от неминуемого поражения, это также может быть и презрительное отношение к “глупым” поступкам ребенка.

Итог, как правило, один – отмирание инициативности, которая является первым звеном в формировании самостоятельности. Предметная самостоятельность утрачивается не полностью, она переносится в другую сферу активности ребенка. Например, в общении со взрослыми малыш проявляет себя в неспецифической форме: ребенок не может сам себя занять, так как то, что он хочет делать, ему не позволено, а то, что разрешают, ему не нравится. В следствие чего, он начинает капризничать, упрямиться, нарушать запреты, реализуя таким образом свою потребность в независимости.

Синдром беспомощности – это еще больший фактор задержки развития самостоятельности. В данном случае у ребенка нет даже инициативы предметных действий, которые присутствуют у инфантильных детей. Эти малыши абсолютно не любопытны, они долго занимаются одним и тем же делом, не меняя, как правило, игровые предметы.

Таким образом, мы определили основные признаки несамостоятельности у детей.

Что же может способствовать формированию данного качества у дошкольников?

Очевидно, что самостоятельность не формируется с помощью бесед или упражнений [5], наибольший ресурс для ее развития заключен в повседневных ситуациях жизнедеятельности ребенка.

Для решения рассматриваемой проблемы обратимся к результатам исследования венгерских психологов Раншбург Й. и Поппер П. [6]. В своей работе ученые размышляют над разным отношением взрослых к тому, как ребенок стремится действовать самостоятельно. Авторы выделяют две позиции по руководству детьми: запрещающая и разрешающая.

Обратимся к запрещающей позиции взрослого по отношению к детям, Такое отношение, несомненно, оказывает тормозящее воздействие на ребенка, влияя на развитие сильной зависимости малыша от взрослых, формируя чувство беспомощности, отрицательное отношение к себе, ориентацию на внешний контроль. В результате данного воспитания может вырасти личность неуверенная в себе [7].

В случае, когда взрослый побуждает ребенка к активным действиям, у малыша растет уверенность в своих силах, на основе которой со временем формируется ответственность за свои поступки [5]. Положительный характер стимулирования способствует укреплению у ребенка веры в свои силы,

развитию внутреннего самоконтроля, умению принимать ответственность за свои действия, как следствие, формируется самодостаточная личность.

В итоге, как отмечают авторы, во взрослые годы: «Из ребенка вырастает или самостоятельный, независимый, ответственный человек, или же личность, постоянно зависящая от окружения, ощущающая постоянную потребность в чем-то вмешательстве» [6].

Таким образом, мы считаем, что основой активного взаимодействия личности с окружающей действительностью, является самостоятельность. Данное качество способствует ориентировке ребенка в предложенных жизненных ситуациях, помогает ему принимать правильные решения. Необходимо отметить, что своевременное развитие такого качества как самостоятельность способствует расширению возможности познания и общения ребенка с окружающим миром. Чем выше уровень самостоятельности личности, тем успешнее протекает усвоение, преобразование и применение своего, а также чужого опыта.

Показатели проявления самостоятельности ребенка:

- Способный к независимым действиям, суждениям.
- Обладающий инициативностью и решительностью.
- Ответственно относящийся к деятельности.
- Умеющий самостоятельно использовать полученные знания, умения, навыки.
- Находящий по собственной инициативе оригинальные способы решения задач.
- Способный сам найти себе занятие.
- Обладающий способностью осуществлять самоконтроль, самооценку своих действий и поведения.
- Умеющий по собственному побуждению ставить цель, стремиться к цели и достигать ее.
- Стремящийся преодолеть трудности.
- Имеющий оптимистическую направленность на процесс и результат деятельности.
- Умеющий довести начатое дело до конца, не прибегая без необходимости к помощи взрослых.
- Имеющий желание вносить в деятельность элементы новизны.
- Старательно выполняющий задуманное.
- Обладающий независимостью действий и поступков личности, стремлением без посторонней помощи реализовать свои планы.
- Имеющий способность инициативно, творчески ставить и разрешать различные задачи деятельности.
- Способный проявлять настойчивость и ответственность в достижении поставленной цели.
- Способный к контролю и оценке своих действий, развитие элементов самосознания.

– Умеющий самостоятельно планировать трудовой процесс (определить цель, в соответствии с ней подобрать и организовать оборудование, определить порядок трудовых действий и т.д.).

– Обладающий настойчивым стремлением к самостоятельному участию в деятельности продуктивного характера, к самостоятельному достижению разнообразных результатов.

Список используемых источников и литературы

1. Ахмерова Д.Ф., Гурдуй Н.Е. Диагностика самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XIX междунар. науч.- практ. конф. – № 6(19). — М.: МЦНО, 2018. – С. 12– 23.

2. Ганеева А.С. Организация самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС // Вопросы дошкольной педагогики. – №1. – 2016.– С. 115-117.

3. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ДЕТСТВОПРЕСС, 2014. – 280 с.

4. 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. – 79 с.

5. Мицан Е.Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск: МГТУ, 2020. - Макрообъект.

6. Раншбург И., Поппер П. Секреты личности: Пер. с венг.- М.:Педагогика, 1983.-160с.

7. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов /автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 96 с.

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).

© Г.В. Дрожжина, С.Ю. Семенова, 2021–05

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

*Яснополянский образовательный комплекс им. Л.Н. Толстого,
д. Ясная Поляна, Россия.*

ОСОБЕННОСТИ МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Дано теоретико-методологическое обоснование проблемы исследования, представлены диагностическая программа изучения особенностей мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования, результаты эмпирического исследования, комплекс мероприятий, направленный на коррекцию и развитие мнемической деятельности обучающихся данной категории, и выводы по результатам исследования.*

***Ключевые слова:** мнемическая деятельность, обучающиеся, трудности в освоении образовательных программ, начальное общее образование.*

G.I. Kozhin

FEATURES OF MNEMIC ACTIVITY OF STUDENTS EXPERIENCING DIFFICULTIES IN MASTERING EDUCATIONAL PROGRAMS OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

***Abstract.** The theoretical and methodological substantiation of the research problem is given, a diagnostic program for studying the features of mnemonic activity of students experiencing difficulties in mastering educational programs of primary general education, the results of an empirical study, a set of measures aimed at correcting and developing the mnemonic activity of students of this category, and conclusions based on the results of the study are presented.*

***Keywords:** mnemonic activity, students, difficulties in mastering educational programs, primary general education.*

Специальные комплексные исследования по проблеме школьной неуспеваемости в теории и практике обучения проводились с начала 1960-х гг. в НИИ дефектологии АПН СССР Т.А. Власовой, Т.В. Егоровой,

К.С. Лебединской, В.И. Лубовским, Н.А. Никашиной, М.С. Певзнер и другими сотрудниками Института. Они выявили среди неуспевающих обучающихся, особенности развития которых и трудности, испытываемые ими при освоении образовательных программ, позволили выделить особую категорию обучающихся – детей с «временной задержкой психического развития», «задержкой психического развития» («ЗПР»).

Значительное место среди познавательных психических процессобучающихся с ЗПР занимает память. Множество клинических данных, исследований в области психологии и педагогики показало, что нередко основной причиной трудностей обучения в образовательной организации является недостаточная сформированность процессов памяти. Одной из причин снижения эффективности мнемической деятельности обучающихся с ЗПР является их неумение рационально организовывать и контролировать свою деятельность, а также применять приемы запоминания. Они не умеют пользоваться приемами опосредованного запоминания информации, наглядный материал запоминается лучше вербального, затруднение вызывает воспроизведение словесного материала, склонны к механическому бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них труден, т.к. сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания.

Цель исследования: изучить опосредованное запоминание, выявить способность понимать и воспроизводить содержание, определить коэффициент логической и механической памяти, разработать комплекс мероприятий, направленный на коррекцию и развитие мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования.

Объект исследования: мнемическая деятельность обучающихся на уровне начального общего образования.

Предмет исследования: особенности мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что:

1. Особенности мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования являются: уровень развития образной памяти выше логической; затруднение воспроизведения словесного материала; неумение пользоваться приемами опосредованного запоминания информации;

2. Комплекс мероприятий, направленный на коррекцию и развитие мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования должен основываться на определении ее особенностей, исходить из результатов диагностического исследования и включать следующее содержание: развитие опосредованного запоминания; развитие способности понимать и воспроизводить содержание; развитие логической памяти.

Задачи исследования: для проверки данной гипотезы требуется решить

следующие задачи:

1) проанализировать научную психолого-педагогическую литературу по проблеме изучения особенностей мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования;

2) на основе анализа научной психолого-педагогической литературы охарактеризовать особенности мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования;

3) разработать и апробировать диагностическую программу для изучения особенностей мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования;

4) на основе полученных в ходе диагностического исследования результатов разработать комплекс мероприятий, направленный на коррекцию и развитие мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования;

5) проанализировать и обобщить полученные результаты, сформулировать выводы.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме особенностей мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования.

2. Эмпирические методы: констатирующий этап эксперимента.

В ходе констатирующего этапа эксперимента применялась диагностическая программа, включающая в себя методики:

1) Методика «Исследование опосредованного запоминания» (по А.Н. Леонтьеву), адаптированный вариант С.Д. Забрамной, О.В. Боровика;

2) Методика «Способность понимать и воспроизводить содержание» (С.Д. Забрамная);

3) Методика «Определение коэффициента логической и механической памяти» (А.В. Петровский), адаптированный вариант А.Д. Виноградовой.

3. Методы обработки данных: количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего диагностического исследования.

Т.А. Власова, М.С. Певзнер[1] указывали на снижение произвольной памяти у обучающихся с ЗПР как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Они установили, что почти все дети с ЗПР могут обучаться в общеобразовательной организации и быть в числах успевающих учеников. Но для этого их необходимо заметить в классе и осуществить по отношению к ним строго индивидуальный подход.

Е.Л. Вассерман, И.И. Мамайчук пишут о том, что обучающиеся с ЗПР не принимают активных и целенаправленных попыток воспроизвести целиком всю предлагаемую им для запоминания информацию.

Т.В. Егорова [2] отмечала, что к чертам, которые сближают особенности памяти при ЗПР и умственной отсталости (интеллектуальных нарушениях), относятся повышенная тормозимость следов памяти, сильная зависимость от уровня интерференции.

А.О. Дробинская говорит о том, что для детей с данным отклонением свойственно колебание продуктивности памяти, которое зависит от множества различных причин.

В.И. Лубовский отмечал, что память детей с ЗПР характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия.

Н.Г. Лутомян [3] и В.Л. Подобед [5] считали, что у таких детей имеются отчетливые нарушения, как по продуктивности, так и по точности и устойчивости произвольного запоминания.

Н.А. Масюкова [4] пишет, что одной из основных причин неуспеваемости обучающихся с ЗПР в образовательной организации является снижение показателей их памяти, что приводит к плохому освоению содержания текстов.

Н.Г. Поддубная считала, что одной из основных причин недостаточного развития памяти у детей данной категории является снижение познавательной активности.

Л.М. Шипицына считала, что у детей с ЗПР снижена эффективность произвольного и произвольного запоминания.

Из анализа научной психолого-педагогической литературы по исследуемой теме выявлено: память – это один из важнейших психических процессов, который определяет успешность в обучении детей младшего школьного возраста с ЗПР. Для детей с данным недостатком характерен целый ряд особенностей мнемической деятельности, который в свою очередь, негативно воздействует на их обучение в образовательной организации: не умеют пользоваться приемами опосредованного запоминания информации, наглядный материал у таких детей запоминается лучше вербального. Затруднение вызывает воспроизведение словесного материала, они склонны к механическому бездумному заучиванию материала, механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания.

Вследствие изучения и анализа научной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования составлена диагностическая программа. Включенные в состав диагностической программы методики оправдывают свое наличие. Они направлены на выявление особенностей мнемической деятельности детей данной группы. Такими особенностями являются: преобладание механического вида запоминания над словесно-логическим; неумение пользоваться приемами опосредованного запоминания; затруднения в воспроизведении словесного материала.

По результатам методики «Исследование опосредованного запоминания» (по А.Н. Леонтьеву) можно судить о том, что имеются ли у ребенка произвольные формы запоминания. Результаты показывают, каков уровень развития ребенка к способности устанавливать опосредованные связи и пользоваться ими при воспроизведении, а также, возможности использования

им внешнего средства для задач запоминания, объема материала, запоминаемого опосредованно. Методика «Способность понимать и воспроизводить содержание» С.Д. Забрамной имеет своей целью диагностику понимания и воспроизведения содержания рассказа. По результатам методики «Определение коэффициента логической и механической памяти» (А.В. Петровский) можно судить о коэффициенте логической и механической памяти методом запоминания двух рядов слов.

Данные, полученные с помощью методики «Исследование опосредованного запоминания» (по А.Н. Леонтьеву), показали, что высокого уровня развития опосредованного запоминания не выявлено. Низкий уровень развития наблюдается у 25%, а у 75% средний.

Определение способности понимать и воспроизводить содержание у этих детей выявило, что у 75% средний уровень сформированности способности понимания и воспроизведения содержания, а у 25% низкий. Высокого уровня сформированности способности понимания и воспроизведения содержания не выявлено.

Исследование логической и механической памяти детей данной группы показало, что высокого уровня развития объема логической и механической памяти не выявлено. Низкий уровень развития объема логической памяти выявлен у 75%, а средний уровень развития наблюдается у 25%. У 55% наблюдается низкий уровень развития механической памяти, а средний уровень развития у 45%.

Учитывая цель и задачи исследования, и на основе анализа полученных данных с помощью эмпирического исследования, разработан комплекс мероприятий, направленный на коррекцию и развитие мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования.

Он включает в себя занятия, где методами работы выступают игры, упражнения, задания. Каждое занятие имеет свои цель и задачи. Составленный комплекс коррекционно-развивающих мероприятий решает следующие задачи:

- 1) развитие опосредованного запоминания;
- 2) развитие способности понимать и воспроизводить содержание;
- 3) развитие логической памяти.

В структуру занятий входит:

1. Вводная часть (приветствие);
2. Основная часть (игры, упражнения, задания);
3. Заключительная часть (рефлексия).

Содержание разработанного комплекса мероприятий, направленного на коррекцию и развитие мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования основано на трудах И.И. Мамайчук, С.Я. Рубинштейн, К.П. Мальцевой. Предполагается, что представленный комплекс коррекционно-развивающих мероприятий будет эффективен.

Проведенное исследование на констатирующем этапе эксперимента выявило следующие особенности мнемической деятельности обучающихся,

испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования:

1. Нарушенный процесс опосредованного запоминания;
2. Средний уровень сформированности способности понимания и воспроизведения содержания;
3. Преобладание механической памяти над логической.

Полученные данные согласуются с указанными в научной психолого-педагогической литературе особенностями мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы и обобщения.

Особенности мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования является актуальным вопросом для научных исследований и требует дальнейшей проработки. Анализ психолого-педагогических трудов показал, что изучение особенностей мнемической деятельности обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ начального общего образования освещено недостаточно. В диагностической программе исследовались: произвольные формы запоминания, способность к опосредованному запоминанию, возможность использования внешнего средства для задач запоминания, объем материала, запоминаемого опосредованно; понимание и воспроизведение содержания рассказа; логическая и механическая память методом запоминания двух рядов слов.

Таким образом, основные положения и выводы, полученные в ходе исследовательской работы, дают основание резюмировать, что поставленная цель достигнута, гипотеза получила подтверждение, и задачи исследования решены. Исследование на данном этапе можно считать завершённым.

Список используемых источников и литературы

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 175 с.
2. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973. 150 с.
3. Лутомян Н.Г. Динамика мнемической деятельности у детей с задержкой психического развития // Тез.докл. IV Всесоюзных педагогических чтений. Т.2.М., 1976.С.18-26.
4. Масюкова Н.А. Понимание учебных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития: автореф. на соиск. ученой степ.канд. пед. наук: 13.00.03 – специальная педагогика. М., 1987. 16 с.
- 5.Подобед В.Л. О своеобразии механической памяти детей с задержкой психического развития // VIII науч. сессия по дефектологии и V Всесоюзные педагогические чтения. М., 1979. С.364-365.

© Г.И. Кожин, 2021–05

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Целью статьи является анализ изучения организации адаптивной среды в образовательных учреждениях общего типа. Подробно говорится о взаимодействии семьи и педагогического состава. Описаны детско-родительские взаимоотношения.

Ключевые слова: социальная адаптация, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-педагогическая работа, воспитание и обучение детей.

A.I. Lavrinova, E.L. Mitzan

SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: The paper aims at analysis of studying organization of adaptive environment in educational institutions of general type. The interaction of family and teaching staff is discussed in detail. Children-parent relationships are described.

Keywords: social adaptation, inclusive education, children with disabilities, correctional pedagogical work, upbringing and education of children.

Повышение численности детей с ограниченными возможностями здоровья подтверждает тенденцию резкого усугубления детского здоровья. Недостатки физического и психического развития, трудности в самообслуживании, взаимоотношениях, получении образования и освоение профессии непосредственно указывает на ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

На текущий момент одним из главных препятствием таких детей является их социальная адаптация, сотрудничество с общественной средой в контексте имеющихся принципов и порядка. Отсутствие равенства инвалидов и значительные ограничения затрудняет возможность получения качественного образования.

Образование инклюзивного типа предусматривает выполнение вышеперечисленных проблем, и, кроме того, формирует программы образования детей с ОВЗ в условиях равенства. Еще в сочинениях

Л. С. Выготского упоминался вышесказанный аспект, по мнению автора, такие дети воспитываются иными путями, не меньше и не больше нормально развивающегося ребенка.

Для осуществления их личностной самореализации в среде инклюзивного образования важным пунктом подготовки результативного обучения и воспитания детей, имеющих нарушение развития, считается организация адаптивной среды в образовательных учреждениях общего типа [4].

Наращение смешанных групп обучающихся по показателям их умственного, речевого и психического развития сочетается с концепцией развития инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении. Что значительно осложняет адаптацию будь это относительно здоровый ребенок, либо ребенок с ОВЗ, и как в любой деятельности появляются сложности в нахождении «общего языка» между педагогами и обучающимися в течении их воспитания, обучения, которые сдерживают и не дают реализовать в полном объеме индивидуальный маршрут ко всем воспитанникам.

Каждый дошкольник мечтает о поступлении в школу и, безусловно, это для всех трудный социально-адаптационный этап. Озвученные учителем правила и этика поведения, именно с этого начинается социальная адаптация обучающегося. На первых порах родители должны особо уделять внимание своему чаду и незамедлительно обсуждать все проблемы, которые встречаются на его пути, ведь первые дни всегда даются с большим усилием.

При адаптации детей с ОВЗ к школе родители сталкиваются с такими проблемами, как: отсутствие коммуникативной функции со сверстниками, снижение двигательной активности, для детей с ДЦП характерно уменьшение ролевого поведения и не только.

У детей с ОВЗ нарушается формирование саморегуляции. Это связано с тем, что у обучающегося слабые познавательные процессы, уровень мотивации на низком уровне и ввиду того, возникает неадекватная оценка себя. При этом у них не развивается самоконтроль в связи с тем, что отсутствует потребность и непонимание допущенных ошибок [2].

Совсем недавно, решение о распределении детей с ОВЗ в массовую или коррекционную школу, брала на себя психолого-медико-педагогическая комиссия, а родители даже не касались вопроса о выборе образовательной организации. Как это выглядит сейчас: ПМПК, в свою очередь, выносит заключение, которое носит рекомендательный характер, в связи с чем, у родителей возникает вопрос, в каком месте обучать ребенка с ОВЗ. Но выбор в современном мире велик и зависит от ряда причин: присутствие особых образовательных условий, рабочих кадров, которые должны быть компетентны в данном вопросе и оказать должную поддержку в сложившихся ситуациях.

Предоставляемая коррекционно-педагогическая работа с детьми с ОВЗ предполагает совместную деятельность с семьей. В первую очередь это отражается в выработке правильного отношения к реакциям окружающих на дефект ребенка, формирование оптимистичной обстановки по отношению способностей ребенка и т.д., посредством лекций и бесед.

Самым оптимальным процессом обучения будет трехступенчатый этап:

Во-первых, объяснять ребенку его последующие действия, что он должен сделать;

Во-вторых, далее предоставлять помощь при её необходимости;

В-третьих, создание ситуации успеха и поощрение [1].

Для создания ситуации успеха можно помочь ему проявить себя с наилучшей стороны: старые задания более легкие, комбинировать с новыми усложненными заданиями; смена видов деятельности; каждое задание подкреплять положительными эмоциями; можно задавать короткие упражнения, но с более разнообразным материалом; подкрепление сохранных функций.

Педагогу, работающему с детьми, имеющих нарушения развития, всегда необходимо помнить о том, что все его действия и слова должны быть корректны и сознательны, и направлены на психологическую зону комфорта. В детском коллективе чрезмерная опека будет только подчеркивать особенности ребенка, а у сверстников поспособствует снисходительному отношению.

Создаются особые условия инклюзивного обучения детей в начальной школе, учитывая необходимость детей с ОВЗ в индивидуальном и дифференцированном подходе образовательного процесса. Задачи инклюзивного образования:

- вовремя обнаружить адаптационные трудности, обусловленные ОВЗ;
- определение программы обучения;
- определение особенностей организации образовательного процесса для той или иной категории детей с их индивидуальными особенностями;
- создать условия для усвоения программы начального образования детей с ОВЗ;
- осуществление психологической и педагогической помощи детям с ОВЗ;
- подготовить учебный план групповых занятий с сопровождением и поддержкой педагога;
- выполнение социальных программ;
- методическую помощь родителям для дополнительного обучения детей дома.

Детям с ОВЗ необходимо помочь предоставить право побыть руководителем или капитаном в спортивном турнире, или же возможность быть руководителем при создании проекта в учебном процессе и т.д. Это поможет ему самоутвердиться и добиться уважения среди одноклассников.

За последние годы можно отметить повышенное внимание к детям с ОВЗ, это делается для их полноценного образа жизни, чтобы они чувствовали себя на одном уровне со сверстниками. Что касается первого школьного дня ребенка, то ему необходимо дать комплексное сопровождение от педагога. На основе проблем ребенка определяется форма сопровождения ученика.

Активное привлечение семьи, на данный момент, является актуальной задачей коррекционно-педагогического процесса, при работе с детьми, которые имеют нарушения развития. Только осуществление этой деятельности

возможно, зная состояние детско-родительских взаимоотношений в той или иной семье. Их состояние может быть совсем разным. В одной семье царит любовь и понимание, они поддержат своего ребенка и будут всегда помогать, ведь не такое большое значение имеет внешнее состояние человека. А в другой семье родители могут сказать: «Играй и дружи только с теми, кто похож на тебя!».

Многие ученые в своих трудах указывают, что в структуре специальных занятий для получения положительных результатов в коррекционной работе не обойтись без привлечения родственников, но и не только родителей, для того чтобы он смог почувствовать помощь от всех родных.

Из этого следует, что социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования в школе значительно отличается от нормально развивающихся детей. У детей с нормой адаптация проходит в две недели, после чего они спокойно включаются в школьную жизнь и общаются со сверстниками. Чего нельзя сказать про детей с ОВЗ, которые переживают стресс в нахождении школьного социума, прежде всего это происходит из-за проблем со здоровьем, которые проявляются в движениях, внимании, речи и не только. По этой причине следует оказывать психологическую, социальную и медицинскую помощь.

Список использованной литературы

1. Розенблюм С.А., Хотылева Т.Ю., Борисова Н.В. Описание модели инклюзии, реализуемой в современной образовательной ситуации // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – №34 – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanac-34>

2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Методическое пособие / М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова. – Владос, 2019 – 167 с.

3. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : [сборник материалов IV Международной научно-практической конференции](#), Москва, 21-23 июня 2017 года / гл. ред. С. В. Алехина. – Москва, МГППУ, 2017. – 512 с.

4. Мицан Е.Л. К вопросу о взаимодействии участников образовательного процесса в условиях инклюзивного образования // В книге: Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2019. С. 448-449.

© А.И. Лавринова, Е.Л. Мицан, 2021–05

АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В статье приводятся данные эмпирического исследования организации методического сопровождения профессионального роста учителей-логопедов в системе двух дошкольных образовательных учреждений. В основе исследования лежат анализ документации дошкольной организации на предмет наличия методического сопровождения специалистов и проведение анкетирования удовлетворенности специалистов методическим сопровождением их профессионального роста, выявления уровня цифровой грамотности специалистов.

Ключевые слова: методическое сопровождение, профессиональный рост, коррекционно-логопедическая работа, цифровая грамотность специалистов.

E.R. Mazitova, L.N. Sannikova

ANALYSIS OF THE ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL GROWTH OF SPEECH THERAPY TEACHERS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract. The article presents the data of an empirical study of the organization of methodological support for the professional growth of speech therapy teachers in the system of two preschool educational institutions. The research is based on the analysis of the documentation of a preschool organization for the availability of methodological support for specialists and conducting a survey of the satisfaction of specialists with methodological support for their professional growth, identifying the level of digital literacy of specialists.

Keywords: methodological support, professional development, correctional and speech therapy work, digital literacy of specialists.

Процесс обновления и перестройки образовательной системы требует реконструкции и совершенствования не только содержания обучения и воспитания, но и улучшения работы по организации и методическому сопровождению деятельности педагогов и их профессионального роста. Особую значимость проблема методического сопровождения педагогов

обретает в условиях цифровой трансформации образования. Современный специалист должен обладать достаточным уровнем цифровой грамотности, чтобы соответствовать требованиям государства и общества [3].

Под методическим сопровождением коррекционно-логопедической работы в современной дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) мы понимаем деятельность, основанную на достижениях науки и практики, которая совершенствует и развивает профессиональную компетентность педагогического коллектива, способствует профессиональному росту специалистов в вопросах качества и эффективности коррекционно-образовательного процесса, направлена на всестороннее развитие их творческого потенциала. Конечным итогом этой деятельности является качество, эффективность и результативность организации коррекционно-образовательного процесса.

Для подтверждения актуальности и значимости изучаемой нами проблемы, в рамках магистерской диссертации было проведено эмпирическое исследование особенностей методического сопровождения профессиональной успешности педагогов в практике дошкольной организации. Исследование проходило на базе двух ДОО, где присутствует 5 групп коррекционной направленности. Участниками исследования выступили 10 педагогических работников данных образовательных учреждений, из которых 5 воспитателей и 5 логопедов.

Нами были использованы следующие диагностические средства:

1. Анализ документации дошкольной организации на предмет наличия процесса методического сопровождения специалистов.

2. Анкетирование удовлетворенности специалистов методическим сопровождением их профессионального роста в ДОО.

Документация была проанализирована исходя из следующих, разработанных нами, критериев:

– наличие в годовом плане учреждения задач методического сопровождения педагогов по организации образовательной работы по образовательной области «Речевое развитие», с учетом индивидуальных потребностей и затруднений каждого педагога;

– наличие у старшего воспитателя плана работы по методическому сопровождению профессионального роста специалистов с учетом теоретических и практических знаний каждого педагога в области коррекционной педагогики, направленного на помощь в разрешении проблем с точки зрения индивидуального подхода;

– наличие у старшего воспитателя плана или любых других документов, подтверждающих методическое сопровождение по применению каждым специалистом цифровых технологий в области коррекции речи детей дошкольного возраста;

– наличие подтверждающих документов факта использования старшим воспитателем цифровых ресурсов для осуществления методического сопровождения профессионального роста педагогов.

Для анкетирования специалистам были предложены следующие анкеты:

1) мини-анкета удовлетворенности специалистов методическим сопровождением;

2) анкета по выявлению стремления специалистов к развитию и профессиональному росту (по К. Ю. Белой) [1];

3) анкета по выявлению факторов, стимулирующих и препятствующих развитию и профессиональному росту специалистов из программы, разработанной Н.В. Немовой [2];

4) анкетирование уровня цифровой грамотности специалистов, реализующих коррекционно-логопедическую работу в ДОО.

Анализ основной документации дошкольных организаций по методическому сопровождению педагогов, показал, что деятельность старшего воспитателя, в основном, направлена на работу с группой педагогов, не обозначены документы по использованию специалистами в своей педагогической работе цифровых ресурсов, а также недостаточно мероприятий, направленных на повышение цифровой грамотности специалистов и использование ими электронных ресурсов для профессионального роста.

Анкетирование на обследование удовлетворенности специалистов методическим сопровождением их профессионального роста показало, что большинство специалистов полностью удовлетворены организацией методического сопровождения профессионального роста в ДОО – 80%, и только 20% не вполне удовлетворены. Все педагоги испытывают потребность в профессиональном росте, личностном развитии и самосовершенствовании и практически все могут реализовать эту потребность, проявить творчество и другие способности в процессе работы в ДОО. По результатам опроса у всех педагогов есть свободный доступ к цифровым материалам методической базы учреждения. Большинство из специалистов могут обратиться за помощью к старшему воспитателю и получить индивидуальную консультацию.

По результатам второй анкеты, выявляющей стремление специалистов к развитию и профессиональному росту можно сказать следующее: большинство из респондентов – 70% находятся в стадии активного развития, а вот у 30% отсутствует желание развиваться, это связано со сложностями в распределении времени, в отсутствии умения дискутировать, самостоятельно изучать новую литературу, а также со сложностями в использовании цифровых технологий в своей профессиональной деятельности (характерно для возрастных специалистов).

Анкета на определение стимулирующих и препятствующих факторов профессионального роста выявила следующее:

1. У 20% препятствующим фактором является собственная инерция, у 10% – отсутствие поддержки со стороны руководителей, у 10% – недоброжелательность окружающих, на 20% респондентов влияет их состояние здоровья, 40 % испытывают нехватку времени.

2. Наибольшее количество респондентов – 90% выбрали следующие факторы в качестве стимулирующих их профессиональный рост и развитие: пример и влияние коллег; пример и влияние руководителей; самообразование; интерес к работе.

Также немаловажным остается организация труда и методической работы в ДОО, возможность получения признания в коллективе и новизна деятельности, возможность экспериментирования (80%).

Далее мы приступили к изучению цифровой грамотности специалистов, работающих в ДОО.

В результате анкетирования выяснилось, что уверенными пользователями программ Microsoft Office Word и Microsoft Office Excel является только половина (50%) респондентов, 30% – являются продвинутыми пользователями Microsoft Office Word. Начинающими пользователями Microsoft Office Word и Microsoft Office Excel являются 10% и 40% респондентов соответственно. Эти пользователи имеют меньший набор навыков, необходимых для использования данных программ в полной мере. 10% респондентов не владеет навыками использования данных программ. Microsoft Office Power Point использует 90% респондентов, из которых: 40% являются начинающими пользователями, а 40% и 10% – уверенными и продвинутыми пользователями. Они умеют создавать слайды с диаграммой и таблицей, вставлять в слайд рисунки и анимации, сохранять и подготавливать презентации к демонстрации, вставлять видео. Некоторые испытывают трудности с созданием управляющих кнопок и накладыванием звуков. Самые низкие показатели прослеживаются в использовании программы Microsoft Office Publisher, ею не владеет 80% респондентов и лишь 20% являются начинающими пользователями.

Таким образом, в результате проведения исследования мы установили, что методическое сопровождение в данных учреждениях проходит на достаточном уровне, затрагивает в должной мере профессиональный рост педагогов, но в малой степени охватывает развитие цифровой грамотности специалистов. Также стоит отметить, что не всегда такая работа носит персонифицированный характер, что в условиях разного возрастного состава педагогического коллектива весьма актуально.

Учитывая все сделанные выводы, мы приходим к мысли о необходимости организации в дошкольных учреждениях целенаправленной методической работы со специалистами в области коррекционно-логопедической деятельности для их успешного профессионального роста в новой цифровой реальности, тем более обозначен факт устойчивого интереса к собственному развитию практически у всех респондентов.

Список используемых источников и литературы

1. Белая К.Ю. Методическая деятельность в дошкольной организации / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.
2. Зверева В.И., Немова Н.В. Оценка уровня готовности педагога к развитию [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://bio.spbu.ru/science/scienceinfo/el_resource.php
3. Степанова Н.А., Санникова Л.Н., Юревич С.Н., Левшина Н.И. Развитие социально-информационной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 468-481.

© Э.Р. Мазитова, Л.Н. Санникова, 2021–05

Е.Л. Мицан, Я.Л. Скрипник

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

Д. Боблетер

Венский университет,
г. Вена, Австрия

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В данной статье рассмотрены основные аспекты проблемы развития коммуникативных навыков у современных детей дошкольного возраста, выделены и обоснованы различные причины к развитию данных навыков, а также представлен ряд этапов, которые проходят дети в процессе развития коммуникации.

Ключевые слова: дошкольники, коммуникативные навыки, этапы развития навыков, социализация ребенка, педагогическая развивающая работа.

E.L. itzan, Y.A. Skrypnyk, D. Bobleter

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN MODERN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: The paper examines the main aspects of the development of communication skills in modern preschool children, different reasons for the development of these skills are highlighted and substantiated, as well as a number of stages that children pass in the process of communication development.

Keywords: preschool children, communication skills, stages of skills development, child's socialization, pedagogical development work.

В настоящее время проблема развития коммуникативных навыков у детей стоит довольно остро. Обилие цифровой информации и различных гаджетов изменяет коммуникацию людей. Дети вслед за взрослыми используют для общения различные устройства и личное общение уходит на второй план. Детям становится проще, доступнее и понятнее общаться в чатах, на социальных страницах и т.д. Данная проблема актуальна не только в России, но

и во всем мире. Везде, где есть доступная сеть Интернет и различные гаджеты, дети много времени проводят в социальных сетях.

Надо понимать, что коммуникативная деятельность занимает важное место в социальном пространстве, в котором существует личность. Это выражается тем, что коммуникативные навыки – это средства, которые обеспечат успешную деятельность субъекта в сфере коммуникации, взаимодействия с другими субъектами. К тому же конструктивное общение считается показателем культуры современной личности в целом. Значение сформированности навыков общения становится наиболее очевидным при обучении детей, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к повышению тревожности, нарушает процесс общения в целом.

Актуальность формирования коммуникативных навыков у дошкольников определяется социальным заказом современного общества – формированием социально развитой личности ребенка. Для детей дошкольного возраста общение включает знание того, что сказать и в какой форме выразить свою мысль; понимание того, как другие будут воспринимать сказанное и умение слушать собеседника [1]. Понимание коммуникации подводит педагогов и психологов к пониманию того, что все-таки необходимо прикладывать все усилия для становления, формирования и развития у дошкольников коммуникативных умений и навыков. Немаловажную роль в данном процессе играют также принципы и методы развития детской коммуникации. Только правильная организация работы по развитию коммуникативных навыков дошкольников способна дать эффективный и надежный результат [2].

В период от рождения до семи лет последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка с взрослым:

- 1) ситуативно-личностная,
- 2) ситуативно-деловая,
- 3) внеситуативно - познавательная,
- 4) внеситуативно - личностная.

Важнейшее значение в возникновении и развитии у детей коммуникативного общения имеют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по механизму «зоны ближайшего развития». Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует «обогащению и преобразованию их социальных потребностей» [4]. Без постоянной поддержки взрослого развитие коммуникативного общения детей с окружающими замедляется или даже прекращается.

Исследования Е.О. Смирновой, Р.И. Терещук, В.М. Холмогоровой [3] показали, что примерно к четырем годам для ребенка сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Коммуникативное общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов.

Развитие коммуникативного общения ребенка 4 - 7 лет со сверстником также проходит ряд этапов:

На первом этапе (4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. На этом этапе главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое проявляется в параллельных действиях детей, совместных играх.

На втором этапе (4 - 6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность – потребность в уважении и признании сверстника.

На третьем этапе (6 - 7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности – содержание общения отвлекается от наглядных ситуаций, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми. В коммуникативном общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. К концу старшего дошкольного возраста в жизни ребенка все большее время и внимание занимают сверстники. Возникают различные группы, сообщества, дети обмениваются своими мыслями в зависимости от задач, случая. Часто ребенок за год меняет несколько таких групп, имеет многочисленные знакомства, но еще не столкнулся с настоящей дружбой. В этом возрасте дружба скорее напоминает сотрудничество в каком-то деле. Заканчивается дело – заканчивается и сотрудничество. Общаясь со сверстником, ребенок может стать действительно равным партнером в общении. Сверстник выступает объектом сравнения с собой, это та мерка, которая позволяет оценить себя на уровне реальных возможностей. Основное побуждение к коммуникативному общению рождается из стремления ребенка к самопознанию и самооценке через партнера по общению и с его помощью, и это в одинаковой степени относится к обеим сферам коммуникации детей.

Таким образом, уже в дошкольном возрасте коммуникативные потребности выходят за рамки родной семьи и в жизни ребенка появляются друзья и товарищи. В этот период основное взаимодействие детей между собой происходит в игре. Именно в игре они постигают и учатся применять вербальные и невербальные средства и способы коммуникации, образцы поведения в различных ситуациях, способы эмоционального реагирования. Коммуникация дошкольников очень разнообразна, в ней много эмоций, творчества, фантазии. Отмечено, что в общении детей между собой «почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций, чем в общении ребенка и взрослого». В современных условиях многие социальные аспекты и нарастающая волна информационного развития общества ограничивают и сильно меняют характер общения детей. Часто дошкольники испытывают дефицит полноценного взаимодействия в активных играх, ограничения в тактильном, сенсорном,

эмоциональном отношении. В организации поведения, регуляции эмоционально-волевой сферы, в формировании самосознания и самооценки в основе нарушенной коммуникации лежит дефицит социального взаимодействия, обусловленный вторичными причинами. Из-за отсутствия опыта общения дети не владеют средствами и способами коммуникации, испытывают сложности при инициировании контакта, не владеют темами актуальных интересов сверстников. Современные дети, воспитывающиеся в семье, как правило, находятся под постоянным надзором взрослых и в силу социальных причин ограничены в общении. Дети практически не играют во дворах, из активного использования постепенно уходят традиционные подвижные игры, а ведь это важные условия развития коммуникативных навыков.

Существенную роль для оптимизации коммуникативного общения играет «постоянное общение ребенка с взрослым и детьми, предоставляющее ему возможности для социальной апробации, установления межличностного взаимодействия, познания себя и окружающих его людей. Дошкольник не может обойтись без сверстников, однако его общение с ними без помощи взрослых почти всегда оказывается малоэффективным. Считаем, что ребенка нужно учить выражать свои эмоции и желания, сочувствовать и помогать другому человеку, достойно выходить из конфликтной ситуации, мириться, различать допустимое и недопустимое поведение. Коммуникативное общение со взрослыми влияет на развитие детей на всех этапах раннего и дошкольного детства. При этом необходимо обращать пристальное внимание на развитие не только вербальной, но и невербальной коммуникации, а для формирования невербальных средств у детей дошкольного возраста можно выделить два основных направления работы:

- 1) формирование представлений о доброжелательных чувствах и отношениях со сверстниками и взрослыми, развитие чувства эмпатии;
- 2) формирование способов выражения эмоциональных состояний, взаимоотношений.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что понимание современной ситуации в плане коммуникации подводит нас, педагогов к пониманию того, что необходимо прикладывать все усилия для становления, формирования и развития у дошкольников коммуникативных умений и навыков. Немаловажную роль в данном процессе играют также принципы и методы развития детской коммуникации. Ведь только правильная организация методологии развития процесса способна дать эффективный результат.

Список используемых источников и литературы:

1. Боблетер Д.А. Психолингвистический аспект понятия коммуникативных навыков // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической он-лайн конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С.236-240.
2. Кувшинова И.А., Выборнова Д.А, Мицан Е.Л. Социализация детей с

расстройством аутистического спектра посредством горнолыжного спорта // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 4. – 342 с./ С.145-149.

3. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158 с.: ил. — (Психология для всех). ISBN 5-691-00938-9.

4. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов /автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 96 с.

© Е.Л. Мицан, Я.А. Скрипник, Д. Боблетер, 2020-05

УДК 331.1

М.А. Овсянникова

*Национальный исследовательский
университет «Высшая школа экономики,
г. Санкт-Петербург, Россия*

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ТРУДА

***Аннотация.** В данной статье рассмотрено понятие «эмоциональный интеллект», принятые во внимание его составляющие и другие виды интеллекта. Проведен анализ влияния эмоционального интеллекта сотрудников и руководителей на деятельность компании. А также приведен перечень принципов, которым должен отвечать качественный тренинг по развитию EQ.*

***Ключевые слова:** эмоции, эмоциональный интеллект, интеллект, социальный интеллект.*

M.A. Ovsiannikova

THE ROLE OF EMOTIONAL QUOTIENT OF EMPLOYEES OF ORGANIZATIONS IN MODERN WORKING CONDITIONS

***Abstract.** This article discusses the concept of "emotional quotient", taking into account its components and other types of intelligence. The analysis of the influence of the emotional quotient of employees and managers on the company's activities is carried out. There is also a list of principles that should be met by a high-quality EQ development training.*

Keywords: *emotions, emotional quotient, quotient, social quotient.*

Развитие эмоциональной культуры человека становится одной из наиболее актуальных тем современной психологии и бизнеса. В современных условиях, где темп жизни постоянно ускоряется, возрастает конкуренция и уровень ответственности, становится сложнее управлять своими эмоциями. Однако именно эмоции помогают в продвижении по карьерной лестнице и установлению деловых отношений.

Даниел Гоулман писал, что IQ помогает соискателям устраиваться на работу, но выстраивать успешную карьеру помогает эмоциональное развитие сотрудника. Постоянная эволюция требовала от людей развития ментального интеллекта (IQ), но в последние несколько десятилетий ученые констатировали снижение коэффициента интеллекта [5]. Они связывают это с изменением окружающей среды и появлением Интернета. На первый план при отборе соискателей в штат компании выходит умение людей общаться, проявлять свои эмоции, управлять и развивать soft-skills. Работу человека со своими эмоциями и эмоциями других людей можно описать специальным термином – эмоциональный интеллект.

Понятие «эмоциональный интеллект» было введено исследователями Джоном Майером и Питером Саловой еще в 1990 году, но только сейчас этот термин получил широкий охват. За три десятилетия исследователями было предложено несколько трактовок «эмоционального интеллекта» (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Определения «эмоционального интеллекта»

Автор	Определение
Джон Майер и Питер Саловой	Компонент социального интеллекта, включающий в себя способность отслеживать собственные чувства и чувства других людей, различать их для управления мышлением и действиями [1].
Рувен Бар-Он	Набор не когнитивных способностей (навыков и компетенций), которые влияют на способность человека справляться с факторами внешней среды [4].
Дэниел Гоулман	Совокупность факторов, позволяющих мотивировать себя и других, управлять эмоциями, регулировать свое настроение и поведение [2, с. 2].
Сергей Шабанов, Алена Алешина	Способность человека оперировать и управлять получаемой нами эмоциональной информацией [6].
Стивен Кови	Способность человека распознавать и правильно трактовать эмоции других людей, понимать их намерения и мотивы действий, а также понимать свои собственные эмоции и желания, уметь ими управлять [3].

Однако существует не только эмоциональный (EQ) и ментальный (IQ) интеллекты. Стивен Кови, американский коуч, выделил четыре типа интеллекта, которые присущи каждому человеку, но развиты у всех по-разному (см. рисунок 1):

1. IQ (ментальный интеллект) – способность думать, принимать решения;

2. EQ (эмоциональный интеллект) – противоположность IQ, способность управлять эмоциями, выражать их, понимать чувства другого человека, выстраивать коммуникации;

3. PQ (физический интеллект) – способность человека управлять своим телом и поддерживать его в здоровом состоянии;

4. SQ (духовный интеллект) – способность человека эффективно общаться с другими людьми. Про духовный интеллект Стивен Кови пишет, как о способности обрести свой голос и вдохновить других людей обрести свои голоса.

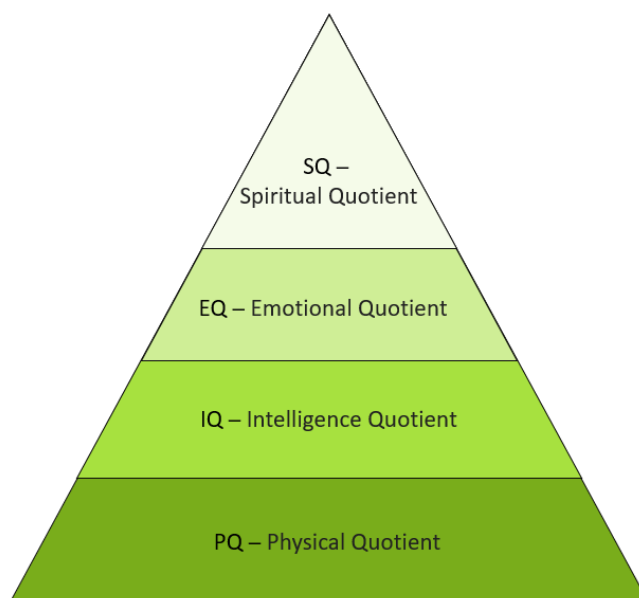


Рисунок 1 – Вида интеллекта по Стивену Кови

Духовный интеллект – это проявление EQ, его коммуникативной компоненты, а физический интеллект – это проявление IQ, так как никакие животные, кроме человека, не занимаются спортом и здравоохранением осознанно. Осознанность – ключевой показателей IQ.

Принято выделять 4 составляющие эмоционального интеллекта, которые показывают степень развития EQ конкретного человека (см. рисунок 2).

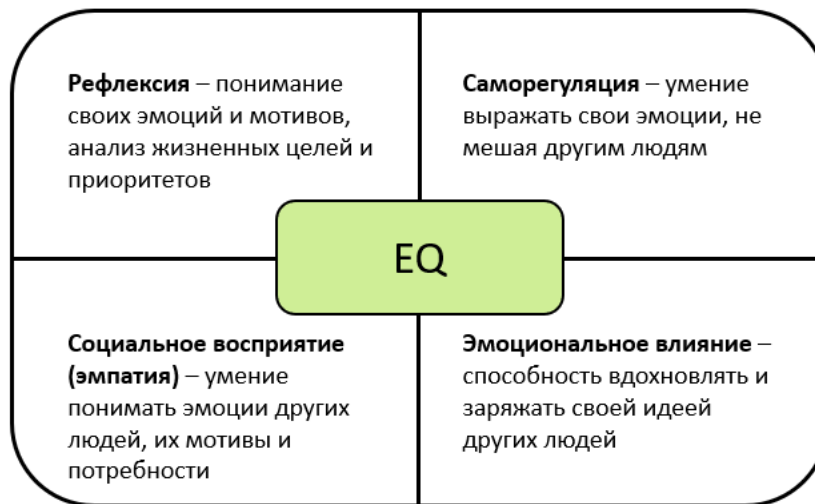


Рисунок 2 – Компоненты эмоционального интеллекта

Выделяют три уровня эмоционального интеллекта:

1. Низкий уровень – подавление эмоций. То есть человек возможно даже не осознает, что он чувствует и подавляет эмоцию, потому что считает, что она не подходит для сложившейся ситуации.

2. Средний уровень – управление эмоциями. Люди со средним уровнем EQ понимают свои эмоции и умеют их выражать, то есть у них развиты 2 компонента EQ из 4.

3. Высший уровень – наблюдение за эмоциями. Это уровень эмоциональной свободы, когда все 4 компонента EQ развиты.

Все чаще в описании вакансий пишут, что требуются сотрудники с развитыми soft skills, рекрутеры подразумевают, что в выборе между соискателем с развитым IQ и соискателем с развитым EQ, они отдадут предпочтение последнему. Также все больше компаний стараются развивать эмоциональное состояние действующих сотрудников, так как EQ положительно коррелируют со следующими аспектами работы организации:

1. *Повышение продуктивности сотрудников.* Низкий EQ приводит к снижению вовлеченности в работу. При вовлеченности сотрудников ниже 60% компания терпит убытки. И это не всегда проблема работников. Эмоциональный интеллект работодателя тоже играет немаловажную роль в организации рабочего процесса.

2. *Сокращение временных издержек на урегулирование конфликтов.* Часто для устранения конфликтов между сотрудников руководители прибегают к помощи консультантов, юристов и специализированных агентств, что увеличивает издержки. Сотрудники с развитым эмоциональным интеллектом либо понимают, как им устранить возникшее разногласие, либо не доводят споры до состояния неразрешимых конфликтов.

3. *Внедрение изменений.* Развитие компании требует постоянных изменений. Сотрудники с развитым эмоциональным интеллектом принимают изменения и развиваются вместе с компанией.

4. *Позитивная атмосфера в организации.* Когда сотрудники

руководствуются общими принципами и ценностями, рождается корпоративная культура, что является плодом развитого EQ сотрудников и работодателя.

Руководить компанией, в которой у сотрудников развит EQ – мечта любого управленца. Но всегда удается создать команду с сильным эмоциональным фоном. Так как тема эмоционального интеллекта стала популярной, появилась масса тренингов, курсов и лекций по EQ. Однако далеко не все из них применимы к каждому коллективу. Задача руководителя – оценить необходимость проведения тренингов в команде. Если тренинг нужен, то он должен соответствовать определенным принципам, чтобы быть полезным для конкретных сотрудников и их руководителя. Дэниел Гоулман выделил следующие ключевые моменты релевантного тренинга и подготовки к нему:

1. *Оценка работы.* Эмоциональный интеллект относится к понятию soft skills, что в свою очередь включает в себя огромный пласт навыков. Специалистам по стратегическому развитию, например, необходимо умение приводить доводы с определенной эмоциональной силой, а также значительное влияние на межличностные отношения. Бортпроводникам необходимо развить эмоциональный контроль, способность к адаптации и эмпатию с интернациональным уклоном, так как представители каждой культуры выражают эмоции уникальным способом. Поэтому развивать EQ нужно в соответствии с навыками, которые необходимы для отдельной профессии.

2. *Оценка сотрудника.* Одним из самых важных принципов развития EQ является обратная связь. Редко встречаются люди, которые наиболее непредвзято и точно могут оценить свои достоинства и недостатки. Идеальная оценка не может быть основана на одном источнике информации, она основана на множественности мнений. Например, фидбэк от коллег, руководителя и подчиненных. Поэтому, чтобы оценить конкретного сотрудника, необходима круговая обратная связь.

3. *Проверка готовности.* Готовность имеет решающее значение, но многие организации не обращают внимания на то, хотят ли на самом деле люди, которых они направляют на обучение, чему-либо учиться или что-нибудь менять. Сотрудникам, которые не готовы к переменам, необходимо помочь найти их собственные ценности, понять стимулы, которые их направляют.

4. *Поиск стимулов.* Ричард Бояцис, профессор организационного поведения, писал: «Людей в первую очередь занимают их собственные ценности, цели и мечты о будущих возможностях». Грамотный руководитель поручает hr-специалистам ведение персональных треков развития сотрудников. Эти треки должны согласовываться с ценностями работниками, тогда ценности и цели будут выступать стимулом для изучения нового.

5. *Предотвращение возврата к началу.* На любом тренинге сотрудник должен быть предупрежден, что развитие нового навыка происходит постепенно, и время от времени старые привычки пытаются снова занять прежние позиции. Необходимо понимать, что возвращение привычки не равно полной потери прогресса. Тренинг должен содержать определенные методы, которые помогали бы сотрудникам переживать моменты, когда старые привычки возвращаются, и идти дальше, осваивая новые навыки.

Эмоциональная компетентность сотрудников влияет на качество взаимоотношений в коллективе и эффективность коммуникаций. Более того, повышение экономических показателей организации – индикатор внутреннего благополучия компании, где сотрудники развивают EQ, а руководитель понимает, что поддержание эмоционального фона – это одна из его постоянных обязанностей.

Список используемых источников и литературы

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВПетербург, 2012. – 288 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство / Harvard Business Review (HBR). – М.: Альпина Диджитал, 2015. – С. 2.
3. Интернет-сервис Яндекс. Дзен. [Электронный ресурс]. – URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5c1a671bec35fa00aa7c2bfb/odna-golova-horosho-a-chetyre-luchshe-ili-4-vida-chelovecheskogo-intellekta-5c1e394968bdca00aacb1555> (дата обращения 02.05.2021).
4. Сайт общественно-делового издания Дела.ru. [Электронный ресурс]. – URL: <https://dela.ru/articles/18474/> (дата обращения: 18.04.2021).
5. Сайт российской газеты RG.ru. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2018/06/13/uchenye-zaiavili-o-snizhenii-urovnia-intellekta-chelovechestva.html> (дата обращения: 03.05.2021).
6. Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 429 с.

©М.А. Овсянникова, 2021-05

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В данной работе рассматриваются вопросы развития наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением слуха. При изучении соответствующей литературы были выделены особенности развития этого вида мышления у данной категории детей, которые подтвердились на практике. В результате проведенной работы был сделан вывод о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением слуха. Была составлена и проведена коррекционно-развивающая программа с учетом возрастных особенностей и спецификой нарушения, которая показала положительный результат.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, нарушение слуха, младшие школьники с нарушением слуха, коррекционно-развивающая программа.

V.Yu. Panova

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF VISUAL-IMAGINATIVE THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Annotation. This paper deals with the development of visual and imaginative thinking in primary school children with hearing impairment. When studying the relevant literature, the features of the development of this type of thinking in this category of children were identified, which were confirmed in practice. As a result of the work carried out, it was concluded that it is necessary to conduct correctional and developmental work aimed at the development of visual and imaginative thinking in younger schoolchildren with hearing impairment. A correctional and developmental program was developed and carried out, taking into account the age characteristics and the specifics of the violation, which showed a positive result.

Keywords: visual thinking, hearing impairment, primary school students with hearing impairment, correctional and developmental program.

Изучение особенностей развития высших психических функций у детей с нарушением слуха, которые в остальном не имеют первичных психических

дефектов, помогает улучшить дифференциальную диагностику аномального психического развития у детей с этим сенсорным дефектом и дополнительно дифференцировать лечебные, медицинские и педагогические меры, которые учитывают особенности сенсорного дефекта. В изучении особенностей когнитивного развития глухих детей многое сделано благодаря усилиям Ж.И. Шиф, Т.В. Розанова и другими известными личностями [3,4].

Тем не менее, некоторые аспекты развития интеллектуальных функций младших школьников и, в частности, характер взаимосвязей между различными психическими функциями в процессе индивидуального развития, не до конца изучены.

При поступлении в школу в жизни ребенка многое подлежит изменению: меняется его окружение, меняется вид деятельности. В этот период ведущим видом деятельности становится учебная деятельность. В начале обучения у школьника появляется много разнообразных задач: он начинает более подробно познавать окружающий мир, знакомиться с научными представлениями и законами природы и многим другим. Интеллектуальное развитие ребенка приобретает более высокий уровень и в данном процессе одно из главных мест занимает мышление, а именно наглядно-образное мышление.

Нарушение слуха или же полное его отсутствие накладывает отпечаток на все познавательные процессы, но значительные изменения несет именно формирование мыслительной деятельности. Из различной психолого-педагогической литературы известно, что уровень развития наглядно-образного мышления у младших школьников с данным видом нарушения чаще всего не значительно отличается от его развития у детей того же возраста в норме. Но наглядно-образное мышление у глухих детей очень долго остается основным, в результате чего они задерживаются с переходом на следующую ступень к абстрактному мышлению. Поэтому ранняя диагностика данного вида мышления очень важна, чтобы как можно раньше установить соответствует ли уровень его развития возрастной норме и провести коррекционно-развивающую работу.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что количество детей с нарушением слуха год от года увеличивается. По данным Всемирной организации здравоохранения порядка 360 миллионов человек - 5% мирового населения – живут с потерей слуха, из них 32 миллиона детей. Диагностика наглядно-образного мышления у младших школьников приобретает особое значение, что обусловлено рядом специфических особенностей, вызванных наличием слухового дефекта. Знание особенностей наглядно-образного мышления у глухих и слабослышащих детей младшего школьного возраста дает возможность определить соответствует ли их уровень развития норме этого возраста или же имеются нарушения.

Эта информация очень важна, ведь наглядно-образное мышление является опорой для дальнейшего развития речевого и понятийного мышления. Также дети с нарушенным слухом долгое время остаются на этой стадии развития мышления и во избежание долгого застревания на нем этот вид мышления нужно активно развивать.

Из трудов Н.В.Яшковой можно вынести, что одним из основных недостатков функционирования наглядно-образного мышления у детей с нарушенным слухом является долгое сохранение трудностей при переходе от предметно-действенных к только мысленным формам мыслительных операций [5].

Полностью сформированное наглядно-образное мышление дает начало развитию новых мыслительных операций. Из-за небольшого отставания в формировании этого мышления у детей с нарушением слуха остальная мыслительная деятельность развивается с опозданием.

Для определения уровня развития наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением слуха нами было проведено исследование. Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Тульский областной центр образования» № 3, где обучаются дети с нарушением слуха. В данном исследовании принимали участие ученики 1 класса в количестве 6 человек.

При составлении диагностической программы нами использовались критерии В.Ю. Белькович. Она выделила следующие критерии для определения уровня развития наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста: интериоризация действий моделирования; гибкость образов; беглость; глубина образов [1].

На каждом ребенке были проведены методики, диагностирующие уровень развития наглядно-образного мышления: «Кубики Кооса» (С.Коос); «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (Дж. Равен); «Самое непохожее» (Л.А. Венгер); «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская); «Раздели на группы» (А.Я. Иванова).

После проведенного исследования, были выявлены уровни развития наглядно-образного мышления всех респондентов, 67% которых имеют низкий уровень развития, а 33% средний уровень развития наглядно-образного мышления. Вследствие чего мы пришли к выводу, что данные дети нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением слуха.

Нарушенная речь – одна из проблемных ситуаций детей с данным видом нарушения. Из концепции Л.С.Выготского и В.В.Лебединского известно, что нарушение слуха относят к дефицитарному типу развития, где нарушение слуха – это первичный дефект, а вторичный – это нарушение речи. Поэтому вместе с развитием мышления должно проходить и развитие речи [2].

Для развития наглядно-образного мышления у детей с нарушением слуха, а также, чтобы сделать акцент на развитие речи, нужно использовать специальные дидактические игры. Их можно проводить и индивидуально с каждым учеником, и в группе. Групповые занятия хороши тем, что помогают младшим школьникам в освоении коммуникации со сверстниками. При создании похожих проблемных ситуаций (благодаря которым у школьника с нарушенным слухом будут активно работать и сравнение, и обобщение), дополнительное использование рассказов и сказок – все это поможет сделать богаче жизненный опыт ребенка, увеличит его знания об окружающем мире, научит сравнивать предметы и происходящие ситуации (искать в них схожее

или непохожее), а главное это будет развивать наглядно-образное мышление школьника.

Нами были подобраны игры и упражнения с учетом возраста детей и специфики их нарушения. В коррекционно-развивающую программу вошли различные задания, связанные с рисованием, просмотр сказок и дальнейшее их обсуждение, упражнения, направленные на выделение признаков и качеств предметов и их сравнение (поиск общего и различного). Сами занятия строились с опорой на общие принципы организации психолого-педагогической коррекционной помощи детям с особенностями в развитии. Каждое занятие состоит из трех основных частей: вводная часть, где ребята настраиваются на предстоящую работу; основная часть – часть именно коррекционно-развивающей работы; заключительная часть (подведение итогов, снятие эмоционального напряжения). Составленная нами коррекционно-развивающая программа состоит из 10 занятий, продолжительность которых 35 минут каждое.

После проведения данной коррекционно-развивающей работы была проведена повторная диагностика, которая показала положительный результат в изменении уровня развития наглядно-образного мышления. У многих детей повысился общий уровень развития данного вида мышления, и у каждого ребенка были выявлены положительные изменения в уровне развития показателей наглядно-образного мышления.

Это свидетельствует о том, что разработанная и реализованная нами коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением слуха, является эффективной в работе с данной категорией детей.

Список используемых источников и литературы

1. Белькович В.Ю. Развитие наглядно-образного мышления младших школьников в учебном процессе при ознакомлении с природой: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. педагог. наук (13.00.01) / Белькович Виктория Юрьевна. Омск, 2005. 24 с.

2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654с.

3. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышление глухих детей: монография. Москва: Педагогика, 1978. 232 с.

4. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. М.: Просвещение, 1968. с. 22-39

5. Яшкова Н.В. Наглядное мышление глухих детей. М., 1998. 144с

© В.Ю. Панова, 2021-05

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ТЕХНИКУМЕ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности адаптации студентов с нарушением слуха в техникуме. Рассмотрены предпочитаемые адаптивные стратегии поведения. Представлены результаты исследования стратегий адаптивного поведения у студентов с нарушением слуха. Описана конструктивная модель активной стратегии поведения.

Ключевые слова: адаптация, адаптивные стратегии поведения, профессиональная адаптация.

S.R. Peretertova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTIVE BEHAVIOR STRATEGIES OF PERSONNEL WITH HEARING IMPAIRED IN THE TECHNICAL SCHOOL

Annotation. The article discusses the features of adaptation of students with hearing impairment in a technical school. The considered preferred adaptive strategies of behavior. The results of the study of strategies of adaptive behavior in students with hearing impairment are presented. A constructive model of an active strategy of behavior is described.

Keywords: students with hearing impairment, psychological adaptation, adaptive strategies of behavior, professional adaptation.

В настоящее время важное место занимает изучение механизмов, условий и закономерностей адаптации студентов различных категорий в техникуме. Рассматривая понятие «адаптация» как процесс взаимодействия, можно говорить о способности к построению продуктивных моделей взаимодействия. Адаптация студентов с нарушением слуха в образовательном пространстве допускает сопоставление таких понятий как «психологическая адаптация» и «развитие личности».

Адаптация в условиях техникума – это тенденция к саморазвитию, личностному и профессиональному росту, а также стремление к воплощению своего потенциала.

Психологическая адаптация - это процесс психологического вовлечения человека в системы социальной, социально-психологической и профессиональной деятельности и отношений, в выполнение соответствующих ролевых функций [1].

Психологическая адаптация также проявляется в формировании неформальных отношений с коллегами, развитии ряда ценностных ориентаций и нравственных идеалов [2].

Психологическая адаптация в профессиональном учебном заведении - процесс взаимодействия личности с социальной средой, результатом которого является адаптивность, предполагающая эффективное освоение личностью профессиональных навыков.

Процесс адаптации рассматривается как поведение, в связи с взаимосвязью психофизиологических, психологических и социально-психологических закономерностей.

Понятие «критерии психологической адаптации» обуславливается определением «факторов адаптированности». Вопрос о факторах адаптированности относится к проблеме детерминации адаптационного процесса. Под факторами понимают условия, влияющие на значение показателей адаптации.

К внутренним психологическим условиям психологической адаптации относятся адаптивные стратегии поведения. Стилль адаптационного процесса человека определяется сочетанием стратегий в поведении в проблемных ситуациях социального взаимодействия.

Таким образом, изучая проблему адаптивных стратегий поведения студентов с нарушением слуха к обучению в техникуме, необходимо взять во внимание ряд факторов: индивидуальные и психологические особенности студентов, их коммуникативные способности и психофизиологическое состояние.

Адаптивная стратегия поведения - это совокупность или комплекс защитных механизмов, сочетающихся с устойчивой направленностью на их применение с целью адаптации к типичной проблемной ситуации. Адаптивные стратегии непосредственно связаны с конечной целью поведенческого акта [3].

Экспериментальной базой исследования являлся ГПОУ ТО «Тулльский техникум социальных технологий». В исследовании адаптивных стратегий поведения приняло участие 5 студентов с нарушением слуха 1 курса в возрасте от 17 до 20 лет.

Для изучения была использована методика Мельниковой Н.Н. «Адаптивные стратегии поведения» [3], которая направлена на изучение индивидуальных предпочтений в выборе стратегий поведения в ситуациях социального взаимодействия. Сочетание стратегий в индивидуальном поведении характеризует стилль адаптации личности.

Данные о результате исследования представлены на рисунке 1.

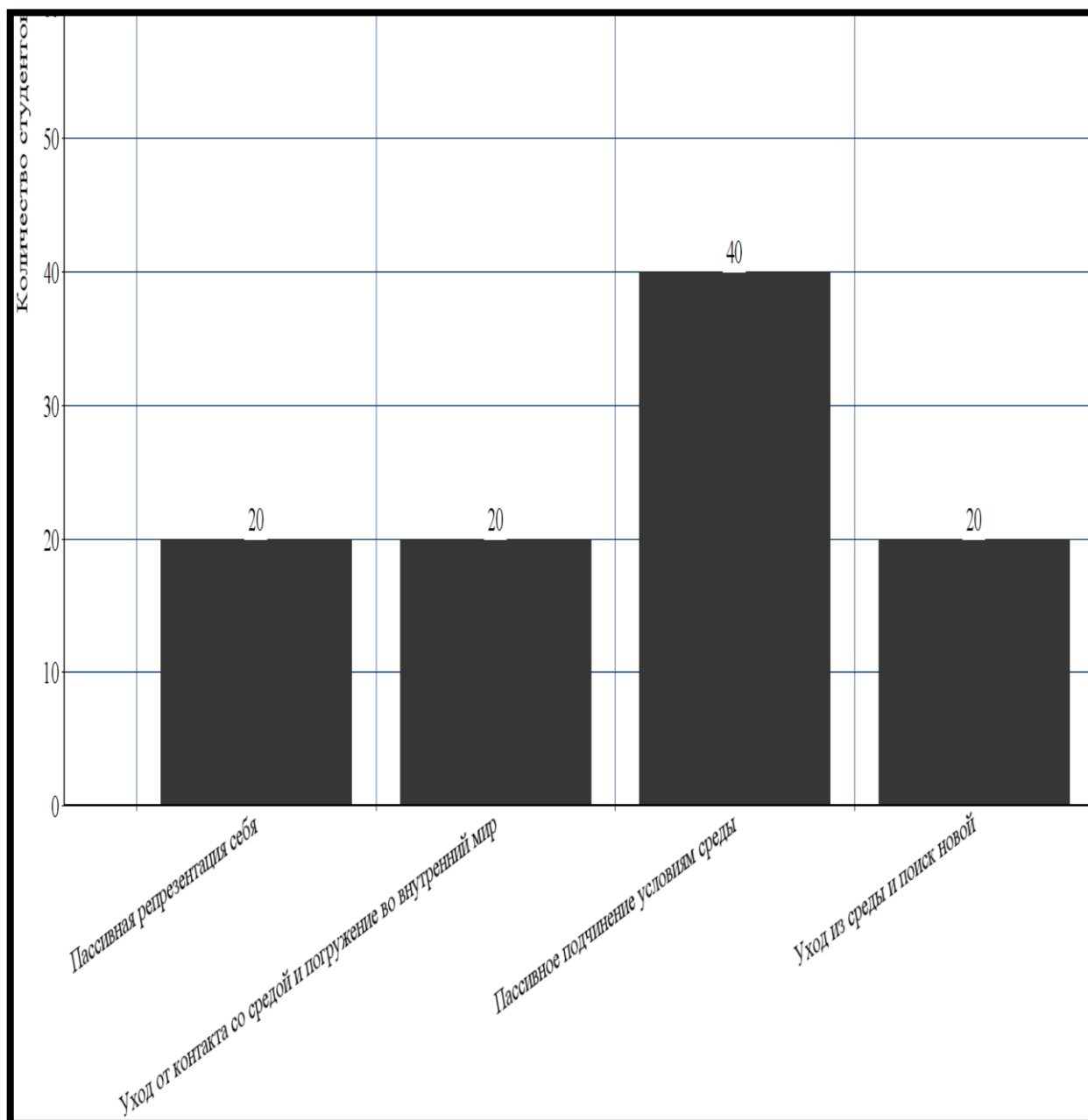


Рисунок 1. Данные об предпочтительных стратегиях поведения по методике «Адаптивные стратегии поведения»

В ходе исследования было выявлено, что наиболее предпочтительными стратегиями являются:

- уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир;
- пассивное подчинение условиям среды и репрезентация себя.

Из этого следует, что студенты с нарушением слуха в техникуме характеризуются стремлением замыкаться в себе, находится в «своем» собственном мире, концентрироваться на внутренних переживаниях, уступчивость и пассивность. Также студентам не присущи активность и стремиться к изменениям в новых условиях социальной среды.

Активную стратегию адаптивного поведения можно рассматривать как стремление человека разрешить конфликты и возникающие противоречия. Это

деятельность, которая направлена на преобразование окружающей среды. Активная стратегия может быть конструктивной и деструктивной.

Лишь конструктивная модель активной стратегии является условием личностного роста и развития познавательной активности, расширения всех адаптивных ресурсов, направленных на решение проблемной ситуации.

Специфические трудности студентов с нарушением слуха наблюдаются во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Трудности, которые студенты с нарушениями слуха испытывают в развитии познавательной сферы, влияют на протекание процессов социализации, на их социальное и личностное развитие. Опыт общения не столь широк и разнообразен, как у сверстников в норме.

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 [4].

Таким образом, адаптивные стратегии должны быть направлены на активное взаимодействие с окружающими и средой, активное изменение себя. Совокупность этих явлений ведёт к изменениям, внутренней перестройки личности и выработку адекватных форм поведения и взаимодействия.

Список используемых источников и литературы

1. Гордашников В.А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В. А. Гордашников, А. Я. Осин. — Москва : изд-во «Академия Естествознания», 2009. — 368 с.

2. Гриценко В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде // Проблемы социальной психологии личности. [Электронный ресурс] / В.В. Гриценко // Проблемы социальной психологии личности: сб. научных статей / отв. ред. Р.М. Шамионов. — 2008. — Режим доступа: <http://psyjournals.ru/articles/d8485.shtml>

3. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: Диссертация кандидата психологических наук. СПб., 1999. С.194

4. Рожко О.М. Социально-психологические условия адаптации студентов с нарушениями слуха в техническом вузе обычного типа. Автореферат. Диссертация кандидата психологических наук.: М, 1999. С.152

© С.Р. Перетертова, 2021–05

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются проблемы рассмотрения понятия «общение», особенности развития общения и специфика коммуникативного взаимодействия дошкольников с нарушением зрения, особенности организации коррекционно-развивающего процесса по преодолению негативного влияния зрительного дефекта на развитие коммуникативной стороны общения.

Ключевые слова: дошкольники, нарушение зрения, коррекционная работа, профилактика.

T.V. Slyusarskaya, A.E. Yatsenko

THE SPECIFICS OF COMMUNICATIVE COMMUNICATION IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Annotation. The article reveals the problems of considering the concept of "communication", the features of the development of communication and the specifics of the communicative interaction of preschool children with visual impairment, the features of the organization of the correctional and developmental process to overcome the negative impact of the visual defect on the development of the communicative side of communication.

Keywords: preschool children, visual impairment, correctional work, prevention.

Общение, коммуникация, речевое взаимодействие это основа передачи информации в разных ее проявлениях, это возможность сообщать, беседовать, доводить до собеседников (партнеров по общению) факты, события, мысли. Человек без общения, без возможности осуществлять речевое взаимодействие и коммуникацию теряет смысл сосуществования с обществом, другими людьми. Важность проблемы осознается уже тогда, когда еще ребёнок находится на начальном пути своего развития, в дошкольном возрасте.

Общение — это категория, которая является предметом исследований психологов, педагогов, специалистов, а собственно коммуникация очень емкий и многогранный процесс, о чем свидетельствует большое количество исследований, где авторы рассматривают общение как важное условие развития ребенка, а также основную причину формирования личности, и его активной жизнедеятельности в целом, в процессе взаимодействия с разными

людьми. Сама концепция «общения» определяется довольно неоднозначно разными авторами.

А.А. Бодалев предпринимая попытку определить термин «общение» обозначает его как процесс взаимодействия и взаимосвязи общественных субъектов (индивидов, групп), представляющий процесс обмена информацией, опытом, способностями и навыками, а также результатами деятельности как одной из необходимых и универсальных условий для становления и развития общества и личности [2].

Е.В. Руденский осуществляет попытку выделить основные компоненты общения, подразделяя их на вид самостоятельной деятельности человека и атрибут других видов человеческой деятельности, обобщив отмечает, что «общение – это взаимодействие субъектов» [4].

Достаточно важной характеристикой общения Г.М. Андреева считает активность участников коммуникативного процесса, где каждый взаимодействует как субъект, результатом данной активности могут стать изменение поведения, деятельности, отношений, установок. Основными особенностями взаимодействия в качестве форм коммуникации являются: объективность (общее назначение); выраженность (наличие наблюдения); прагматизм (необходимость конкретных условий); рефлексивная полисемия. Автор выделила следующие взаимосвязанные стороны общения: коммуникативную, заключающуюся в обмене информацией между участниками процесса; интерактивную, предполагающую создание взаимодействия между партнерами, к примеру, нужно согласовать действия и распределять функции или воздействовать на настроение и на поведение собеседника; перцептивную характеризующуюся процессом восприятия друг друга по общению и установлением взаимопонимания, последняя из которых оказывается значимой и необходимой частью коммуникации, так как продуктивное общение немыслимо без точного восприятия, оценки, понимания участников [1].

Коммуникативное же общение можно считать наиболее важным компонентом в общем развитии личности ребенка, этапы которого характеризуются конкретной социальной системой отношений между ребенком и другими людьми, куда ребенок входит уже с момента рождения. Под влиянием коммуникативного взаимодействия происходит качественная перестройка психики ребенка, что приводит к изменению его взаимоотношений с людьми и окружающей реальностью в целом. Связь осуществляется с помощью различных средств связи: вербальных и невербальных.

Развитие коммуникативного общения приобретает особую значимость у дошкольников со зрительной депривацией, где ее роль значительно возрастает, так как именно уровень развития коммуникативного общения выполняет роль компенсаторного механизма зрительного дефекта. Как отмечают специалисты зрение в значительной степени влияет на развитие всех психических функций и в частности на общение, а которое в процессе социальной перцепции обобщает и передает информацию об особенностях характера и эмоциональном состоянии собеседника, неспособность же на расстоянии, дистантно, в

следствие поврежденного анализатора, воспринимать мимические и пантомимические проявления собеседника приводит к неадекватному восприятию его реальных характеристик и состояний, а также вызывает трудности формирования правильной мимики речи и интонации. У детей, лишенных возможности дистантного восприятия окружающей действительности, представления о мимике, пантомимике, жестах очень непрочные, расплывчатые, что в значительной мере затрудняет весь процесс общения, считает Л.И. Плаксина [3].

По мнению Л.И. Солнцева, при зрительной депривации все стороны общения оказываются под влиянием искаженно формирующегося образа. Нарушение информационных аспектов коммуникации из-за визуальной недостаточности ведет к сокращению знаний и пониманию сведений об окружающем мире, речевых (диалоговых) ввиду проблем координации совместных действий и восприятия, связанных с неточностями, эмоциональных отношений с участником общения. Малая информативность об эмоциях и амимичность детей со зрительными патологиями является причиной неправильного понимания и оценки различных эмоциональных состояний, проявляющихся в общении. Чтобы передать свои чувства другому, следует жить, чувствовать, анализировать и понимать те мимические, пантомимические эмоциональные проявления, характеризующие различные типы чувств и связанные с ними отношения. У детей со зрительной депривацией дошкольного возраста отмечает автор наблюдается явное недоразвитие невербальных средств общения, чем у нормально видящих детей. Дети практически не используют выразительные движения, жесты, выражения лица как в общении со взрослыми, так и со сверстниками, редко понимают изменение настроения собеседника. Затруднения в выборе правильного ответа регулируются с помощью речи в виде вопросов, рассуждений, собственных выводов. Потеря или нарушение визуального анализатора приводит к неправильной интерпретации информации, поступающей от взрослых и сверстников, а также затрудняет понимание поведения детей с нарушением зрения [5].

При проведении исследования очень важно, прежде всего, было подобрать такой диагностический инструментарий, который позволил бы получить наиболее полную и точную информацию по интересующей проблеме. Поэтому, работая над определением наличного уровня развития общения со сверстниками дошкольников со зрительными проблемами мы обратили особое внимание на выбор методик для диагностики особенностей коммуникативной деятельности дошкольников изучаемой категории. В диагностическую программу вошли: методика «Выбери нужное лицо» (автор Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), методика «Придумай рассказ», и методика «Какой я» (автор Р.С Немов), методика «Определение понятий» (автор Р.С. Немов) и методика «Картинки» (автор О.Е. Смирнова). Проведенные исследования показали, что большинство детей с нарушением зрения имеют значительные отставания в развитии коммуникативного взаимодействия проявлявшиеся, трудностями освоения данного процесса обнаружили: в проблемах дифференцировки вербального понятия с реальным предметом, его признаками и действиями,

объясняемой на наш взгляд недостаточностью знаний детей с нарушениями зрения о реальных явлениях, взаимосвязях и взаимоотношениях окружающего мира, обедненностью словарного запаса, «привязанностью» слова к конкретному предмету или образу; негативным реакциям к эмоциогенным ситуациям общения и ожидании недоброжелательного отношения к ним даже в обычных бытовых ситуациях, что говорит об эмоциональной тревожности, связанной, в первую очередь, с неудовлетворительными условиями взаимодействия в микро- и макросоциальной среде.

С этой целью были определены методические подходы к разработке и содержанию коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением зрения. На наш взгляд это может реализовать сюжетно-ролевая игра, поскольку она способствует развитию навыков культуры общения, умения договариваться, распределять роли, готовить сюжетную игровую обстановку. Данные игры также способствуют обогащению словаря, т. е. вербальной насыщенности языка, соотнесение его с чувственным опытом, а также невербальной символикой: мимикой, пантомимикой, отражающей те или иные жизненные ситуации. Во избежание стереотипности содержание игр рекомендуем наполнять новыми сюжетами знакомых и отыгранных игр например: «Семья», появление нового члена семьи: (животных, или рождение братика или сестры, переезд на новую квартиру и т. д), «Парикмахерская» (стрижка которая не понравилась клиенту, или окрас волос по просьбе клиента в необычный скажем зеленый цвет...), и т.п., что позволяет сохранять интерес к известным сюжетно-ролевым играм и игровому замыслу. Мы предполагаем, что тон коммуникативного общения в сюжетно-ролевой игре на начальных этапах развертывания игр должна задаваться педагогом-дефектологом или воспитателем группы, он акцентирует внимание на сюжетной игровой терминологии, словаре, формирует клише команд и предполагаемых ответов согласно ролям и характерным мимическим и пантомимическим реакциям, принимает активное участие в наполнении новыми игровыми сюжетами, добиваясь доведения игровой сюжетной ситуации до логического завершения, выработки выводов, поощряя как положительно или отрицательно ход разыгрывания сюжета неразрушая игровой замысел. Постановка стратегии коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативного общения дошкольников с нарушением зрения в таком ключе позволит осуществить переориентацию и негативные проявления зрительной депривации.

Целесообразно начать целенаправленный коррекционный процесс с наиболее известных и доступных сюжетов игр это «Семья» плоды, которой, он переносит на себя, игровую ситуацию переживает ее и наполняет новым содержанием взрослея год от года, т.е. осуществлять обыгрывание житейских сюжетов, обрабатывая запас вербального и невербального накопления. Далее можно переходить к сюжетам связанным и с профессиональной деятельностью, где отражен труд людей, формируется культура коммуникативного общения:

«Магазин», «Парикмахерская», и т.п. Далее использовать сюжетные игры, связанные с путешествиями или службой отечеству.

Таким образом, на наш взгляд процесс развития меж коммуникативного взаимодействия будет иметь позитивную динамику.

Список используемых источников и литературы

1. Андреева, Г.М. Социальное познание и социальные проблемы// Национальный психологический журнал – 2013. – №1(9). С. 39–49
2. Бодалев, А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. Москва – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
3. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. М.: Город, 1998. – 262с.
4. Руденский, Е.В. Социальная психология. М. – Новосибирск: Инфа, 1997. 156 с.
5. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства. М.: Полиграфсервис, 2000. 250 с.

© Т.В. Слюсарская, А.Е. Яценко 2021-05

УДК 373

Д.Н. Смольников

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

АБЬЮЗИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** В данной статье выявляется проблема абьюза и участников абьюзивных отношений в школьном образовании. Отображена попытка разобраться в характере проявления таких отношений между сверстниками, а также меры, которые следует принимать, чтобы избежать или минимизировать причиненный урон от этих отношений.*

***Ключевые слова:** абьюз, абьюзер, абьюзивные отношения, школа, педагог.*

D.N. Smolnikov

ABUSIVE RELATIONSHIP IN SCHOOL EDUCATION

***Abstract.** In this paper reveals the problem of abuse and participants in abusive relationships in school education. An attempt is shown to understand the nature of the manifestation of such relationships between peers, as well as measures that should be taken to avoid or minimize the damage caused by these relationships.*

***Keywords:** abuse, abuser, abusive relationship, school, baiting, educator.*

Абьюзивные отношения – это проблема, которая берет свои истоки с давних времен, но актуальная как никогда и на сегодняшний день. Загадка того, что такой процесс, как «абьюз» вообще возникает кроется в отношениях людей друг к другу, в их понимании, сплоченности и во многих других вещах. Проблема сложная, недостаточно изученная, но её невозможно не замечать.

Термин «абьюз» имеет место быть, когда речь заходит о насилии любого рода: психологического или физического. На протяжении всей жизни, каждый человек равно или поздно сталкивается с теми или иными абьюзивными проявлениями и в итоге является жертвой определенное количество времени. Первый же опыт абьюзивных отношений человек переживает с детства, тогда же речь заходит о «родительском абьюзе». Если же ребенку везёт, то первоначальный опыт с этим явлением он получит уже позже, в школьные годы [2].

В школьном возрасте в роли абьюзеров уже смело могут выступать сами дети, большая часть из которых – подростки. Подростковый период можно рассматривать как промежуточный этап между детством и взрослой жизнью. На этом этапе многие уже осознают себя как личности с особым набором качеств, умений, каким-либо набором внешних проявлений. Некоторые имеют не особо положительные качества, такие как: нарциссичность, высокомерие, отсутствие моральных принципов, норм поведения, эмпатии и сочувствия. Именно такие люди склонны в будущем стать абьюзерами, кем иногда они в итоге и становятся уже в школьные годы. Во всяком случае у них уже есть некие предпосылки к насильственному поведению. Не стоит не обращать внимание на наследственный фактор, для полного понимания психологу необходимо изучить семьи обоих участников абьюзивных отношений, особенно родителей абьюза, так как есть предположения, что эти самые предпосылки могут иметь генетическое зарождение. Особое внимание обращается на то, в какой среде находятся ученики за пределами школьной скамьи. Обучающиеся, которые с раннего детства воспитывались в агрессивной, неблагоприятной среде имеют высокие шансы вымещать свою обиду, агрессию на тех, кто их слабее психически или физически, а значит не исключено, что ни могут стать участниками абьюза, как явления.

Абьюзивные отношения очень личные, касающиеся ограниченного круга лиц. Подростки уже знают, как манипулировать кем-то, во благо достижения своих личных целей. Такой вид отношений между, как правило, двумя учениками, может возникнуть между бывшими друзьями, одноклассниками, где один зависит от другого, как правило, это связано со школьной успеваемостью, когда один делает за другого задания или всячески помогает, при этом не имея особого желания, между учеником и ученицей, которые испытывали когда-то симпатию или даже первую любовь. Во время процесса обучения в школе дети чаще используют психологическое преследование своей жертвы. Самое страшное, когда абьюзером и его жертвой становятся ученики, которые раньше хорошо общались, но в итоге не сошлись характерами, инициатор абьюза, в свою очередь понимает модель поведения другого, знает его реакцию, его круг общения, знает его тайны, которые можно использовать

против него же. Все это психологически очень давит на ученика-жертву, психика которого итак в подростковый период переживает сильные испытания. От такого обращения в свой адрес, к сожалению, не застрахован никто.

Абьюз и абьюзивные отношения отрицательно сказываются на качестве школьного образования, особенно по отношению к жертве. Обучающийся уже думает не о уроках, а о том, как решить свои личные проблемы с «психологическим насильником», как справиться с волнением, как лучше поступить и другие мысли. Методы абьюзера крайне разнообразны, они могут варьироваться от обычных обвинений, абсурдно обоснованных оскорблений до применения физической силы, если психологические приемы не работают.

Последствия таких нездоровых отношений также не менее вариативны, как и методы воздействия на жертву, от обычного крика и истерики до самоубийства. Если взрослые люди, педагоги будут стараться не обращать внимание на происходящее между учениками, если число случаев таких отношений будет расти, то проблема превратится из личной в глобальную. Чтобы заблаговременно этого избежать, нужно чтобы учителя и особенно психологи были в курсе, что в школах, где они работают могут или уже есть дети между которыми возникает такая проблема. Не нужно ждать возникновения абюза по факту, нужно проводить, как минимум профилактическо-просветительскую работу с учениками, чтобы выявить наличие или отсутствие абьюзивных отношений.

Классному руководителю или любому другому преподавателю следует хотя бы немного быть в курсе того, какие отношения возникают между обучающимися. В случае каких-либо подозрений обращаться к школьному психологу. Дальше уже ответственность ложится на специалиста, который следит за психическим состоянием детей. Первые опасения могут возникнуть из-за того, что один ученик ревнует другого к общему окружению. Жертва боится с кем-то заговорить, а абьюзер часто вступает в любые контакты жертвы с другим лицом и пытается сделать так, чтобы разговор прекратился, увести человека (изолировать). Иногда, может сложиться так, что абьюзер добивается своей цели. Общение и «ложную» поддержку ученик-жертва должным образом получает только от того, кто его ограждает от всех. А ложь и притворство, в свою очередь, могут положить начало такому заблуждению, как то, что жертва абьюза может рассчитывать лишь на одного человека в лице конкретного обучающегося. Педагог может случайным образом проходить мимо парт в кабинете или на перемене рядом с учениками и услышать слова одного ученика в адрес другого «сам виноват». Первоначально, можно отнести это как к одному из приемов, которые используют уже начинающие абьюзеры – газлайтинг, где главное – это обесценивание каких-либо чувств жертвы и постепенное убеждение её в том, что у нее самой есть какие-либо психические нарушения, что она нездорова. Не нужно сразу заикливаться на том, что между ребятами обязательно происходят абьюзивные отношения, но лишним не будет, если ученики поговорят с психологом [1].

С подростками работать очень сложно, они не любят критику, не любят когда вмешиваются в их жизнь, с ребятами-абьюзерами в разы сложнее, они

полностью уверены в собственной правоте, могут отпираться и полностью отрицать свою вину. Но оставлять попытки переориентирования мыслей не стоит, но не факт, что получится добиться осознания, понимания, скорее можно вывести абьюзера на агрессивное поведение. Привести к разрыву абьюзивных отношений можно, работая с более простыми товарищами-жертвами. Их проще убедить, что подобный процесс им самим вредит, что нужно немедленно со всем этим что-то решать, принимать меры, чтобы уберечь свою нервную систему и даже жизнь. Нужно признать истину – абьюзивные отношения обязательно наложат отпечаток на психическое здоровье жертвы, но насколько оно будет серьезным, будет зависеть от работы жертвы с педагогами в школе, с родителями, с психологами и, что важно, от самого осознания происходящего пострадавшего от такого насилия. Другими словами, можно минимизировать урон, оказанный на психику ученика.

Наиболее простой совет, который может дать психолог пострадавшему обучающемуся – немедленно прекратить общение с абьюзером, нацелить на мысли «ты ему ничего не должен», «он тебя использует», «он причиняет тебе неудобства – освободись и побереги себя». Убедить жертву, что её вины нет, что сложились такие отношения у нее с кем-то. Прояснить, а если нужно и «приземлить» мысли заблуждающегося ученика в том, что от человека, который берет на себя роль абьюзера, не стоит ждать раскаяния, понимания, взаимного уважения, – этого никогда не будет. Можно попробовать не изолироваться самому от общества, а изолировать себя от конкретного лица, если такое реально осуществить в рамках класса или школы. Также, немало важно признать себя пострадавшим лицом, но не усугублять к себе жалость. Нужно побереечь надломленную психику, чтобы дать ей немного восстановиться.

Статистика показывает, что в школьные годы жертвами абьюзеров становятся больше представительницы женского пола. Это можно объяснить тем, что в большинстве своем, девочки физически слабее мальчиков, более эмоциональны, ранимы, больше способны к состраданию и заботе. Современное поколение молодых людей помешано на способах своего самовыражения, а также на том, кто и как выглядит. Многие этим пользуются. И если иметь во внимании статистику, то парни в большей степени, хотя и девушки не исключение. Неуважение, корыстные цели, часть учеников е всегда подмечают это, особенно сразу, так как в этом возрасте они только начинают воспринимать мир таким, какой он есть, снимая «розовые очки», лучше начинают разбираться с чувствами, особенно между противоположным полом [3].

Изучаемая проблема с каждым годом набирает обороты. Она интересна тем, что она имеет разнообразный характер проявления. Снимаются различные фильмы и сериалы, которые наглядно демонстрируют суть таких отношений, их развития, пути решения, печатаются книги, где действующими лицами становятся абьюзеры и их жертвы. Общественное внимание как-никак приковано к такой теме. Абьюзивные отношения – это деструктивные и токсичные отношения, поэтому необходимо незамедлительно принимать меры для их ликвидации.

Список используемых источников и литературы

1. Не бьет, а просто обижают [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://fonar.tv/article/2020/07/28/chto-takoe-abyuz-kak-s-nim-borotsya-a-mozhet-abyuzer-eto-ya-davayte-razbiratsya-razbor/> (дата обращения 15.04.2021).

2. Почему он делает это? [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://citydog.by/post/vse-jasno-abjuz/> (дата обращения 15.04.2021).

3. WoMo [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://womo.ua/nasilie-v-otnoshenii-podrostkov/> (дата обращения 15.04.2021).

© Д.Н. Смольников, 2021-05

УДК 373.24

Г.В. Тугулева, А.А. Макашева

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

ИГРОВОЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

***Аннотация.** В старшем дошкольном возрасте формируется самооценка ребенка, влияющая на чувство уверенности в себе и в своих действиях, правильное взаимодействие с окружающими людьми. Личностные и поведенческие нарушения в возрасте 6-7 лет способствуют появлению социальной неуверенности или агрессивности. Актуальным на сегодняшний день является применение интерактивных форм обучения детей внутренним и внешним навыкам общения. Целью данной статьи является описание особенностей формирования дифференцированной самооценки детей 6-7 лет и причин неуверенности в себе. Представляется, что эффективным средством формирования уверенности в себе является игровой коммуникативный тренинг.*

***Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, коммуникативное развитие, формирование уверенности в себе, игровой коммуникативный тренинг.*

G.V. Tuguleva, A.A. Makasheva

THE GAME COMMUNICATION TRAINING AS A MEANS OF CREATING SELF-CONFIDENCE IN CHILDREN 6-7 YEARS OLD

***Abstract.** In the older preschool age, a child's self-esteem is formed, affecting a sense of self-confidence and in actions, correct interaction with others. Personality and behavioral disorders at the age of 6-7 years contribute to the appearance of social uncertainty or aggressiveness. Today, the use of interactive forms of teaching*

children internal and external communication skills is relevant. The purpose of this article is to describe the features of the formation of differentiated self-esteem of children 6-7 years old and the reasons for self-doubt. It seems that game communication training is an effective means of creating self-confidence.

Keywords: *older preschool children, communicative development, self-confidence formation, game communication training.*

Старший дошкольный возраст является одним из периодов, когда у ребенка появляются новые психологические механизмы деятельности и поведения. Происходят изменения в физиологическом плане, совершенствуются процессы высшей нервной деятельности и расширяются интеллектуальные возможности детей. В этот период формируются такие стороны развития как нравственная, эмоционально-волевая и действенно-практическая. Также вместо познавательного типа общения ребенка со взрослым на первый план выступает личностный, в центре которого лежит интерес к человеческим взаимоотношениям. Старший дошкольник в основном верно осознает, что нравится и что не нравится в его поведении взрослым, вполне адекватно оценивает качество своих поступков и отдельные черты своей личности. К концу дошкольного возраста у детей формируется самооценка. Именно в это время очень важно сформировать у ребенка уверенность в себе и в своих действиях и научить его правильному взаимодействию с окружающими его людьми.

В настоящее время существует проблема социально-неуверенных в себе детей, которые не умеют гармонично взаимодействовать с людьми, миром и даже с самим собой. Такие дети не могут найти свою индивидуальность, свое место в обществе и в дальнейшем это может помешать им и во взрослой жизни, так как социальная неуверенность может перейти в личное качество человека. Наличие неуверенности как устойчивого образования – свидетельство нарушений в личностном развитии, препятствующее нормальному развитию, деятельности, общению. Актуальность этой проблемы неоспорима, так как вовремя не выявленная детская неуверенность может оказать в последующем негативные последствия и поэтому очень важно своевременно подвергнуть её коррекции на раннем этапе.

В период дошкольного детства (от 3 до 7 лет) малыш получает основные уроки взаимодействия с другими людьми, в результате чего формируются его представления о себе и собственных возможностях. Неумение ребенка организовать общение может спровоцировать личностные и поведенческие нарушения, способствовать появлению замкнутости или чувства отверженности.

Неадекватное оценивание ребенком себя в процессе общения, даже при наличии определенных навыков, может стать началом серьезных трудностей при завязывании социальных контактов.

Для детей дошкольного возраста обычно характерна недифференцированная завышенная самооценка. Примерно к 7-летнему

возрасту ребенок начинает оценивать себя более дифференцированно: он отграничивает отношение к себе от оценки своих поступков, от своих возможностей выполнить ту или иную деятельность, добиться определенных результатов. Важно, чтобы ребенок мог реально оценить свои возможности, так как от этого напрямую зависит его положительное (отрицательное) самоощущение. В поведении адекватная самооценка выражается в решительности, бодрости, общительности, желании контактировать с другими; в играх дети спокойно воспринимают ситуацию проигрыша (во всяком случае, это не вызывает у них бурных эмоциональных реакций).

Дети с заниженной самооценкой испытывают внутренний дискомфорт, сомнения, они могут болезненно реагировать на внешние воздействия, испытывать страх перед неудачей, проигрышем. В поведении заниженная самооценка может проявляться в низкой активности, неуверенности, повышенной ранимости, обидчивости. Ребенок неохотно вступает в контакт, что затрудняет его отношения с другими детьми.

Причинами неуверенности в себе ребенка могут стать множество факторов, и некоторые из них мы рассмотрим подробнее. Одной из самых главных причин является недостаток любви и заботы, т.к. дети этого возраста очень привязаны к своим родителям и близким людям, и нехватка внимания может сказаться так, что ребенок будет чувствовать себе одиноким и ненужным. Такое эмоциональное отвержение от близких порождает замкнутость, отчужденность и неуверенность в своих силах.

Второй причиной могут являться завышенные требования родителей к своему чаду. Например, если они хотят, чтобы их ребенок был самым начитанным, спортивным, творческим, тем самым заставляя его заниматься этими делами и критикуя при малейших ошибках, то у ребенка также не будет решимости делать что-либо дальше самому.

Одна из самых страшных причин – это запугивания ребенка. Детские шалости и капризы неизбежны, но не все взрослые это понимают и не пытаются скорректировать их, так как вместо этого способа они действуют другим. Они манипулируют и запугивают ребенка и это воспринимается им как агрессия, что в последующем влечет за собой недоверие и неуверенность в себе.

Четвертой причиной будет отсутствие поддержки со стороны социума. Ребенок 5-6 лет осваивает окружающий его мир, некоторые моменты еще пугают его и вызывают стресс. Взрослому нужно быть рядом в такие моменты, объяснять ребенку все происходящее и поддерживать его, иначе отсутствие всего перечисленного может усугубить страхи, что также влияет на его психологическое состояние.

Внешними признаками неуверенного в себе ребенка выступают: отказ от общения со сверстниками и взрослыми; болезненная реакция на любую критику и появление слез; навязчивое желание быть во всем первым; унижение других детей; частая самокритика своих действий; невнятная и тихая речь в общении или громкая, невнятная и сбивчивая; неумение налаживать контакты.

Мы считаем, что без своевременной психолого-педагогической профилактики у дошкольника будет накапливаться отрицательный эмоциональный опыт: восприятие окружающего мира как заключающего в себе угрозу и опасность; развитие невротических состояний; отрицательное влияние на результат учебной деятельности; школьную дезадаптацию; неустойчивость поведения и проявления навыков самоконтроля. В итоге, дети могут замкнуться, перестать взаимодействовать с социумом или наоборот [3].

Для повышения эффективности взаимодействия ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми необходимо способствовать укреплению уверенности ребенка в себе и в своих возможностях в общении с другими людьми. Также необходимо помочь детям приобрести опыт социально уверенного поведения и развить в процессе общения их социальные способности. Общение старшего дошкольника со сверстниками имеет огромное значение для его психического и личностного развития. Оно существенно отличается от общения с взрослыми и дает ребенку уникальный, своеобразный и неповторимый опыт для его развития. В сверстниках ребенок видит отражение себя, находит понимание своего состояния. Чувство общности с другими детьми дает ему большие силы для развития и самоутверждения. Если старший дошкольник находится в группе сверстников, где царит атмосфера доброжелательности, уважения, он получает важный для своего развития опыт познания себя. Дефицит социальных навыков, привитые ребенку неэффективные способы поведения поддерживают детскую неуверенность, возникают социальные страхи, негативные эмоции, такие как тревожность, чувство вины, гнев. Это постепенно становится для ребенка установкой, встраиваясь в структуру личности.

Для того чтобы помочь ребенку справиться с заниженной самооценкой и неуверенностью в себе, необходимо применять методы работы с тревожностью, коррекционные программы для детей, способствующие преодолению переживания эмоционального дискомфорта.

Повысить у ребенка самооценку за короткое время невозможно, так как это очень долгий и целенаправленный процесс. Нужно чаще хвалить ребенка, при этом говорить за что именно, называть его по имени и отмечать его в присутствии других детей. В настоящее время существует большое разнообразие методик, направленных на коррекцию проблемы неуверенности в себе ребенка. Наше исследование показало эффективность игровых коммуникативных тренингов, так как в их основе лежит игра, являющаяся основным видом деятельности детей дошкольного возраста. Игровой коммуникативный тренинг включает в себя игры и упражнения, позволяющие раскрыть способности ребенка и повысить его самооценку.

На начальном этапе тренинга педагог устанавливает дружелюбную и непринужденную атмосферу, и этого можно добиться с помощью различных ритуалов приветствия. Например, можно предложить детям поиграть в «Волшебный клубочек», где педагог передает по кругу клубок ниток ребёнку, тот наматывает нить на палец и при этом говорит ласковое слово, доброе пожелание или ласково называет рядом сидящего ребёнка по имени и передает

клубок ему, и так по кругу. Для большей сплоченности коллектива подойдет упражнение «Доброе животное», которое способствует почувствовать ребенку единение с другими. Участники – дети и воспитатели встают в круг и берутся за руки. Суть упражнения такова, педагог говорит: «Мы одно большое доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит, почувствуем, как бьется наше сердце. А теперь послушаем все вместе. Вдох – все делают шаг вперед, выдох – шаг назад. «Животное» дышит легко и спокойно.

Основной этап игрового тренинга включает игры-упражнения на проработку определенных коммуникативных навыков. Например, игра «Угадай, о ком говорим» способствует развитию уверенности ребенка в себе. Выбирается ребенок, который должен отгадать, кого будут описывать остальные дети. Описание должно быть только положительных и позитивных качеств и умений загаданного ребенка.

Игра «Пастух» направлена на повышение самооценки ребенка, которому предоставляется возможность управлять другими детьми. Суть игры в том, что «пастуху» дается дудка и он должен созывать «овечек», т.е. остальных детей с закрытыми глазами. Это дает ребенку осознание собственной значимости и принятие ответственности за свои действия.

На завершении основного этапа необходимо снимать психоэмоциональное напряжение и мышечные зажимы, которые вызывают у ребенка пассивность и нежелание что-либо делать. В этом могут помочь психогимнастические упражнения, направленные на эмоциональную работу с собственным телом и поиском его возможностей. Например, можно предложить ребятам поиграть в «снеговика весной», где им предстоит исполнить его роль или поиграть в игру «Море волнуется раз...».

В заключительной части тренинга подводится итог, цель которого осознание ребенком своего настроения, определение наиболее интересных моментов тренинга и желание продолжить встречи. После беседы провести ритуал прощания, например, «Спасибо за приятное занятие», в котором каждый ребенок должен пожать друг другу руку и произнести эти слова.

В результате проведения игрового коммуникативного тренинга у детей старшего дошкольного возраста наблюдалось заметное проявление уверенности в себе, умение выразить свое мнение, описать собственное настроение. Наблюдались признаки уверенного в себе ребенка: эмоционально открыт для взаимодействия с другими; выразительный, связный, средний темп речи; умение выражать свои желания и намерения; гибкая походка и энергичные движения; желание быть лидером. При привлечении родителей к оказанию поддержки детям получилось заметно повысить самооценку детей. Таким образом, проведенная работа подтвердила значимость игровых коммуникативных тренингов, так как в их основе положены возможности ребенка справляться с определенными проблемами, самому находить выход из трудного положения и побыть лидером. Ожидаемыми результатами тренингов являются сформированная адекватная самооценка, понимание своего - Я, уважение к окружающим и терпимое отношение к чужому мнению и действиям.

Список используемых источников и литературы

1. Чернецкая А.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений [Текст] / А.В. Чернецкая. – Ростов-н/Д.: Феникс. – 2005. – 256 с.

2. Подготовка ребенка к школе: требование и диагностика: учебное пособие / Багаутдинова С.Ф., Левшина Н.И., Степанова Н.А., Градусова Л.В., Тугулева Г.В., Мичурина Ю.А., Сайгушева Л.И. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2012. - 266 с.

3. Тугулева Г.В. Макашева А.А. Формирование чувства уверенности в себе у детей старшего дошкольного возраста // Научная мысль: традиции и инновации: сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции. – Казань, 2020. – С. 144-147.

4. Тугулева Г.В., Овсянникова Е.А., Хабибулин Д.А. Профилактика и пути преодоления ситуативных страхов у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 65-3. - С. 315-319.

© Г.В.Тугулева, А.А. Макашева, 2021-05

УДК 376

А.А. Чунтонова, Н.А. Шепилова, О.В. Пустовойтова

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

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В ДОО

***Аннотация:** Статья посвящена решению проблемы инклюзивного дошкольного образования в современных условиях совершенствования Российской образовательной системы. Для решения указанной проблемы предлагается внедрение в деятельность дошкольных образовательных организаций специальной системы социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольная образовательная организация, социально-педагогическое сопровождение, инклюзивное образовательное пространство, интеграция.*

A.A. Chuntanova, N.A. Shepilova, O.V. Pustovoitova

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

***Abstract:** The article is devoted to solving the problem of inclusive preschool education in the modern conditions of improving the Russian educational system. To*

solve this problem, it is proposed to introduce a special system of social and pedagogical support for children with disabilities into the activities of preschool educational organizations.

Key words: *children with disabilities, pre-school, socio-pedagogical support, inclusive education, integration.*

Современный этап развития Российского общества характеризуется устойчивой тенденцией увеличения числа детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и дошкольного возраста. По данным Министерства просвещения России в настоящее время в дошкольных образовательных организациях насчитывается 517 343 дошкольников, имеющих ограниченные возможности здоровья различного генеза, что составляет 6,8 % от общего числа воспитанников [1].

При этом в структуре нарушений здоровья детей преобладают психические и поведенческие расстройства, болезни нервной системы, врожденные аномалии, деформации и генетические нарушения, заболевания эндокринной, слуховой и зрительной систем, а также заболевания опорно-двигательного аппарата и органов дыхания.

Дошкольники с особенностями в развитии ограничены в доступных их здоровым сверстникам каналах получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, такие дети, как правило, затруднены в приобретении социокультурного опыта. Такие дошкольники ограничены и в предметно-практической деятельности, в игровой деятельности, а это отрицательно отражается на развитии высших психических функций и личности в целом [2].

В ситуации совершенствования Российской системы образования создание условий, способствующих полноценному включению в образовательную среду учреждения и развитию детей с ОВЗ, является одной из ключевых задач государственной социальной политики и предполагает реализацию принципа инклюзии на всех уровнях образования. Однако, практическая реализация данного принципа на сегодняшний день по-прежнему сопряжена с рядом трудностей, и, прежде всего, на ступени дошкольного образования, являющегося первой ступенью и рассматривающейся в качестве базовой, ориентированной на формирование основ физического, психического и социального становления личности каждого ребенка.

Устранение существующих трудностей и повышение инклюзии дошкольного образования возможно путем внедрения в деятельность дошкольных образовательных организаций специальной системы социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, предполагающего:

- 1) создание в ДОО адаптивной образовательной среды, предусматривающее создание адекватной возможностям детей с ОВЗ предметно-развивающей среды, обеспечивающей полноценное развитие всех видов деятельности и их личностное становление;

2) использование специальных методов и организационных форм работы с детьми с ОВЗ, заключающееся во включении в содержание воспитательно-образовательного процесса средств и методов артпедагогике, способствующих развитию у детей вербальных и невербальных коммуникаций;

3) формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса через реализацию программы по формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом возрастной специфики участников образовательного процесса.

Для апробации системы социально-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья предлагается адаптивная предметно-развивающая среда средствами:

- корректировки содержания образовательной деятельности и режима дня, заключающейся в увеличении времени, отводимого на гигиенические процедуры и разгрузку детей во время занятий средствами физкультминуток и динамических пауз, а также варьирования организационных форм образовательной деятельности, а именно индивидуальных, подгрупповых, групповых;

- организации и проведения развивающих занятий в игровой форме с использованием дидактического материала с учетом его размера и контрастности цветов, а также с выраженной и легко ощутимой тактильной поверхностью;

- дифференцированного и рационального выбора наиболее доступных методов и приемов обучения с учетом индивидуальных особенностей развития детей;

- активизации потребности детей в общении путем коррекционной направленности содержания коммуникативных ситуаций с учетом их личного эмоционального, игрового, познавательного и межличностного опыта, а также поддержания речевой плотности ситуаций через организацию коммуникативной деятельности в форме работы в подгруппах, располагающей детей к общению;

- развития базовых коммуникативных навыков через выражение просьб и ответной реакции в форме приветствия окружающих, выражения согласия или несогласия;

- развития умений адекватно выражать свои эмоции и ощущения (радость, боль, удовольствие/неудовольствие).

В качестве специальных методов и организационных форм работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в содержании воспитательно-образовательного процесса важно использовать метод артпедагогике, основными средствами которого являлись игры-упражнения с изобразительным материалом, направленные на экспериментирование с красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелом и способствующие актуализации защитных барьеров и механизмов детей через:

- выражение эмоций спонтанным способом, обеспечивающее снижение эмоциональной напряженности;

- стимулирование потребности в изобразительной деятельности и интереса к ней;
- преодоление сознательного контроля и действия защитных механизмов;
- формирование чувства личной безопасности и повышение уверенности в себе;
- формирование интереса и потребности к познавательной деятельности.

Указанные выше игры-упражнения организовывались в форме типичных заданий, таких как:

- «рисование пальцами»;
- манипулирование с пластилином по созданию простейших форм;
- экспериментирование с цветом путем наложения цветowych пятен друг на друга;
- задания на структурирование неоформленного множества стимульных раздражителей на основе принципа проекции, ориентированные на развитие образного восприятия и воображения;
- проблемно-тематических заданий, предполагающих рисование на свободную тему (например, «Моя семья», «Я в детском саду», «Я дома», «Мое любимое занятие», «Мой мир» и др.);
- задания, на совместную изобразительную деятельность с детьми возрастной нормы развития, направленные на развитие правильной коммуникации.

Формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса должно осуществляться в рамках специально разработанной программы по формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, разработанной с учетом возрастной специфики участников и предусматривающей реализацию мероприятий по трем направлениям:

1) осуществление социально-педагогической работы с педагогами ДОО, задействованными в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, направленной на:

- актуализацию понимания педагогами сущности инклюзивного образования, его целевых и ценностных установок через ознакомление их со спецификой инклюзивного дошкольного образования, нормативно-правовой базой в сфере реализации инклюзивного образования, а также с современными тенденциями развития инклюзивного дошкольного образования в отечественной и зарубежной практике;
- развитие умений выявлять особые образовательные потребности детей с ОВЗ через ознакомление со способами и методами педагогической диагностики детей с ОВЗ и составление прогноза их развития с учетом результатов педагогической диагностики;

– создание условий для развития способности к эмпатии, корректного и адекватного восприятия детей с ОВЗ средствами организации и проведения тренингов по развитию толерантного отношения к данной категории детей;

– развитие умений адекватно отбирать и применять в организации совместного обучения детей с нормой развития и детей с ОВЗ современных технологий и методов обучения через обучение навыкам разработки адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ, осуществление проектирования коррекционно-развивающей среды для совместного обучения детей с нормой развития и детей с ОВЗ, создание учебно-профессиональных ситуаций, направленных на овладение умениями разрешения проблем инклюзивной практики;

– создание условий для развития умений работать в междисциплинарной команде по обеспечению комплексного социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в среде ДОО путем их ознакомления с технологиями формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ у детей и взрослых, проектирования ими индивидуального социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях работы междисциплинарной команды;

2) реализация социально-педагогической и социально-коммуникативной работы с детьми возрастной нормы развития, ориентированной на:

– формирование адекватного и толерантного отношения к детям с ОВЗ средствами просмотра и обсуждения мультипликационных фильмов («Цветик-семицветик», «Гадкий утенок»), проведения бесед о нравственности, доброте и толерантности, организации тематических и развивающих занятий, праздничных мероприятий (например, Праздник дружбы ко Дню инвалида, Акция «Доброе сердце» для детей-инвалидов МУ «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями), организации творческих мероприятий в форме подготовки коллективных плакатов и творческой театрализованной, музыкальной и изобразительной деятельности, а также использования различных дидактических игр;

– формирование потребности у детей в оказании помощи нуждающимся средствами сюжетно-ролевых (в частности, «Как помочь больному другу», «Скорая помощь») и подвижных игр (например, «Доброе животное», «Поводырь»), игровых упражнений («Что можно сделать для друга», «Солнышко милосердия», «Моя рука – твоя рука»), изобразительности, тематических занятий и бесед на темы «Что такое доброта», «Я всегда помогу попавшему в беду другу», а также чтения и обсуждения художественных рассказов схожей тематики;

– развитие коммуникативных навыков общения с детьми с ОВЗ средствами коммуникативных игр, таких как «Мы с тобой одна семья», «Помоги другу», «Ладочка к ладошке», «Я хочу с тобой дружить», «Помоги другу», игровых упражнений и бесед;

3) проведение информационно-просветительской работы с родителями нормативно развивающихся детей, направленной на создание условий для формирования инклюзивной культуры родителей детей с возрастной нормой развития средствами консультационной работы, организации совместных детско-родительских творческих и спортивно-массовых мероприятий, тренингов и круглых столов.

Таким образом, система социально-педагогического сопровождения способствует улучшению состоянию и личностному развитию дошкольников с ОВЗ, ее применение может обеспечить интеграцию детей в образовательную среду ДОО.

Список использованных источников и литературы

1. Дети с особыми образовательными потребностями. – Загл. с титул. экрана. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health (дата обращения 28.03.2021). – Текст : электронный.

2. Шепилова Н.А., Алеева З.Р. [Специфика детей дошкольного возраста с ОВЗ](#) // Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии - от проблем к решениям. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию ООН. 2020. С. 74-78.

© А.А. Чунтонова, Н.А. Шепилова, О.В. Пустовойтова, 2021-05

УДК 376.6

Е.С. Шестова

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

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННЫХ СИТУАЦИЯХ

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования понимания и проявления социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Рассмотрена критериальная база. Охарактеризованы особенности развития эмоций у нормально развивающихся детей и дошкольников с ЗПР. Описана коррекционная программа, построенная с помощью специально организованных ситуаций.*

***Ключевые слова:** социальные эмоции, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, специально организованные ситуации.*

DEVELOPMENT OF SOCIAL EMOTIONS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN SPECIALLY ORGANIZED SITUATIONS

***Abstract.** The article presents the results of an experimental study of understanding and manifestation of social emotions of preschool children with mental retardation. The criterial base is considered. Peculiarities of the development of emotions in normally developing children and preschool children with mental retardation are characterized. The correctional program built with the help of specially organized situations is described.*

***Keywords:** social emotions, older preschool children, mental retardation, specially organized situations.*

Развитие социальных эмоций приводит к воспитанию общественно активной и социализированной личности, способной адекватно реагировать на социальные воздействия и требования, что предъявляют равно как взрослые, так и сверстники. По мнению Т.Д. Марцинковской, социальные эмоции – это положительные и отрицательные эмоции, которые возникают у человека по отношению к нормам, ценностям и правилам, принятым в обществе. Их роль в жизни ребенка крайне важна. Они позволяют ему выделить в социальной среде наиболее значимые элементы и продемонстрировать своё отношение к данной информации, помогают налаживать сотрудничество, координировать действия и принимать совместные решения согласно возникшей ситуации, что приведет к достижению целей [1].

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 задержкой психического развития (ЗПР) определяют актуальность темы нашего исследования, целью которого было теоретически обосновать и определить эффективность использования специально организованных ситуаций как средства развития социальных эмоций у данной категории дошкольников.

В дошкольном возрасте происходит становление произвольной регуляции эмоций, хотя она еще недостаточно развита: детям трудно скрывать радость, удивление, огорчение, подавить некоторые отрицательные эмоции. Пока еще на ребенка не оказывается давление социального окружения, необходимо обучать его, как понимать их и выражать. Дошкольный период наиболее благоприятный, или иначе, сензитивный период для развития способности к регуляции эмоций. Детей учат произвольно принимать во внимание эмоциональные ощущения; различать их, сравнивать; воспроизводить по

заданному образцу; использовать паралингвистические средства для активации эмоций.

Для нормально развивающихся старших дошкольников характерно освоение новых форм социальных эмоций, в их число входят сочувствие и сопереживание другому человеку как проявления эмпатии. Им становится доступно предвосхищение последствий различных ситуаций в процессе общения со взрослыми и сверстниками, оценка поведения. У ребенка старшего дошкольного возраста в процессе развития происходят изменения в эмоциональной сфере, он меняет свои взгляды на жизнь и на отношения с людьми. Ему лучше дается контроль над своими эмоциями, но сама по себе эмоциональная сфера не развивается. Поэтому необходимо помогать ребенку в ее развитии и формировании с помощью различных техник, знакомить детей выразительными движениями, высшими чувствами. Если даже ребенку с нормой развития необходима помощь в развитии эмоций, то дети с ЗПР нуждаются в большем внимании, а главное, многостороннем воздействии, которое не воспринималось бы ребенком как затруднительное занятие.

У дошкольников с задержкой психического развития имеются трудности в понимании и выражении эмоций с помощью мимики. Появляются страхи и тревожность. Выполнение заданий требует от них больших эмоциональных затрат, из-за чего они быстро утомляются и отказываются что-либо делать [3]. В дошкольном возрасте происходит становление произвольной регуляции эмоций, хотя она еще недостаточно развита, а у детей с ЗПР значительно отстает от нормы.

На занятиях дети демонстрируют частую смену настроения, кривлянье, неуважительное отношение к взрослым. Низкий уровень развития эмоциональных переживаний ребенка можно отследить в его отношении к игрушкам. Они не отдадут предпочтения каким-то определенным игрушкам, не имеют любимой. Дети бурно реагируют на события, предварительно неверно и неадекватно оценив ситуацию.

Обнаружить недоразвитие эмоциональной сферы ребенка с ЗПР можно при переходе к систематическому обучению. Следующие характерные черты свойственны ребенку с ЗПР: неорганизованность, неадекватность самооценки, нескритичность. Их эмоции отличаются поверхностностью и неустойчивостью, что приводит к легкой внушаемости детей и склонности к подражанию.

Недостатки развития эмоциональной сферы, характерные для детей с задержкой психического развития, могут привести к различным формам социально психологической дезадаптации и психоэмоциональным нарушениям, таким как эмоциональная неустойчивость, тревожность, страхи, агрессивность, враждебность, замкнутость. Поэтому особенно важно осуществлять диагностику и развитие эмоциональной сферы детей. Вовремя организованная педагогическая работа может смягчить, а в случае положительной стабильной динамики полностью устранить недостатки в личностном развитии [2].

Приняв во внимание особенности развития, возраст и специфику нарушения детей, нами было проведено диагностическое исследование, в качестве критериев которого были определены:

– различение (опознание) социальных эмоций (восприятие экспрессивных признаков, понимание эмоционального содержания, идентификация эмоций, вербализация эмоций);

– проявление эмоционального отношения к нормам, правилам и ценностям, принятым в обществе (тип оценивания поведения, обоснование оценивания, соответствие оценки реальным действиям ребенка);

– проявление социальных эмоций у детей в деятельности (адекватность проявляемых эмоций, актуализация эмоционального опыта и эмоциональных представлений, воспроизведение эмоций).

Проведенное нами обследование показало, что у детей есть затруднения с распознаванием эмоций, им необходима помощь психолога и повторение инструкции. Действия персонажей они оценивают зачастую по внешнему виду и на основе собственных симпатий или антипатий, или не способны аргументировать свою точку зрения. В ходе наблюдения были зафиксированы бедность мимических проявлений, непонимание эмоций сверстников, следствием чего является замкнутость и иногда враждебный настрой. Дети проявляли негативные реакции в совместных играх и на занятиях, объяснить причину плохого настроения они не могли. Был выявлен низкий уровень развития эмоциональных переживаний детей по их отношению к игрушкам, так как большинство обследованных не отдают предпочтение чему-либо. В целом эмоциональное развитие старших дошкольников с задержкой психического развития характеризуется низким уровнем вербализации социальных эмоций, неумением их идентифицировать, отсутствием положительного эмоционального опыта и наличием факторов эмоциональной напряженности [4].

На основе анализа исследований и работ психологов нами оценивались разные виды коррекционных средств. После чего был сделан вывод о том, что наиболее эффективными являются образовательные ситуации, поскольку они имеют некоторые преимущества: учат детей самостоятельности, инициативности без напряжения в очень интересных формах, позволяют развиваться в разных направлениях, их можно использовать на любом занятии и провести во всех образовательных областях. При составлении коррекционно-развивающей программы учитывались условия, необходимые для проведения, особенности развития детей и их интересы, чтобы занятия не только удовлетворяли поставленную цель программы, но и приносили удовольствие и положительные эмоции детям.

Разработанная нами коррекционно-развивающая программа состоит из трех разделов, включающих двадцать образовательных ситуаций. Первый раздел построен на основе реально-практических ситуаций и осуществляет выполнение ряда задач: знакомство с социальными эмоциями; развитие способности выделять экспрессивные и импрессивные признаки, содержательные характеристики с обозначением причин возникновения эмоций. Второй раздел включает условно-вербальные ситуации и его задачами являются: развитие умения проговаривать эмоции; воспитание эмоциональной отзывчивости на чувства и настроения окружающих людей. Третий раздел

состоит из имитационных ситуаций и выполняет такие задачи: обучение опознанию и восприятию эмоций; обучение имитации и воспроизведению эмоций по образцу.

В заключение хотелось бы добавить, что была проведена проверка эффективности разработанной программы развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста в специально организованных ситуациях. Сравнительный анализ результатов позволяет нам сделать вывод, что предлагаемая нами программа обеспечивает значительный рост уровня вербализации социальных эмоций, заметна динамика в их понимании, снизился уровень напряженности, дети стали проявлять больше инициативы в общении.

Список используемых источников и литературы

1. Горбунова М.Ю. Социальные функции эмоций // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного университета. Саратов, 2011. - №67. С. 445-454.

2. Ежкова Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие: в 2 ч. – Москва.: ВЛАДОС. 2010. С. 21.

3. Кокорева О.И., Шестова Е.С. Особенности понимания социальных эмоций как ситуационная переменная в поведении дошкольников с задержкой психического развития // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека. материалы Международной научно-практической конференции. Донецк, 2020. С. 90-93.

4. Кокорева О.И., Шестова Е.С. Психолого-педагогические условия развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с педагогической запущенностью в играх-драматизациях // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Магнитогорск, 2019. С. 229-233.

© Е.С. Шестова, 2021-05

УДК 373.2

С.Н. Юревич, Н.И. Левшина, М.В. Мельникова

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

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация. Важной предпосылкой и условием успешного социального воспитания является процесс развития социальных эмоций у дошкольников. Для решения этой проблемы педагогами разрабатываются специальные программы и проекты. В данной статье авторы уточняют понятие «социальные эмоции» и показывают особенности реализации программы по развитию социальных эмоций у детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Ключевые слова: дошкольники с ОВЗ, социальное воспитание, социальные эмоции, критерии развития социальных эмоций, коррекционная программа.

S.N. Yurevich, N.I. Levshina, M.V. Melnikov

DEVELOPMENT OF SOCIAL EMOTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. *An important prerequisite and condition for successful social education is the development of social emotions in preschoolers. To solve this problem, teachers develop special programs and projects. In this article, the authors clarify the concept of «social emotions» and show the features of the implementation of the program for the development of social emotions in preschool children with disabilities.*

Keywords: *preschoolers with disabilities, social education, social emotions, criteria for the development of social emotions, correctional program.*

Согласно ФГОС дошкольного образования, именно в дошкольном детстве следует осуществлять позитивную социализацию ребенка: закладывать ценностные установки развития личности ребенка, основы его идентичности, отношения к миру, обществу, семье и самому себе. Позитивная социализация личности невозможна без доброжелательного отношения друг к другу, без проявления социальных эмоций, которые формируются у человека в дошкольном возрасте. Формировать данные отношения и эмоции следует в детстве, когда ребенок наиболее гибок и пластичен, способен воспринимать и впитывать данную ему информацию. Дошкольный возраст, являясь периодом зарождения в ребенке всего человеческого, способствует раскрытию самых положительных его черт [4].

Это положение особенно актуально в условиях инклюзивного образования, когда государство создает необходимые условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Направленность этого образования предполагает коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию и социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако, инклюзивное образование порождает проблему взаимоотношений между участниками образовательных отношений, в первую очередь, проблему доброжелательных отношений со сверстниками, проявления по отношению к ним социальных эмоций.

Развитие доброжелательных отношений дошкольника со взрослыми и сверстниками является ведущей задачей образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Общение ребенка дошкольного возраста со сверстниками на принципах доброжелательности закладывает основы морали и нравственного поведения, определяет избирательные привязанности между детьми. Положение ребенка в группе сверстников показывает, насколько принят ребенок сверстниками, насколько реализованы или ущемлены его притязания на признания среди сверстников.

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 [3].

Социальные эмоции выступают предпосылкой гуманности, в которой отражается одна из важнейших черт направленности личности, способной помогать другим людям, оказывать уважение, человеколюбие, милосердие, проявлять заботу, соучастие, без которых невозможно существование человеческого рода.

Гуманность следует понимать как «сверххарактеристику личности, которая включает комплекс свойств личности, выражающих бережное отношение человека к человеку» (А.А. Леонтьев), как «систему установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования... реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи» (М.И. Лисина). Гуманность на современном этапе развития науки рассматривается как качество личности, представляющее собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности. Гуманные отношения, открывая ряд общечеловеческих ценностей, являют собой ту основу, без которой невозможно нравственное, духовное развитие человека.

Содержательной стороной гуманных отношений являются качества, складывающиеся на подлинно нравственной основе с проявлением социальных эмоций: доброжелательность, отзывчивость, заботливость, справедливость, внимательность. Под доброжелательностью понимается умение доставить приятное, радость другому (путем приветливого обращения, поздравления с праздником, днем рождения, предложение оказать услугу и др.). Отзывчивость - это умение разделить радость и огорчения других, откликнуться на просьбу, обращения товарищей, помочь преодолеть отрицательные переживания, пожалев, успокоив, предложив способ отвлечения. Внимательность - умение заметить и понять переживания других: поддержать положительные, помочь преодолеть, облегчить отрицательные. Заботливость - умение оказать ту или иную услугу другим, поухаживать за ними. В основе всех этих качеств лежит доброжелательное отношение к Другому, как к взрослому, так и к сверстнику, способность к сопереживанию, сочувствию, ценностное отношение к человеку [5].

Проблема формирования детских взаимоотношений и развития социальных эмоций должна решаться только совместными усилиями совместной детской деятельности и педагогического процесса в целом, в частности психолого-педагогическим сопровождением детей с ОВЗ. Данной проблеме была посвящена экспериментальная работа по развитию социальных эмоций у дошкольников с ОВЗ.

На констатирующем этапе экспериментальной работы выявлялся уровень развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Для этого на основе анализа исследований Е.И. Изотовой и Е.В. Никифоровой [1] были определены критерии и показатели развития социальных эмоций:

– различие (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 «Эмоциональная идентификация» (автор – Е.И. Изотова) [1] включала ряд заданий на определение эмоционального состояния человека. По результатам выполнения диагностики к высокому уровню не был отнесен ни один ребенок. К среднему уровню было отнесено 25% детей, к низкому - 75% дошкольников.

Методика «Оцени поведение». У 37,5% детей оценка действий персонажа была ориентирована на внешний вид, у 50% детей присутствовала реакция как на действия персонажа, так и на его внешний вид – промежуточное оценивание, лишь 12,5% детей давали оценку действий персонажа без учета его внешнего вида.

Методика «Раскрась картинки» (автор - Е.В. Никифорова) [1] предполагает отображение того или иного эмоционального состояния в цвете. К группе низкого уровня было отнесено 75% детей. К группе среднего уровня - 25% детей. Детей с высоким уровнем не выявлено.

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 37,5% дошкольников. К низкому уровню условно отнесены 62,5% детей.

Результаты диагностики, полученные педагогом-психологом, воспитателями группы, педагогом-дефектологом, педагогом-логопедом обсуждаются на заседаниях психолого-педагогического консилиума дошкольного учреждения. Определена зависимость между уровнем развития социальных эмоций и общим социально-коммуникативным развитием детей с ОВЗ. Итогом обсуждений является общее заключение об уровне развития

социальных эмоций у каждого ребенка с основными рекомендациями по решению определенных проблем в его развитии.

Для решения проблемы развития у детей с ОВЗ социальных эмоций была использована коррекционно-развивающая программа [2].

Целью работы на первом этапе было обогащение познавательного и эмоционального опыта детей с ОВЗ. 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.

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 актуализацию эмоционального опыта детей, демонстрацию ими основных эмоций. 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, игр-драматизаций. При исполнении роли ребенок не только представлял, но и эмоционально переживал поступки персонажа, а это оказывало позитивное влияние на развитие социальных эмоций.

Контрольный этап позволил отследить следующую динамику в уровне развития социальных эмоций дошкольников с ОВЗ. К высокому уровню развития социальных эмоций отнесены 25% детей с ОВЗ, к среднему уровню – 62,5 % дошкольников, 12,5% детей – к низкому, но у них также наблюдается

положительная динамика по отдельным показателям. Таким образом, полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности разработанной и внедренной коррекционно-развивающей программе по развитию социальных эмоций у детей с ОВЗ.

Развитие социальных эмоций обеспечивает качественный процесс позитивной социализации ребенка с ОВЗ, развитие его социально-коммуникативных качеств, включая доброжелательное отношение к людям. Доброжелательное отношение к людям в целом и, в частности, к сверстникам (отсутствие фиксации на себе, радость успехам других и помощь в ситуации неуспеха) делает возможным позитивное влияние сверстников на произвольное поведение, способствует положительной самооценке, оказывает влияние на все последующие контакты с окружающими людьми [4].

Список используемых источников и литературы

1.Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова Е.В. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 268 с.

2.Кокорева, О.И. Психолого-педагогические условия развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с педагогической запущенностью в играх-драматизациях / О.И. Кокорева, Е.С. Шестова // 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. - С. 229 – 232.

3.Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 176 с.

4.Юревич, С.Н. Методологические основания духовно-нравственного воспитания дошкольников /С.Н. Юревич /В книге: Психолого-педагогические аспекты исследования проблем дошкольного и общего образования. под ред. О.В. Гневэк. Уфа, 2015. - С. 46-70.

5.Юревич, С.Н. Педагогическая диагностика духовно-нравственного воспитания и развития личности : Учебно-методическое пособие / С.Н. Юревич. - Магнитогорск, 2013. - 134с.

© С.Н. Юревич, Н.И. Левшина М.В. Мельникова, 2021–05

СЕКЦИЯ
"ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ"

Руководитель - доцент, канд. филос. наук В.А.Чернобровкин

Андре Луиз Араужо Куниа

Институт образования, науки и техники Гояно, Бразилия

Мария Марта да Силва

Государственный институт Гояс, Бразилия

ПРИБЛИЖЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ЧИСЕЛ И ПОНИМАНИЕ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ВЕЛИЧИНАМИ:
ПОСЛЕДСТВИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В 5 КЛАССЕ

***Аннотация.** Настоящая статья относится к дидактическому эксперименту, основанному на теории развивающего обучения, сформулированной В.В. Давыдовым. Действия, разработанные Математическим клубом Государственного Университета Штата Гояс (Бразилия), были разработаны в бразильской государственной школе в городе Квиринополис для учеников 5-го класса начальной школы. Учебные задания были организованы по мотивам комиксов на тему «Агнунсы».*

***Ключевые слова:** развивающее обучение, преподавание и изучение математики, математическая дидактика, формирование концепции.*

André Luiz Araújo Cunha

Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiano, Brazil

Maria Marta da Silva

State University of Goiás, Brazil

APPROXIMATION OF THE NUMBER CONCEPT AND
UNDERSTANDING RELATIONSHIP BETWEEN VALUES:
CONSEQUENCES OF TEACHING MATH IN GRADE 5

***Abstract:** The present article refers to a didactic experiment based on the theory of developmental teaching, formulated by V. V. Davydov. Developed by the Mathematics Club of the State University of Goiás - Brazil, the actions were*

developed in a brazilian public school in the city of Quirinópolis with students of the 5th year of elementary school. The study tasks were organized and based on a comic strip and had as the theme "The Agnuns".

Key words: *developmental teaching, teaching and learning mathematics, mathematical didactics, concept formation.*

Поиск решения проблем, связанных с преподаванием математики в бразильском базовом образовании, был предметом изучения исследователей и учителей по всей стране. В этом смысле теория развивающего обучения, сформулированная В.В. Давыдовым, была представлена как способ преодоления этих ограничений. Таким образом, исходя из вышеупомянутой теоретической позиции, цель данной статьи состоит в том, чтобы понять актуальность учебной задачи о концепции числа для учащихся 5-го класса начальной школы в бразильской государственной школе. По мнению Давыдова [1], исследовательская задача должна способствовать преобразованию данных, чтобы выявить универсальное отношение изучаемого объекта, моделируя универсальные соотношения в единстве предметных, графических и буквенных форм.

Учебное задание, организованное для учеников, было направлено на выявление внутренней связи во множественных отношениях между единицей измерения и величиной, которая должна быть измерена, чтобы таким образом они усвоили универсальные отношения понятия числа. Однако следует отметить, что, основываясь на предложениях Давыдова [1], Гальперина, Запорожца и Эльконина [5, с. 306], которые утверждают «тот простой факт, что понятие числа обладает свойствами скалярных величин, никоим образом не означает что число и количество идентичны», являясь единичным случаем отношений между величинами. Следовательно, ученик должен понимать закономерную взаимосвязь между числами и величинами. Поэтому подчеркивается, что изучение понятия числа является одной из фундаментальных проблем в преподавании школьной математики, особенно в начальной школе.

Это задание является частью комиксов (HQ) под названием «Ангунсы». Такой комикс появляется в рамках мероприятий, разработанных Математическим клубом Государственного университета Гояс, в подразделении города Квиринополис, Бразилия. Это проект, направленный на подготовку учителей математики, а также на преподавание и изучение математических понятий учащимися базового образования. Он основан на теоретических исследованиях Эльконина [5] и Давыдова [1], а также других ученых. В ходе нашего исследования мы осознали, что общество претерпевает изменения во всех своих сегментах, и что эти изменения напрямую отражаются на жизни человека и на том, как он думает и организует это в школьном контексте.

Комикс, разработанный в Клубе Математики, отдавал предпочтение историческим элементам, которые поддерживают потребности возникновения и

развития концепции числа. Таким образом, мы поддерживаем преподавание такого понятия на теоретической предпосылке, что математические концепции наделены общим характером. Таким образом, разработка учебных заданий математического клуба направлена на создание условий, позволяющих испытуемым понять конкретные отношения, поддерживающие математическую концепцию, предназначенную для преподавания. Условия для формирования этих отношений возникают с того момента, когда реальный субъект рассматривает знания как часть своей реальной жизни, а не как внешнее по отношению к этой реальности состояние. Таким образом, «чтобы изучить материал, выходящий за рамки формального аспекта, недостаточно просто пройти обучение, поскольку его нужно прожить, оно должно стать частью реальной жизни ученика, иметь для него жизненно важное значение» [7, с. 247].

Задание было структурировано в сценически, где рассказ развивался, приводил учеников, используя метод прямого сравнения между величинами, к созданию ситуаций, требующих других величин (например, в одной из ситуаций они должны решить, какой лучший выбрать животным при походе к источнику воды).

Это действие сделало возможным в ходе объектного эксперимента введение единицы измерения и воспроизведение модели универсального знания понятия числа.

История, рассказанная в комиксе, имела в числе своих целей дать возможность учащимся 5-го класса воспринимать концепцию чисел как синтез исторического процесса развития человеческой идеи, которая ее породила, и способствовала ее развитию, состоящему из частных (различных единиц измерения) и особенностей (различные типы чисел: натуральные, целые, рациональные, иррациональные). Таким образом, по мере того, как понятие числа возникает и размывается в историческом процессе развития, оно все точнее отражает объективно-человеческую природу, которая его окружает. Следовательно, такая концепция охватывает множество различных явлений из чувственного объектного мира в единой, но сложной и взаимосвязанной системе.

Таким образом, такое понятие понимается как единица разнообразного, как система взаимосвязей и отношений, составляющая неразрывное целое в связи с каждой единственной числовой системой. Таким образом, такая учебная задача закреплена в предложениях Давыдова [1] и Эльконина [5] по преподаванию школьной математики, поскольку они учитывают, что обучение учеников организовано в соответствии с процедурой восхождения от абстрактного к конкретному. Таким образом, появляются условия для испытуемых, под наблюдением субъекта, ответственного за обучение, - учителя, - для анализа и определения общего - главного отношения и его проявлений в конкретных отношениях и их единичных выражениях.

Выбранным методологическим предложением был формирующий эксперимент, понимаемый здесь, согласно Сильве [9], который поддерживается Давыдовым и Марковой [3], как «следственная структура, проводимая в

несколько этапов, в которой процесс выполнения, а также получение данных, представление предметов субъектам, регистрация и анализ движения мысли субъекта происходят одновременно» [9, с. 48]. В 2019 учебном году он длился два месяца. Участниками проекта были 32 ученика 5-го класса государственной школы в городе, где находится учебное заведение, в котором находится математический клуб в штате Гояс, Бразилия. Встречи проходили еженедельно продолжительностью 2 академических часа в школе-партнере проекта. Организационная структура деятельности математического клуба представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Организационная структура деятельности математического клуба

Организационная структура деятельности математического клуба			
Встречи: совместное планирование	Совместное развитие действий	Коллективные оценочные встречи	Выполненные мероприятия
Эти встречи предназначены для коллективной организации педагогических вмешательств, которые составляют учебные задания по охватываемым математическим понятиям. Такие действия направлены на создание пространства для сотрудничества, в котором происходит планирование и повторная разработка мероприятий.	Продолжительность этих встреч зависит от потребности во времени на развитие деятельности. Для разработки учебного задания, положившего начало данной работе, мониторинг учеников производился путем поездки всех участников клуба в школу-участницу, а именно в помещение 5-го класса.	Эти встречи - моменты анализа и коллективного синтеза того, что было разработано. Всегда после разработки задач мы встречаемся, чтобы оценить и проанализировать весь процесс.	Мы уже спланировали и разработали две группы задач, одну по концепции чисел, часть из которых составляет контекст для написания этой главы, и другую задачу по концепции многоугольников, в которой мы работаем с разработкой видео и картин на экранах. В настоящее время мы планируем группу задач, связанных с концепцией уравнений.

Структура предполагает организованное преподавание математики под эгидой концептуального мышления. Это, по Выготскому [10], наиболее подходящий способ представить «реальность, поскольку она проникает во внутреннюю сущность объектов, поскольку их природа раскрывается не в

непосредственном созерцании того или иного предмета изолированно, а в его связанном развитии в остальной реальности» [10, с. 79].

Анализ собранных данных происходил со сцены, озаглавленной как «Признаки изучения концепции чисел из понимания между величинами». Согласно Моуре [8, с. 267], это можно понимать «как действия, раскрывающие процесс формирования и моменты, которые могут выявить взаимозависимость между элементами тренировочного действия. То есть, это будет момент, когда субъекты подтверждают признаки присвоения установленного движения.

Для Давыдова [4] число - это выражение отношения между единицей измерения и величиной. Однако в бразильских учебниках отмечается характеристика этого понятия только количеством непосредственно заданных дискретных объектов. В этом процессе, присутствующем традиционному обучению, согласно Давыдову [4], при назывании каждого из чисел ученик должен иметь правильное изображение предмета или их группы, обозначенного соответствующим символом, с содержанием, полностью определяемым визуально.

Таким образом, представление набора соответствующих объектов появляется за каждым словом числового значения. Таким образом, эмпирическое понятие числа настроено так, что «на основе наблюдений внешние свойства предметов отражаются в представлениях» [1, с. 154]. Эмпирическая модель этой концепции основана на эмпирической функции числа [4], что состоит в различении различных множеств единиц с точностью не ниже единицы (подсчитываемого предмета), однако подразделение единицы не изучается в первом классе традиционного бразильского школьного образования.

Задачи, структурированные на протяжении всего развития комикса, составлялись так, чтобы ученики могли создать общий способ организации мышления о математической концепции чисел, создав общую организационную форму для этой концепции, то есть создавая объективные условия, чтобы они могли мыслить математически, поднимать математические идеалы, устанавливать отношения между ними, развивать другую форму мышления, которая не просто эмпирическая, но которая развивает теоретическое мышление, устанавливая связи, которые позволили бы применить их в конкретных ситуациях.

Такое движение концептуального переосмысления привело к изменению того, что эти ученики понимали под числами из-за изменения значения, изначально приписываемого этому понятию, и средств, с помощью которых их учили. Если первоначально среди учеников было понимание, что понятие числа может быть представлено напрямую, через повседневные ситуации и упражнения на повторение, то теперь у них появилось другое представление, которое изменило это понимание.

Процесс присвоения студентами математического содержания, исторически созданного человечеством, зависит от организации обучения учителем. Это понимание основано на выборе использования учебных заданий, подобных предложенной здесь. Среди стольких отстаиваемых причин мы

обнаружили элементы, позволяющие учащимся продемонстрировать признаки присвоения этой концепции, чтобы генерировать обучение, которое, согласно Выготскому [10], состоит из присвоения содержания, существующего в социокультурной среде школы и окружающей среды. Чтобы запустить этот процесс, задача представила единицу измерения как особый элемент, опосредующий возникновение сингулярности, числа. Это теоретическая концепция, которая появляется как отражение процессов человеческого развития, в конечном итоге раскрывается в «отношениях между универсальным и единичным, сущностью и феноменами; выступая как процедура вычитания единственного из универсального, как процедура восхождения от абстрактного к конкретному [1, с. 152].

Постепенно стало ясно, что идея чисел возникает, конкретно, как синтез множественных отношений между величинами, изначально заданными абстрактно. Следовательно, его сингулярное выражение было выведено из универсального отношения множественности и делимости. Другими словами, идея была представлена как теоретическое понятие. При таком уклоне ученики понимали рассматриваемое понятие как исторически сложившееся в обществе, где оно объективно существует в формах деятельности человека и ее результатах, то есть в объектах, созданных рациональным образом.

Таким образом, в процессе изучения соотношений между величинами и в присвоении понятия числа, ученики были приведены к теоретическому воспроизведению в идеальном плане универсальной формы изучаемого понятия, произведенной исторически. Это объясняет взаимосвязь и неразрывное единство большого количества фактов, с помощью которых они продвигаются на пути объяснения конкретного разнообразия чисел, которые будут представлены им на втором этапе фундаментального образования, в которое.

Список используемых источников и литературы

1. Davidov, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Madrid: Progreso, 1988.
2. Davidov, V. La renovación de la educación y el desarrollo mental de los alumnos. Revista de Pedagogía. Santiago: N. 403, p. 197 - 199, jun. 1998.
3. Davidov, V., Markova, A.K La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: Shuare, Martha. La psicología evolutiva em La URSS: Antologia. Móscu: Editorial Progreso, 1987.
4. Davidov, V. Tipos de generalización en la enseñanza. 3^a. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
5. Elkonin, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Shuare, M. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscú: Progreso, p. 104-126, 1987.
6. Galperin, P.; Zaporózhets A.; Elkonin, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SUARE, M. La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscú, Progreso, p. 300-316, 1987.

7. Leontiev, A. Actividad, conciencia, personalidad. Havana: Pueblo y Educación, 1983.
8. Moura, M.O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: Barbosa, R.L.L. (org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
9. Silva, Maria Marta da. A apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica por professores de matemática em formação inicial. 2018. 307 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
10. Vigotski, L.S. A formação social da mente. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

© *André Luiz Araújo Cunha, Maria Marta da Silva, 2021-05*

Талитта Фернандес де Карвалью Перес
Государственный университет Гояса
Гояно, Бразилия

Сандра Валерия Лимонта Роза
Федеральный университет Гояса,
Гояно, Бразилия

РАЗВИВАЮЩЕЕ ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКИ: ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ КВАДРАТНОГО КОРНЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Целью данной статьи является анализ процесса усвоения понятия точного квадратного корня среди учащихся 6-го класса начальной школы из учебно-познавательного процесса, основанного на теории развивающего обучения. Помимо библиографического исследования, была разработана эмпирическая работа, называемая дидактико-формирующим экспериментом, для исследования дидактических процедур, которые способствовали обучению и развитию учащихся в этот школьный период государственной школы в Бразилии. Подчеркивается, что учебные задания, основанные на положениях Давыдова, способствовали трансформации мотивов и возникновению потребности в изучении новых концепций, что стимулирует совместную работу и способствовало развитию высших психологических функций, таких как: добровольная помощь; сотрудничество; объем памяти; восприятие и мышление, свидетельствующие о том, что интимное и личное общение является основным видом деятельности подростков.

Ключевые слова: преподавание и изучение математики; теория развивающего обучения; начальная школа.

Thalitta Fernandes de Carvalho Peres
State University of Goiás, Brazil

Sandra Valéria Limonta Rosa
*Federal University of Goiás,
Goiano, Brazil*

**DEVELOPMENTAL TEACHING AND LEARNING OF MATHEMATICS:
THE FORMATION OF THE CONCEPT OF SQUARE ROOT IN
ELEMENTARY SCHOOL**

***Abstract.** The purpose of this article is to analyze the process of appropriation of the concept of exact square root among students of the 6th grade of elementary school, from a teaching and learning process based on the theory of developmental teaching. Aside from the bibliographic research, an empirical work was developed called didactic-formative experiment, to research didactic procedures that favored the learning and development of students in this school period of a state school in Brazil. It is emphasized that the study tasks based on davydovian propositions contributed to the transformation of motives and the emergence of the need to learn new concepts, which drives collaborative work and enhanced the development of superior psychological functions, such as: voluntary care; cooperation; memory; perception and thought, evidencing intimate and personal communication as the main adolescents activities.*

***Keywords:** mathematics teaching and learning; developmental teaching theory; elementary school.*

School mathematics, like other subjects, is much more than a set of contents to be shared with students, but a science that socializes systematized knowledge that contributes to the formation of subjects with a high level of mental activity.

Teaching is not just knowing the contents and presenting them, but giving the other the opportunity to appropriate the knowledge produced socially, revealing the contradictions of reality. Thus, it is essential to think about a teaching organization that considers the relationship between development and teaching activity, which is revealed in the learning contents. In other words, it is necessary to understand and analyze mathematics as school knowledge and how its teaching can be organized to contribute to students' mental development.

Duarte [4], points out that the teaching of school content is not the mechanical displacement of books or the teacher's mind to the student's mind, nor its practical and immediate application. "Teaching is the meeting of various forms of human activity: the activity of knowledge of the world synthesized in school content, the

activity of organizing the conditions necessary for educational work, the activity of teaching by the teacher and the activity of study by the students" [4, 59].

It is on this path that we proposed this study, in a teaching organization that had form and content as a unit for full human development. Thus, to investigate the relationship between the teaching of Mathematics and development in the 6th year, we base ourselves on the historical-cultural theory and the theory of developmental teaching, considering that this stage of Basic Education is a peculiar period in the students' lives. It is the transition from the initial years to the final years, a moment that also marks the beginning of the transition from the study activity to the activity of personal intimate communication, the main activity of adolescence, according to the periodization of psychic development, highlighted by Vigotski [8], Vigotski [9], Leontiev [7], Bozhóvich [1] and Elkonin [5]. Thus, this research is about the relationship between the teaching and learning of Mathematics and the development process at a certain time in life.

From these reported concerns, trying to understand what this transition represents for the teaching of Mathematics and how it all implies a necessary review of the teaching organization, the research question is: how did the theory of developmental teaching contribute to the teaching process and mathematics learning in the 6th year of elementary school marked by the transition from the main activity? In this context, the general objective is to analyze the process of appropriation of the concept of exact square root among 6th grade elementary school students, based on a teaching and learning process based on the theory of developmental teaching.

For this, we organized the didactic-formative experiment by proposing study tasks, developed during 10 classes. The experiment consists of a sequence of tasks to be performed by the students, in order to reveal the essential relationship of the exact square root concept.

Davídov [2] states that students learn a content when they understand and carry out the mental actions linked to it. In this way, in the course of the teaching experiment, there is the acquisition of mental procedures that “link” learning to teaching. It is also essential to observe what Vigotski [10] says, that the teacher should not give the student the ready concepts, but take the student to form his concepts.

Therefore, for the elaboration of the teaching plan of the didactic-formative experiment of this research, we seek to carry out the analysis of the content / concept to be taught and the elaboration of the study tasks. In the analysis of the content / concept to be taught, we aim to investigate the logical-historical aspects of the concept in order to find its essence that contains the desired generalization, so that the student can deduce their particular relationships from the basic relationship. After this analysis, the study tasks are elaborated, which must be elaborated in such a way as to mobilize the higher psychic functions so that the researcher can proceed to the analysis of cognitive processes.

Considering this specific case of radication, it is emphasized that the analysis of the concept of square root of perfect square numbers, showed, mainly, a general relation with the concepts of number, grouping, addition and multiplication and a particular relation with the concepts of potentiation, area of a square and exact square

root. In this movement, the essence of this conceptual network is multiplication. Identifying this universal relationship is the major contribution of content analysis to the teaching organization in question.

Thus, it is necessary to understand mathematical concepts within a system of related concepts, assigning meanings to their symbols to understand the generalization processes performed. For Vigotski [11, p. 295], "the awareness of concepts takes place through the formation of a concept system".

In addition to trying to seek reflection, analysis and the interior plan of actions as elements for the development of psychic abilities, the elaboration of tasks sought to provoke and analyze the six study actions synthesized by Davidov [2]: 1) transformation of task data to reveal the core of the concept; 2) modeling of the identified basic conceptual relationship; 3) transformation of the model and analysis of its relations; 4) carrying out particular tasks using the concept; 5) control of previous actions performed, and 6) evaluation of the assimilation of the general procedure as a result of the solution of the given study tasks. It is important to note that these actions do not necessarily occur sequentially.

In this sense, the teaching plan involved tasks that sought to present the movement from the concept of the general to the particular, with the aim of revealing the nuclear relationship between the following conceptual units: number ↔ multiplication ↔ potentiation exata exact square root. Table 1 below summarizes the structure of the teaching plan, showing the composition of the tasks and their study actions, within each conceptual unit.

Label 1 – Teaching plan synthesis

Conceptual unities	Study tasks	Study actions
Number	Task 1	1, 2 e 5
Multiplication	Task 2, 3 e 4	1, 2, 3 e 5
Potentiation	Task 5 e 6	2, 3, 4 e 5
Exact square root	Task 7 e 8	2, 3, 4, 5 e 6

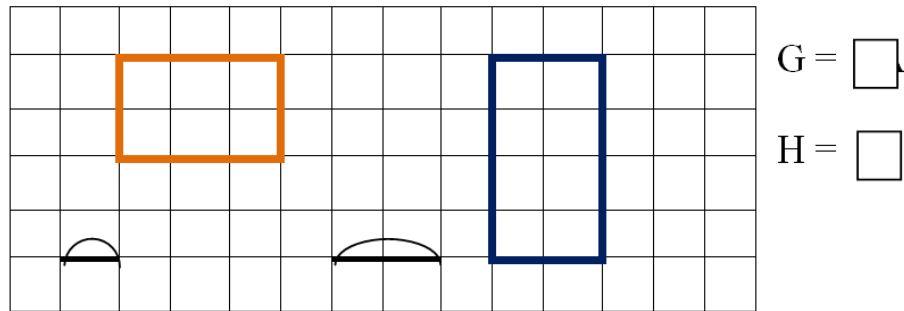
Source: prepared by the authors (2019)

In this context, the first conceptual unit was designed with the objective of analyzing the general formula of the number, involving different quantities and relations, evidencing the concept of multiplication as a general relation of the conceptual number system. In addition to this conceptual relationship, we tried to get to know the students involved better through a dialogue about the emergence of numbers, in order to have a prior idea of the development zone close to the students.

Thus, Task 1, presented by Figure 1, aimed to highlight the general relationship of the concept of number based on the relationship of multiplicity and divisibility between quantities, according to Davidov [2]. It is important to note that the proposed tasks were developed by 27 students, divided into 9 groups of 3 students.

Figure 1 - Task 1 - Problem related to length magnitude

Two brothers, Gabriel (G) at the age of 2 and Herik (H) at the age of 10, needed to travel different paths, as shown in the figure below. Knowing that Gabriel's step corresponds to measure A, and Herik's step corresponds to measure B, how many steps did each walk to complete their path, that is, what is the arithmetic value of G and H?
 aritmético de G e de H?



Source: davydovian task analyzed by Hobold [6], adapted for the research

The second conceptual unit was dedicated to the concept of multiplication. Task 2 sought to highlight this fundamental operation as a grouping of equal numbers, establishing a relationship between addition and multiplication, addressed as a measurement of quantities through the intermediate unit of measure.

Then, Task 3 involved the geometric space of the checkered grid for the study of multiplicity relations inserted in the area size, as well as its interpretation in the numerical line, as shown in Figure 2.

The task 4 followed the same conceptual movement as the previous task, however, with a greater degree of difficulty, since students first had to determine the intermediate measurement unit, and then check how many times it was repeated.

In sequence, in the conceptual unit of potentiation, two tasks were proposed in order to relate the concepts of multiplication and potentiation. Task 5 allowed students to transform the multiplication model, represented by a sequence of rectangular areas, into a base three enhancement. For better assimilation of the potentiation concept, Task 6 was proposed, in which a numerical sequence was developed to be represented by a base power established by connecting the midpoints of an equilateral triangle, repeating this action three times to the new triangles.

Figure 2 -Task 3 - Calculation of total basic units.

When proposing a task for his students, the teacher explains that the images and records in the diagrams were ready, but someone deleted them. Thus, only the expressions (3×5) and (5×3) were registered. And now, how to build the images on the grid and the number line, from the data presented in the problem?

a) 3×5

b) 5×3

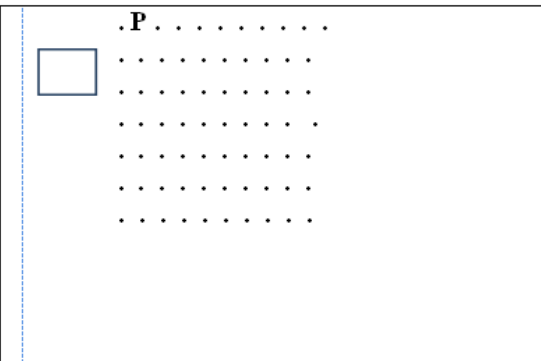
Source: davydovian task analyzed by Hobold [6], adapted for the research.

As for the conceptual unit of exact square root, a particular case of radication, the relationship with the potentiation concept was analyzed. For a better conceptual understanding, the construction of a geoplane was proposed, from which Task 7 was developed (Figure 3). This made possible an investigative movement in the transformation of the potentiation model to exact square root, thus evidencing its relations.

Figure 3 - Task 7 - Exact square root concept in the geoplane.

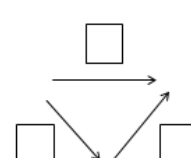
Using the o geoplan and a little rubber band, make a square with nine basic unities mesaures and solve your schem representatiton. On the basis of your construction, analyze the questions below:

.P



P O

M



- Wich the side of this square?
- Now build a square with 25 little squares and answer wich side it is.
- Is it possible write one square with 18 little squares?
- Write the relationship that you found between the square and the littel squares.

Source: prepared by the authors based on developmental theory.

Task 7 clearly showed the movement of conceptual formation of potentiation to the exact square root. We can say that, submitted to a new analysis, the thought establishes new relations with the previous concepts in the synthesis process. For students, the multiplication of equal factors established by potentiation is something that was at the level of real development, and the concept of exact square root was found in the zone of near development.

In this movement, the students came to the synthesis that the essence of the square root is the relationship of the square area and its corresponding side. It is about the abstraction and generalization of the essence of the exact square root, represented and modeled in geometric form. Within this concept, multiplication has the unique characteristic of involving only two equal factors, representing the inverse of the potentiation of a number raised to two.

Finally, Task 8 was proposed for students, which consisted of transforming a rectangular model into a square, a task that impelled students to perform a conceptual synthesis of the exact square root as the value of the side of the square. It was a moment of intense participation and interaction, in which the discussion ended up becoming collective in the search for its solution.

The proposed tasks consisted of representing the concrete in movement, which, in our understanding, allowed the internal connections of the conceptual system and

the relations between the universal and the particular in the system of concepts to be discovered. While potentiation is a multiplication in which all factors are equal, radication seeks to discover what factors are these, finding the result of this multiplication.

As theoretical thinking is linked to the development of higher psychological functions, it is necessary to emphasize that in all proposed tasks, the potential to mobilize these functions was analyzed, mainly considering the study activity and the personal intimate communication activity of the adolescents who participated of this research.

After completing the tasks, taking into account the model of the general number ratio for the specific concrete cases of potentiation and radication (exact square root), a way was proposed to take students to the action of evaluating the assimilation of the general procedure as a result of the solution of the given study tasks. Thus, students performed four particular tasks, individually.

Given the above, our didactic-formative experiment showed that the link between the various analyzed concepts is very narrow and interesting. In this way, firstly the essence of the object is revealed and modeled, which allows for subsequent transformations in the object, thus forming a system of concepts. Understanding how each concept appears related to others, composing the conceptual system, we seek to reveal the close connections of square root of perfect square numbers not only with potentiation and multiplication, but also counting, grouping, addition, among other concepts.

In this sense, it was clear, in our research, that the functions of attention, perception, memory, will, thought, communication and cooperation are linked to a new formation on the basis of thinking in concepts. We understand, as Vigotski [9] argues, that the new way of thinking that characterizes the adolescent is the formation of concepts, within the dialectic unity of form and content in the development of thought. Therefore, as the psychic abilities are objectified in the culture in content and in the form, in the teaching and learning process of Mathematics, there is no gift or talent, but development.

Along this path, new ways for adolescents to operate with content appear, incorporating the abstract into thought, which allows the domain of logical thinking. Based on the fundamental thesis of historical-cultural theory that teaching drives development and is carried out by scientific concepts, we seek to explain the formation of theoretical thinking in the Brazilian school context in the theory of developmental teaching.

For this, we seek to understand the logical and theoretical meaning of the main thought processes and forms: generalization, abstraction and concept. It is noteworthy that in adolescence, generalization occurs through mental and systematic analysis of relationships and connections with objects, making it possible to explain the various particular manifestations. It is in this process of more complex analyzes that Davidov [2] defends the formation of theoretical thought, which works with concepts.

Thus, we highlight the importance of understanding the characteristics of students' development in their periods, as they are closely conditioned to activity, teaching and education. In this approach, Davidov [3] argues that, for good teaching

to occur, study activity is necessary, which presents tasks and actions as basic concepts.

Thus, it is necessary for the teacher to go beyond verbalizing knowledge, as he needs to express this concept of activity in terms of actions. The content of the study activity is theoretical knowledge, which determines the emergence of new psychological formations and the assimilation of ways of generalizing the action. In this movement, it was visible, during the development of the study tasks in our research, the reproduction of this action, not mechanically, since each action with the content required increasingly complex operations. And the more the concepts became more complex, the more collaborative work got stronger.

Bibliographic references

1. Bozhóvich, I. (1987). Las etapas de formación de la personalidad em la ontogenesis. In: Davidov, V.; Shuare, M. La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS. p. 250-273. Editorial Progreso, Moscou. Rússia.
2. Davidov, V.V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. Trad. M. Shuare. Editorial Progreso, Moscú. Rússia.
3. Davidov, V.V. (2019). Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. In: Puentes, R.V.; Cardoso, C.G.C.; Amorim, P. A. P. (Orgs.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I. p. 249-266. Editora CRV, Curitiba. Brasil.
4. Duarte, N. (2016). Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Autores Associados, Campinas. Brasil.
5. Elkonin, D.B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V.; Shuare, M. (Orgs.). La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (antología). p. 104-123. Editorial Progreso, Moscou. Rússia.
6. Hobold, E.S.F. (2014). Proposições para o ensino da tabuada com base nas lógicas formal e dialética. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Paraná. Brasil.
7. Leontiev, A.N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Horizonte Universitário, Lisboa. Portugal.
8. Vigotski, L.S. (1995). Obras escogidas. Tomo III. Visor, Madrid. Espanha.
9. Vigotski, L.S. (1996). Obras escogidas. Tomo IV. Visor, Madrid. Espanha.
10. Vigotski, L.S. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: Cole, M... [et al.] (Orgs.). 7. ed. Martins Fontes, São Paulo. Brasil.
11. Vigotski, L.S. (2009). A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Martins Fontes, São Paulo. Brasil.

© Thalitta Fernandes de Carvalho Peres, 2021-05

© Sandra Valéria Limonta Rosa, 2021-05

Эуд де Соуза Кампос
Государственный университет Гояса
Гояно, Бразилия

Ракель А. Марра да Мадейра Фрейтас
Папский католический университет Гояса
Гояно, Бразилия

НАУКИ В ФУНДАМЕНТАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРЕДЛОЖЕНИЕ ПЛАНА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ДАВЫДОВА

Аннотация. Цель данной статьи - описать предложение по плану преподавания дисциплины естествознания, основанное на теории обучения, сформулированной Давыдовым, и утверждает, что эта теория способствует изменениям в преподавании дисциплины в текущем бразильском контексте.

Ключевые слова: преподавание естественных наук; развивающее обучение; дидактический; концепция позвоночных животных.

Eude de Sousa Campos
Goiás State University, Brazil

Raquel A. Marra da Madeira Freitas
Pontifical Catholic University of Goiás, Brazil, Goiânia

SCIENCES IN FUNDAMENTAL EDUCATION: PROPOSING A TEACHING PLAN BASED ON DAVYDOV'S CONCEPTION

Abstract. The objective of this article is to describe the proposal for a plan for teaching the discipline of science, based on the teaching theory formulated by Davydov, and posits that this theory contributes to changes in the teaching of the discipline in the current Brazilian context.

Keywords: science teaching; developmental teaching; didactic; concept of vertebrate animal.

Introduction. In elementary education, the importance of the content in science is highlighted so students can form an understanding of the general connections present in nature that impact on natural and social life or vice versa. This discipline also makes it possible to acquire scientific methods and attitudes, which is a requirement for the development of critical thinking and intellectual autonomy. However, in Brazil, science teaching has not been an important and consistent tradition [10], despite the many experiences developed since the 1950s.

In the current Brazilian context, the central objective in educational policy is the development and orientation of students' skills, which are required for work

according to neoliberal conceptions. To fulfil this purpose, teaching prioritizes the formal logic of knowledge and thought. Thus, teaching does not allow students the opportunity to pursue an investigative path in order to understand, historically, the origins of scientific conclusions. This type of teaching, in addition to producing little or no meaning for students, contributes to mental passivity.

Davydov considers that the purpose of school education is to provide the student with the development of creative skills and cognitive independence [2]. To achieve this, the student needs to undertake the task of study using mental actions and Tasks to consider scientific concepts. The knowledge and thinking promoted at school should be, primarily, of a theoretical nature to help students orient themselves in understanding the general relationships between objects and to be able to deduce specific consequences from these relationships [4].

Based on the theoretical principles of Davydov [1, 2], we seek to present in this text the formulation of a teaching plan for learning about the vertebrate animal in the discipline of science in elementary school. The concept of the vertebrate animal is of great importance in elementary education so that students develop their awareness of themselves as members of this group and expand their self-awareness as part of nature, within the general evolutionary process of animals in Earth's history.

Davydov's conception as a reference for teaching vertebrate animals.

Teaching must be organized to provide the student with the opportunity for mentally abstract work and the generalization of the relationships present in a given object of knowledge, which is achieved through the integral analysis and discovery of the genesis and development of this object. The student identifies a universal relationship that constitutes a general explanatory principle of the object and uses it to understand its other relationships, in order to form a theoretical concept. The theoretical concept expresses a unity between its appearance and its essence. The universal relationship, as a general principle of the object, is then used as a general procedure of analysis in diverse specific and concrete situations in which the object appears in social reality [1, 2].

To ensure students the possibility of learning according to this method of thinking, a teaching plan for the vertebrate animal concept was formulated, in order to characterize it as a study task for the discovery and use of the universal relationship of vertebrate animals.

The formulation of the teaching plan was preceded by an analysis of the vertebrate animal concept to explore the origin and scientific development of this concept, thereby identifying a universal relationship that could be introduced in the study task. We sought to identify contradictions and changes in nature that led to the genesis and historical transformation of the vertebrate animal, morphologically and functionally. Natural climatic and geological processes on planet Earth led to natural disruptions, giving rise to Method for the first vertebrate animal to develop and survive on the planet. Life on land required specializations and a complex body command system, which enabled the formation of the dorsal neural tube for the protection of the central nervous system, with the consequent formation of the spine. The origin of vertebrate animals is related to the morphological and functional

constitution of the spine, the vertebral canal to house the spinal cord and the intervertebral discs [8, 9, and 11].

In this analysis, we considered the idea of Holland and Chen (2001), who explain the origin of vertebrates, from their closest corded invertebrate ancestor, Myllokunmingia. This ancestor probably had a relatively complex brain and a structure that was a precursor to the definitive neural crest. Myllokunmingia (a quasi-vertebrate) is an ancestor of marine origin and we see in it the appearance of the neural crest that was of substantial importance for the origin of vertebrates. Thus, it can be considered that the animal, Myllokunmingia, represents the landmark of transition in the evolutionary scale between invertebrates and vertebrates, involving contradictory natural Method that later facilitated the emergence of vertebrates from this animal. The formation of the neural crest and the consequent development of the dorsal neural tube, with the formation of the spine for its protection, was considered as the genesis of a universal relationship present in the origin of the vertebrate animal, which is reflected in its concept. This analysis was the basis for delineating the study task composed of problems and questions to be investigated and solved by the students.

The teacher must start from the general principle of the object to be reflected upon in the study task, mobilizing students to discover a universal relationship between the objects studied [1]. Therefore, the way in which the teaching of the vertebrate animal concept is organized needs to provide students with a detailed understanding of the relationship between the spine and the vertebral canal (where the spinal cord is protected). In order to take ownership of the vertebrate animal concept, students must first understand the origin of these animals, in their contradictory relationship with natural transformations and in the logical-historical path of species evolution. When starting the study activity, the student does not always need to appropriate the knowledge. The task structure should include situations that drive the need (for example, a challenge, problem or question) [2, 4].

The study task must have an investigative character, directing students to a movement of thought that goes from the general and abstract aspect of the object to its particular and concrete aspect. Initially, this task is carried out collectively and is gradually internalized to the point where the students can carry it out individually, without the help of others [1, 2, 3].

The teaching plan for the theoretical vertebrate animal concept. Before the elaboration of the teaching plan, it is suggested to carry out a diagnostic task, which may use the following problems:

a) Imagine that you are walking on the street and are faced with a frog. The colleague next to you tells you that it is an invertebrate animal. What do you know about frogs? What method will you use to investigate the animal and discover if it is really an invertebrate?

b) During the science class a teacher said that cows, whales and men are animals that have great similarities. What method can be used to find out if this statement is correct?

c) You went to spend the weekend at a farm and when walking through the pasture you came across a poisonous snake (rattlesnake). As you were attentive, you

managed to get away and were not bitten by the snake. Your father said the animal is a dangerous reptile. What do you have to say about reptiles? How do we investigate to see if the rattlesnake is a reptile?

The purpose of this task is to identify the students' prior knowledge and their method of thinking in the analysis of problems related to vertebrate animals and in situations of their daily context, lived experiences and common life practices [7]. The result of this task serves as a basis for the elaboration of the teaching plan on vertebrate animals, facilitating the linking of the proposed actions to the students' experiences and reasons for learning the theoretical concept of vertebrate animals. After analysing the diagnostic task, the study task is composed of actions that are characterized as an investigation of the object of knowledge.

The teaching plan described here was elaborated, using the discipline of science as a reference, for the 6th year of Elementary Education, which is for students aged around 11 years. At this age, the transition to the first period of adolescence occurs, with the emergence of self-awareness as a new challenge to their psychic formation [5]. The dominant activity in this period is not studying, but personal intimate communication, and living with peers is at the center of adolescents' interests, which has great significance and has a marked influence on their subjective development [6]. In this stage, the development of conceptual thinking occurs and the adolescent develops a reflection about himself in relation to reality. The task's actions need to influence reflection and, at the same time, provide intense interaction and dialogue, providing opportunities for the expression of convergences and divergences of ideas, the production of arguments and the defense of points of view, etc.

The following are the actions that are part of the teaching plan for learning the vertebrate animal concept, developed for the science curriculum, in the 6th year of Elementary School. The duration and number of classes must be defined, according to the context of each school.

A - Initial motivating actions. During the class, students watch the videos: “The origin of vertebrate animals” (<https://www.youtube.com/watch?v=JoUXYKv0VNA>) and “Animal evolution” (<https://www.youtube.com/watch?v=jxT6EtuMwDA>). Subsequently, the teacher presents questions to initiate an investigative search: What is the relationship between the blue whale and the Myllokunmingia? What is the relationship between the human species and the blue whale?

Method - Students watch the videos in silence, paying attention to the information that is presented in order to then correlate the contents of the two videos. Students, organized in groups, collectively discuss and elaborate possible explanations. The responses of each group are recorded in writing and then presented verbally. The teacher records the responses on a board for everyone to analyse. During the students' discussion, the teacher acts as a mediator.

Assessment - The teacher monitors the students' work and asks them to reflect on the thought process used to obtain the answers, analyzing the methods used and what this process helped them achieve.

B - Study task actions. Action 1 - Transformation of task data to identify the universal relationship present in vertebrate animals (3 lessons). The goal is to provide students with research to discover the universal relationship of vertebrate animals.

Operation - Develop, as a group, answers to the following questions: a) what similarities do the whale, the human being and the Myllokunmingia have, and what do they have in common? Why? b) can these different beings be placed in the same group?

Conditions - Students work collectively, through argumentative dialogue, seeking to relate the daily knowledge they have, the content presented in the videos and the teacher's interventions. To produce answers, they must also correlate the questions with the content of the two videos, explaining the method they are using to think about the issues raised. Each group writes the conclusion they reached and then presents it verbally to the collective. The teacher records the responses on a board for everyone to analyze and then participate in the collective discussion.

Evaluation - The parameter is for students to understand that in the evolution from invertebrates to vertebrates there is an interdependent relationship between the formation of the dorsal neural tube and the protection of the central nervous system, with the consequent formation of the spinal cord and spine. The teacher asks each group to explain how they arrived at their answers. Students should discuss whether these paths have led to an explanatory universal relationship and why. The teacher assesses whether students have identified the universal relationship and, if necessary, intervenes to redo the activity in Action 1.

Action 2 - Construction of the representative model of the universal relationship of vertebrate animals

The purpose of this action is for students to work creatively in the construction of a physical model representative of the universal relationship of vertebrate animals, identified in Action 1.

Operation - Students analyze the universal relationship and deduce how they can represent it by building a physical model. After building the model, each group of students presents their model, explaining the mental path taken for its construction.

Conditions - For the construction of the model, students use cardboard tubes, EVA material and thick string. The teacher observes and intervenes when necessary, questioning the students and stimulating their reflection on how they can transpose the model that they are building to understand the abstract universal relationship.

Evaluation - The teacher accompanies the groups asking them to evaluate each stage of the model construction and examine whether they are in fact identifying the universal relationship of vertebrate animals. The different groups should analyze the models mutually and argue whether they are representative or not. If necessary, the teacher intervenes so that the students redo the model correctly.

Action 3 - Transformation of the model of the universal relationship of vertebrate animals to study its properties and deepen understanding

The purpose of this action is to reinforce understanding of the universal explanatory relationship of vertebrate animals.

Operation - Students analyze a situation in which the model of the universal relationship changes (such as a deliberate error introduced by the teacher). The

alteration consists in the rupture of the spine of a human being. Students are shown images of a paraplegic person who needs to use a wheelchair to get around. They must analyze the images and make inferences about the consequences.

Condition - Students work in groups to reflect and analyze the change in the universal relationship between the spine and spinal cord, analyzing the consequence of the change to the integral system of the vertebrate animal. Each group verbally presents its analysis and conclusion to the collective for discussion. After the collective discussion, each group records in writing the general conclusion reached by the class.

Evaluation - The teacher accompanies the groups asking them to evaluate their explanations about the change in the model and argue in a reasoned way, using the universal relationship. If he identifies that there was no clear understanding, the teacher intervenes so that the students retrace the path.

Action 4 - Accomplishment of particular tasks that can be solved using the universal relationship of vertebrate animal as a mental procedure. The purpose of this action is for students to identify the presence of the universal relationship in particular vertebrate animals.

Operations - a) analyze the cow and the whale, describing what distinguishes them and how they are similar; b) explain aspects present in humans, frogs and snakes that allow them to be considered vertebrate animals; c) to identify aspects present in human beings that are also present in birds, discussing why this is; d) identify and discuss the similarities between human beings, whales and bats, which allow them to be considered vertebrate animals. After performing these Tasks collectively, each student must build an atlas of zoology with vertebrate animals, grouping them according to their essential aspect.

Conditions - Tasks a), b), c) and d) must be carried out collectively, with dialogues and discussions. Then, each student must make the atlas individually, using the universal relationship formed in actions 1 to 3 for this.

Evaluation - The teacher analyzes whether the students individually answered the questions using the universal relationship and making the connection with the particularities of the animals; he also assesses whether the construction of the atlas and the groupings were performed correctly. If students do not perform the task correctly, the teacher asks them to resume the action, with the help of colleagues.

Action 5 - Evaluation of the appropriation of the universal relationship as a general procedure for the analysis of vertebrate animals. The purpose of this action is to control (or monitor) previous actions. Therefore, it does not occur as a separate action, but in a transversal way in actions 1 to 4.

Operations - a) each student chooses to either produce a written paragraph, record a short video or verbally report the vertebrate animal concept. Afterwards, each student presents to his colleagues what he has accomplished; b) students should include reflections on how the concept of vertebrate animal was understood, and in what aspects the new understanding is different from the understanding they had before.

Conditions - Students who choose the written form use a sheet of paper; those who choose to record a video use their cell phone; those who choose to speak orally should make a systematic presentation.

Evaluation - Teacher and students analyze the results of the materials produced, evaluating whether the concept of vertebrate animal was used as a mental procedure in carrying out the task.

Action 6 - Evaluation of the assimilation of the general procedure as a result of solving the initial problem presented. The purpose of this action is the individual assessment of the student's understanding of the concept.

Operation - The teacher applies an individual learning assessment tool that contains the same questions presented at the beginning of the task: what is the relationship between the blue whale and the Myllokunmingia? What is the relationship between the human species and the blue whale? Students respond individually and in writing, discussing the explanations they give for the relationships identified. Afterwards, each student must analyze different vertebrate animals from different parts of the world to understand them and their relationship with the environment. Students analyze and formulate responses to solve problems involving these animals.

Condition - Students must produce a reflection on their way of thinking and analyzing the vertebrate animal and its relationships on the planet as a result of changes in nature and society.

Evaluation - The teacher analyzes whether each student has grasped the abstract universal relationship between the spine, spinal canal and spinal cord, verifying whether he can use it to answer the proposed questions and expand its use for particular animals in different parts of the planet and in distinct contexts. Finally, the teacher assesses the students' awareness of vertebrate animals, including themselves in this relationship as human beings whose actions affect nature globally and demonstrate an understanding of the historical contradictions involving nature and society.

Conclusion. If Brazilian geopolitical and cultural specificities are considered, Davydov's premises are potent in promoting changes in science education in Brazilian elementary education, mainly because it focuses on the human development of students, in direct opposition to the neoliberal conception of school education in course in this country. The teaching organization proposed by this author allows the student to be constituted as someone who, in science classes, investigates to learn and learns to develop independently.

Bibliographic references

1. Davydov, V.V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3 ed. Trad. M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. Davydov, V.V. (1988). Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v. XXX, n. 8.
3. Davydov, V.V. (1999a). A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: Hedegaard, M.; Jensen, U. J. *Activity theory and social*

practice: cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press.

4. Davydov, V.V. (1999b) What is real learning activity? In: Hedegaard, M.; Lompscher, J. (Eds.). Learning, activity and development. Aarhus: Aarhus University Press.

5. Elkonin, D.B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: SHUARE, M. La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología. Moscú: Progreso, p. 104-124.

6. Elkonin, D.B. (2012). Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Educ. rev. [online], n. 43, p.149-172.

7. Hedegaard, M.; Chaiklin, S. (2005). Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press.

8. Orr, R.T. (1986). Biologia dos Vertebrados. São Paulo: Roca Ltda.

9. Pough, F.H. et al (2003). A vida dos vertebrados. São Paulo: Atheneu Editora.

10. Schwartzman, S.; Christophe, M. (2009). A educação em ciências no Brasil. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-210/pdf>. Acesso em 11 de abril de 2018.

11. Storer, I.I. (2002). Zoologia Geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

© Эуд де Соуза Кампос, 2021-05

©Ракель А. Марра да Мадейра Фрейтас, 2021-05

УДК 378

Н.С. Григорьева

Колледж сервиса и туризма,
г. Калининград

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ КОЛЛЕДЖА СЕРВИСА И ТУРИЗМА Г. КАЛИНИНГРАДА

Аннотация. В данной статье мы рассмотрим средства дистанционного обучения, используемые в период с апреля по июнь 2020 года во время полного перехода образовательных учреждений на дистанционное обучение. А также опыт использования инструментов дистанционных методов обучения как дополнительных к очному образованию. Актуальность данной темы в том, что дистанционное обучение в период пандемии коронавируса было продолжено и в сентябре 2021 года, а значит необходимо проанализировать накопившийся опыт и систематизировать инструменты для осуществления образовательной деятельности с учетом специфики среднего профессионального образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, культура коммуникации, среднее профессиональное образование, обучение студентов, эффективность образовательного процесса.

N.S. Grigorieva

ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING ON THE EXAMPLE OF THE COLLEGE OF SERVICE AND TOURISM IN KALININGRAD

Annotation. *In this article, we will look at distance learning tools used between April and June 2020 during the full transition of educational institutions to distance learning. And also the experience of using the tools of distance learning methods as complementary to full-time education. The relevance of this topic is that distance learning during the coronavirus pandemic was continued in September 2021, which means that it is necessary to analyze the accumulated experience and systematize the tools for carrying out educational activities, taking into account the specifics of secondary vocational education.*

Keywords: *distance learning, culture of communication, secondary vocational education, student training, the effectiveness of the educational process.*

Организация дистанционного обучения в период пандемии коронавируса в различных образовательных учреждениях протекала по-разному. В было организовано во многих стран было продолжено и в сентябре 2021 года, а значит необходимо проанализировать накопившийся опыт и систематизировать инструменты для осуществления образовательной деятельности с учетом специфики среднего профессионального образования.

Цель статьи систематизировать полученный опыт. Мы ставим следующие задачи: выявить проблемы, с которыми столкнулись преподаватели и студенты с введением дистанционного обучения, рассмотреть основные инструменты, используемые нами в процессе работы, перечислить их достоинства и недостатки и предложить варианты для улучшения процесса дистанционного обучения в дальнейшем.

Объект работы – процесс обучения студентов СПО с введением дистанционного обучения. Инструменты обучения и коммуникации со студентами: специальная образовательная платформа на базе сайта колледжа, социальные сети, видеоконференции, мессенджеры, электронная почта.

Для реализации исследования нами использованы результаты обучения групп 1 и 3 курса в колледже сервиса и туризма г. Калининград (далее по тексту - колледж). На первом курсе нами преподавался предмет «Обществознание» у трех групп. Две группы специальность «Повар-кондитер» и одна группа специальность «Мастер отделочных работ». У третьего курса у нас обучалась одна группа специальности «Технология производства хлеба и кондитерских изделий» предмет «Организация деятельность структурного подразделения». Количество учащихся в каждой группе примерно 30 человек.

Опыт и наработки, полученные во время организации обучения, легли в основу нашей дипломной работы.

Основная цель перехода СПО на дистанционную систему обучения – повышение эффективности образовательного процесса посредством моделирования учебной деятельности с использованием современных технических и практико-ориентированных средств обучения по современным стандартам СПО. Основная идея методик дистанционного обучения сводилась к созданию особой информационной среды, в которой обучаемый получал бы знания в наиболее удобной для себя форме и тогда, когда ему это удобно.

Тема дистанционного образования в СПО сейчас активно освещается во всех интернет ресурсах, в связи с переходом всех на эту систему. Нами также найдены работы по инструментам дистанционного обучения, которые помогали преподавателям в совокупности с проведением очных лекций и практических занятий [1, 3].

Особенность СПО в том, что ряд предметов специальностей требует непосредственного контакта с преподавателем, проведения практик. Например, невозможно обучить мастера отделочных работ только снимая ему видео. Поэтому, некоторые предметы и практики пришлось в срочном порядке заменять на предметы, не требующие непосредственного общения.

В России дистанционное обучение стало развиваться в 1990-х годах. С 1997 по 2002 годы проходил всероссийский эксперимент, в рамках которого разработана методика дистанционного образования. Основная идея методик дистанционного обучения сводилась к созданию особой информационной среды, в которой обучаемый получал бы знания в наиболее удобной для себя форме и тогда, когда ему это удобно [2].

Переход на систему дистанционного обучения был не быстрым. Большинство педагогов СПО долго осваивали новые технологии. Сложность заключалась в том, что переход был в начале апреля – а это середина второго полугодия.

Особенность СПО в том, что ряд предметов специальностей требует непосредственного контакта с преподавателем, проведения практик. Например, невозможно обучить мастера отделочных работ только снимая ему видео. Поэтому, некоторые предметы и практики пришлось в срочном порядке заменять на предметы, не требующие непосредственного общения.

Основная цель – повышение эффективности образовательного процесса посредством моделирования учебной деятельности с использованием современных технических и практико-ориентированных средств обучения по современным стандартам СПО.

Московские колледжи во время перехода на дистанционное обучение объединились для создания единой платформы, создатели которой ставят для себя следующие задачи: обеспечение личностного включения обучающегося в образовательную деятельность; обобщение многообразного опыта педагогических инструментов обучения; моделирование ситуаций профессиональной деятельности, требующих практического использования сформированных знаний; формирование общих и профессиональных

компетенций студентов, подготовка успешного и конкурентоспособного специалиста на рынке труда; внедрение современных цифровых технологий в практику организации образовательного процесса колледжей. Возможность реализации технологии дистанционного обучения, позволяющей организовать непрерывный образовательный процесс; доступ к обширной базе материалов для реализации образовательных программ среднего профессионального образования; формирование востребованных Digital Skills и Future Skill. Указанная платформа используется 51 колледжем и 3 УПО [3].

Мы считаем, что в процессе дистанционного обучения в СПО должны учитываться ряд условий. Во-первых, максимальное доверие и внимание к учащимся. Необходимо найти канал коммуникации удобный и доступный конкретному студенту. Конечно, образовательный процесс проходит на платформе и един для всех. Но если учащийся никак не может прикрепить ответ на платформе, необходимо дать ему возможность направить его любым доступным способом, например, по электронной почте. У нас среднее количество в группе на 1 курсе 30 человек, сложно вовремя отследить, куда они отправили работы. Мы рекомендуем раз в неделю проводить видео-уроки и в конце каждого урока индивидуально обсуждать оценки и проблемы, возникшие в процессе обучения. Во-вторых, не гнаться за количеством заданий. В какой-то момент учащиеся «перегорают», перестают выполнять в срок работы. На наш взгляд, если вы увидели, что вместо 50% вам сдали работы в срок только 30% стоит притормозить, дать дополнительно неделю для сдачи долгов, не задавая новые задания.

В процессе дистанционного обучения в апреле 2020 года в колледже и проведение аттестации в форме экзаменов нами выявлены следующие проблемы.

1. Многие преподаватели не хотят осваивать технологии проведения, надеясь, дистанционное обучение носит временный характер.

2. Рабочие специальности и профессии не могут проходить полностью в дистанционном формате.

3. Учащимся и педагогам сложно планировать свой рабочий день. Например, многим учащимся удобно выполнять работы поздно вечером и ночью. А на первой паре бывает ограничение по времени на выполнение теста. И часть учеников, работающих ночью, встают поздно и во время проведения контрольной работы спят, соответственно, получают прогул.

Отметим недостатки при использовании социальной сети «В контакте» после перехода полностью на дистанционное обучение в апреле 2020 года.

Во-первых, изначально не было регламентировано время, в которое можно писать сообщения. Учащиеся и преподаватели могли писать сообщения и поздно вечером и в выходные. На наш взгляд, это приводило к лишней невротизации обеих сторон.

Во-вторых, возникла проблема культуры коммуникации. Учащиеся могли позволить себе нецензурные выражения. Но и преподаватели отвечали в достаточно грубой манере и не старались войти в положение студентов. В колледже много студентов из области, а проблемы с интернетом там очень частое

явление. Если студент пишет, что не смог выполнить работу вчера, но сделал и прикрепляет ее сегодня, то можно и не снижать оценку и принять работу. Бывали случаи, когда между преподавателем и студентом случались настоящие перепалки в переписки с личными оскорблениями.

В-третьих, выявлены случаи, когда один преподаватель начинает перетягивать на себя внимание в беседе. Время дистанционного обучения разделено также на пары. Первая пара начинается в 9:00 и идет полтора часа до 10:30. Далее перерыв 10 минут и вторая пара в 10:40 до 12:10. Например, у группы первого курса стоит 1 и 2 пара Обществознание, подразумевается, что с 9:00 до 12:10 они изучают карточки к предмету Обществознание и выполняют контрольную работу или домашнее задание. Следующие пары 3 и 4 отданы предмету Физика и начинаются в 12:20. Но учитель Физики в 9:00 начинает дублировать материал в беседе контакте, выяснять отношения с учениками и каждые 15 минут напоминать, что 3 и 4 пара будет Физика, темы задания. Соответственно, внимание учеников переключается на предмет «Физика», и они вовремя не успевают выполнить задание по Обществознанию.

Видео-уроки по Дисциплине «Обществознание» у студентов первого курса проходили еженедельно. В процессе их проведения выявлены следующие тенденции. Учащиеся плохо идут на контакт, не отвечают на поставленные вопросы. Максимум могут ответить в чате, но краткие ответы. Конечно, явка на видео-урок максимуму 30-40% от всей группы. Учащиеся не хотят на обычном уроке подключать видео связь, предпочитают отсиживаться ради «галочки».

Мы выявляем следующие причины такого поведения учащихся. Во-первых, не привычный формат обучения. При переходе на дистанционное обучение не было принято стандарта использования указанного инструмента и его роль в процессе обучения. Не было понятно, как оценивать участие в видео-уроке, какие предложить учащимся бонусы, чтобы заинтересовать их в активном участии. Во-вторых, выявлена проблема низкой культуры учащихся и иногда их родителей. Ученики могли срывать урок, включать музыку и пр.

Мы предлагаем следующее решение выявленных проблем.

1. Изначально опубликовывать регламент коммуникации в социальных сетях. Например, с 09:00 до 17:00 в рабочие дни. Запретить ученикам и преподавателям размещать любую информацию в нерабочее время. Исключение сделать для срочных сообщений о замене или отмене пар.

2. Методистам следить за размещаемой информацией и вовремя выявлять людей, использующих ненормативную лексику и грубые выражения.

3. Разработать для преподавателей стандарт коммуникации в социальных сетях.

Список используемых источников и литературы

1. Иванова, О.В., Кувшинова, И.А. Особенности организации и проведения занятий дефектолога с детьми с ОВЗ в дистанционном формате // Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблем к решениям [Электронный ресурс] : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции,

посвященной 75-летию ООН, 14-16 октября 2020 г. ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (5,57 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2020. – С.121-125.

2. Мицан, Е.Л., Кувшинова, И.А. О проблемах и перспективах дистанционного образования (ДО) в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020.Т.2. С.402.

3. Образовательная платформа Московских колледжей // Электронные сервисы и платформы URL: <https://spo.mosmetod.ru/distant> (дата обращения 25.04.2021).

© Н.С. Григорьева, 2021-05

УДК 371

Н.А. Еременко

*ГБОУ «Школа 1788»,
г. Москва, Россия*

Г.В. Тугулева

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

ЦИФРОВАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОО

Аннотация. В статье цифровая информационно-образовательная среда рассматривается как совокупность информационных и цифровых технологий, с помощью которых обеспечивается высокое качество и доступность образовательных ресурсов, открытость образовательной системы. Цифровая информатизация дошкольного образования предполагает внедрение информационно-коммуникационных и компьютерных технологий в образовательное пространство дошкольного учреждения, а также цифровые технологии в управление ДОО.

Ключевые слова: образовательная среда, информационные ресурсы, цифровые технологии, образовательное пространство, дошкольная образовательная организация.

THE DIGITAL INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL ORGANIZATION

Abstract. *The article considers the digital information educational environment as a set of information and digital technologies, with the help of which the high quality and accessibility of educational resources and the openness of the educational system are ensured. Digital informatization of preschool education involves the introduction of information and computer technologies into the educational space of a preschool institution, as well as digital technologies into the management of a preschool organization.*

Keywords: *educational environment, information resources, digital technologies, educational space, preschool educational organization.*

В Программе фундаментальных исследований в РФ на долгосрочный период (2021-2030 гг) выделены перспективные направления формирования современной цифровой образовательной среды в РФ, гарантирующих высокое качество и доступность образовательных ресурсов для всех видов и уровней образования. Создание цифровой информационно-образовательной среды становится основой образовательного процесса, качество которого необходимо постоянно повышать [1].

Цифровая информатизация образования – это комплексный, многоплановый, ресурсоемкий процесс, главными участниками которого являются администрация и педагогический коллектив образовательной организации. В цифровую информационную образовательную среду входят электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и цифровых технологий, с помощью которых обеспечивается высокое качество и доступность образовательных ресурсов для всех видов и уровней образования. Чтобы создать такую информационную среду необходимо подготовить материально-техническую базу по информатизации образовательного процесса. Она представляет из себя административные компьютеры, ноутбуки, мультимедийные системы, интерактивную доску и др. компьютерной техники.

Формирование единой информационно-образовательной среды в дошкольных организациях определяется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 16, п. 3) и Федеральным государственным стандартом дошкольного образования. На сегодня определены основные направления информатизации дошкольного образования: создание единого информационного образовательного пространства ДОО, использование информационных технологий в воспитательно-образовательном процессе ДОО, повышение уровня информационно-цифровой компетенции педагогов, развитие дистанционных услуг.

Цифровая информатизация дошкольного образования предполагает внедрение информационно-коммуникационных и компьютерных технологий

(ИКТ), которое способствует образовательному учреждению стать открытой образовательной системой. Например, Веб-сайт детского сада позволяет быстро получать информацию о деятельности ДОО, расписании занятий, мероприятиях и праздниках. Сайт дошкольной образовательной организации является важным информационным ресурсом образовательного пространства и визитной карточкой ДОО [3]. На качественно выполненном сайте есть вся нужная и полезная информация об образовательном учреждении, доступ к которой неограничен. На веб-сайте ДОО можно разместить достижения воспитанников и педагогов, рассказать об имеющихся услугах, оповещать о проводимых мероприятиях и праздниках [2, с. 296].

Цифровизация образовательного процесса прежде всего, позволяет педагогическому коллективу использовать современную коммуникацию.

В итоге, снижается деятельность с бумажными носителями, ведь большая часть текстовой информации будет храниться на электронном носителе, меньше времени затрачивается на приготовление наглядно-дидактического сопровождения к непосредственной образовательной деятельности.

Благодаря цифровой информатизации рождаются возможности для профессионального развития педагогов. Они сами пользуются электронными учебниками, ищут интересующую их информацию в статьях коллег. Также в сети Интернет есть возможность производить обмен методиками обучения с коллегами с помощью отправки необходимой информации через электронную почту. Существует для этого также специальные форумы для педагогов. Через поисковые системы можно отыскать практически любой материал на различные темы по вопросам развития и обучения, и любые фотокарточки. Они необходимы для оформления стендов, группы. Также можно подобрать вспомогательную познавательную информацию.

ИКТ позволяют педагогам выполнять оформление групповой документации и отчетности, обмениваясь опытом и наработками друг с другом. Для увеличения наглядности в совместной деятельности при работе с детьми и даже родителями на родительских собраниях, можно использовать презентации. Демонстрационный набор слайдов обычно создают на компьютере, используя программу Power Point. Это сокращает время работы подготовки.

Если сравнивать ИКТ с традиционными формами обучения дошкольников, то у компьютера есть ряд преимуществ. Начнем с того, что с помощью компьютерных технологий можно отобразить движения, звук, мультипликацию. Это способствует привлечению внимания детей и увеличивает интерес к изучаемому материалу. Благодаря такому виду занятий ребенок лучше усвоит материал, запомнит его и сможет изобразить. Ведь у детей дошкольников наглядно-образное мышление.

В ДОО должна часто пополняться медиатека наглядных, демонстрационных электронных материалов к образовательной деятельности с дошкольниками. Презентации можно использовать на педагогических советах, семинарах, консультациях и других формах работы. У некоторых педагогов

могут существовать собственные интернет – сайты, почти у всех электронные адреса.

К самым интересным и любимым компьютерным технологиям можно отнести слайд-шоу и видеофрагменты. Они помогают отобразить то, что для человека является затруднительным для наблюдения. Еще есть возможность создать такие жизненные ситуации, которые нельзя или сложно показать и увидеть в повседневной жизни. Представление любого обучающего материала на экране компьютера в игровой форме всегда будет вызывать у воспитанников великий интерес.

Правильное пользование ИКТ способствует развитию интереса дошкольников к поисковой исследовательской деятельности, включая и поиск в сети Интернет самостоятельно или вместе с родителями, увеличивает мотивацию детей к обучению, отображает реальные предметы или явления в цвете, движении и звуке. Это помогает раскрыть способности ребенка и активизировать умственную деятельность.

Существует два вида занятий, при котором используются информационные компьютерные технологии. К первым относят занятия с мультимедийной поддержкой. Используют компьютер, проектор и экран. Чтобы провести такой урок, необходимо удостовериться в наличии и работоспособности оборудования. С использованием мультимедийной презентации занятие приобретает наглядность, яркость и позволяет детям быть более внимательными и заинтересованными. Также задействованы различные каналы восприятия, что способствует информации остаться в памяти детей. Таким образом, занятия, проводимые с использованием мультимедии, отличаются повышенной скоростью передачи информации, усвоением и развитием детей.

Ко второму виду занятий с использованием цифровых технологий относят занятия с помощью игровых обучающих программ, где каждый старший дошкольник работает со своим компьютером или планшетом. Такие занятия вызывают интерес у учеников, развивают самостоятельность, переключают аудио восприятие на визуальное. Также ребенок может сам работать за компьютером, решая игровые обучающие задачи. При правильно разработанной программе можно развить стимул к познавательной активности ребенка. В процессе своей деятельности за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может. Плюсом компьютера является неимение человеческого фактора. Также машина не сможет отругать ребенка за допущенные ошибки.

На современном этапе цифровизации образовательного процесса разрабатываются:

- методика использования ИКТ в образовательном процессе ДОО;
- систематизация компьютерных развивающих программ;
- единые программно-методические требования к компьютерным занятиям.

В наше время большинство работ написаны на тему различных аспектов развития. Но разработкой проектов на практике, которые рассматривают

проблемы развития информационной образовательной среды организации, мало кто занимается.

Чтобы решить эту проблему, необходим новый подход, состоящий из цифровой среды образовательного учреждения как структурного элемента информационно-образовательного пространства. Универсального средства быть не может. Для ДОО должна быть создана собственная цифровая информационная среда, соответствующая образовательной программе и учитывающая требования, описанные в ФГОС.

В процессе цифровизации дошкольного образования, необходимо внедрить цифровые технологии в управление ДОО. Для этого нужно начать трансформацию старой системы управления в гибкую, эффективную в современных условиях, повышающую уровень развития учреждения. Чтобы организационно-управленческий процесс в ДОО протекал успешно, надо создать информационно-цифровую рабочую среду для заведующего, старшего воспитателя, воспитателей, бухгалтера, психолога, медицинского работника.

На сегодня в проектах по созданию цифровой информационной модели образовательного учреждения не выделены проблемы улучшения административно-управленческой деятельности. Существует множество нерешенных вопросов по информационным коммуникационным технологиям, которые надо внедрить в управление ДОО.

Одной из важных сфер цифровой информатизации управления ДОО является паспорт учебного заведения. К нему относятся общие сведения об образовательной организации, материально-техническое и методическое обеспечение, формирование отчетов ДОО. К не менее важной сфере относят кадры. Это всё, что связано с ведением личных дел, учета перевода сотрудников, ведения книги приказов по кадрам и тарификации.

Самыми главными участниками образовательного процесса выступают воспитанники и их родители. В этой сфере находятся ведение личных дел, учет посещаемости, контроль развития, формирование индивидуальных образовательных маршрутов развития детей. Автоматизированное составление годового и двухнедельного планирования, вариантов расписания видов деятельности с возможностью выбора оптимального и учет библиотечного фонда и его востребованности, совмещенный с ведением электронных каталогов, библиотека также является сферами информатизации управления ДОО.

Стоит выделить и цифровизацию медицинского кабинета: ведение медицинских карт воспитанников и медицинское сопровождение всей организации.

Учетом финансово-хозяйственной и статистической отчетности занимается сфера бухгалтерии. Существует еще и методическая служба. К ней относят электронное портфолио воспитателей, как средство хранения информации об успехах и достижениях деятельности педагогов, презентация опыта, электронные отчеты.

Несмотря на такой спектр возможных направлений применения цифровых технологий, дошкольные образовательные учреждения оказались в некоторой оторванности от современности. Как показывает практика

управления, анализ периодической печати, руководители дошкольных учреждений испытывают серьезные затруднения, связанные с внедрением цифровых информационных образовательных технологий в образовательный и управленческий процессы.

Список используемых источников и литературы

1. Вальдман, И.А. Информационная открытость общеобразовательного учреждения как условие его взаимодействия с социумом /Вальдман И.А. // Автореферат, Москва. 2015. 28 с.

2. Тугулева, Г.В., Еременко, Н.А., Гришкеева, Р.П. Веб-сайт как информационный ресурс дошкольной образовательной организации // Мир детства и образование: сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С. 295-299.

3. Тугулева, Г.В., Овсянникова, Е.А. Информационные ресурсы в образовательном пространстве ДОО // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. Ч. 1. С. 232-235.

© Н.А. Еременко, Г.В. Тугулева, 2021-05

УДК 376.35

А.А. Герасимова, Е.Л. Мицан

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

РАЗВИТИЕ МОТОРНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

***Аннотация:** В статье сформулировано влияние нетрадиционных техник рисования на психическое здоровье детей, на развитие их мышление, логики. Во время рисования у детей развивается мышечно-суставное чувство, появляются сформированные навыки действий с мелкими элементами. В результате таких тренировок улучшается развитие моторной сферы у детей с нарушением зрения.*

***Ключевые слова:** дети с нарушением зрения, нетрадиционные техники рисования, развитие моторной сферы, коррекционная работа с детьми с нарушением зрения.*

**DEVELOPMENT OF THE MOTOR SPHERE IN CHILDREN
WITH VISUAL IMPAIRMENT WITH THE HELP
OF UNCONVENTIONAL DRAWING TECHNIQUES**

Abstract: *The article formulates the influence of non-traditional drawing techniques on the mental health of children, on the development of their thinking and logic. During drawing, children develop a muscular-articular feeling, formed skills of actions with small elements appear. As a result of such training, the development of the motor sphere in children with visual impairment improves.*

Key words: *children with visual impairments, non-traditional drawing techniques, development of the motor sphere, corrective work with children with visual impairments.*

В настоящее время в России проживает более 604 000 детей с ограниченными возможностями здоровья. С каждым годом их число увеличивается, и поэтому к детям с ОВЗ стало уделяться особое внимание. Одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования является охрана и укрепление физического и психического здоровья, том числе эмоционального благополучия [2]. Значительную часть детей с ОВЗ занимают дети с нарушением зрения. В настоящее время распространенность зрительных нарушений у детей составляет 17 на 10 тыс. детей. Для развития таких детей разрабатываются новые методы обучения и воспитания. К примеру, применение в образовательной деятельности информационно-коммуникационных технологий становится необходимым условием обучения и социальной адаптации ребенка, в особенности детей, имеющих нарушения в физическом и/или психическом развитии [2]. Часто применяются такие методы, как пескотерапия, сказкотерапия, игротерапия, анималотерапия и многие другие.

Г.В. Григорьева, Т.С. Комарова [1], Л.Б. Осипова [4], Л.И. Плаксина [5] считают, что занятия по рисованию помогают развивать познавательные процессы у детей с нарушением зрения. Доказано, что рисование не только развивает ребенка эстетически, но и учит его аккуратности и терпению, а также помогает сформировать мелкую моторику пальцев, что улучшает развитие графомоторных навыков и активных движений в процессе обследования предметов с помощью осязания. Рисуя, дети также развивают логическое мышление и символическое представление, поскольку учатся отображать окружающий мир в двухмерном пространстве, на бумаге. Рисование также развивает пространственную ориентацию ребенка, способствует обучению точным наукам и помогает регулировать эмоции во время стресса. Психолог Лев Выготский утверждал, что рисунки являются частью символической системы коммуникации, включающей в себя речь, чтение и письмо. Во время

занятий рисованием у ребенка формируется четкость в движениях, ловкость пальцев, аккуратность и внимательность. Для ребенка в развитии мелкой моторики занятия по рисованию занимают немаловажную роль. С помощью тренировки мышечно-суставного чувства у детей появляются сформированные навыки действий с мелкими элементами, влиять на силу нажима, способность вести руку по нужной траектории. скорость движений. Во время упражнений развивается глазомер и двигательная память, улучшается выполнение действий на основе тактильно-двигательных ощущений [3]. Когда ребенок занимается рисованием, у него совершенствуются все компоненты мелкой моторики: точность движений, мышечный тонус, кинестетический и динамический праксис, сила.

Многие психологи и педагоги рекомендуют использовать нетрадиционные техники рисования для развития мелкой моторики. Этот необычный метод представляет собой сочетание разнообразных, непривычных для рисования, материалов и инструментов. Стоит отметить, что нетрадиционное рисование предоставляет ребенку множество возможностей проявлять свою индивидуальность, является доступным детям дошкольного возраста.

Известны такие техники рисования, как раскрашивание, рисование различными материалами (пальцы, ладошки, кисточки, мелки, ватные палочки), набрызг, тампонирование, кляксография и др. Рассмотрим некоторые из них.

Раскрашивание – самый распространенный вид деятельности в рисовании. Этот, на первый взгляд, легкий вид деятельности способствует развитию согласованных действий зрительного и двигательного анализаторов и укрепляет двигательный аппарат пишущей руки. Важно, чтобы дети учились раскрашивать аккуратно, не выходя за контуры изображенных предметов, равномерно нанося нужный цвет.

Монотипия. Этот вид деятельности формирует воображение. Для этого нужно нанести на лист бумаги краску разных цветов, затем наложить другой лист и отпечатать. Дальше начинает работать воображение, отпечаткам необходимо придать определенную форму с помощью кисти, карандаша или фломастера.

Набрызг. Эта техника рисования не требует сосредоточения, воображения, а дает волю эмоциям. Разбрызгивать краску можно по своему настроению. Какого цвета будет краска, какой плотности будет набрызг, все зависит от самого ребенка и его настроения. Таким образом, можно создавать фон рисунка.

Кляксография. Такой способ подойдет даже самым маленьким, кто не умеет еще аккуратно рисовать. Также таким способом можно исправить рисунок, если на бумагу случайно попала капля краски. После нанесения кляксы карандашом или фломастером можно придать какое-либо очертание, создать образ, подключить фантазию.

Тампонирование. Хорошо подходит для развития мелкой моторики рук. Таким образом можно создать фон рисунка. Фон может отличаться нажимом,

интенсивностью краски, формой рабочего материала (губка, ватная палочка и др.)

Рисование отпечатками листьев. Этот интересный способ рисования можно отнести к технике штамповки, однако такой способ требует большей аккуратности и координации движений. Первым делом следует аккуратно покрасить листок цветом, который больше нравится ребенку. Для этого можно положить листочек на бумажный лист или клеенку, чтобы ребенок смог закрасить листок полностью. Затем берем листок и аккуратно отпечатываем его на чистом листе бумаги. Важно не переборщить с красками, иначе отпечаток не получится.

Ниткография – рисование нитками. Известны два способа рисования нитками. Первый больше относится к технике штамповки. Необходимо намотать нитку на маленький кубик, затем покрасить нитки красками и отпечатать нитки на чистом листе бумаги. С помощью такой техники можно сделать рамку для рисунка. Второй способ чем-то напоминает кляксографию. Нитку нужно опустить в краску, а затем произвольно выложить зигзагами или петлями на лист бумаги. После того как нить уложена, ее необходимо вытянуть за свободный конец. Получится своеобразный рисунок, который можно будет дофантазировать и оформить с помощью кисточки.

Раздувание краски. Этот способ рисования способствует активной работе легких, а также развитию воображения. На лист бумаги наносят несколько капель жидкой краски, берут трубочку и с усилием дуют в трубочку, раздувая кляксу от центра в разные стороны. Пятно можно преобразить в объект с помощью фломастеров и красок, либо управлять каплей с помощью трубочки, пока не получится задуманный образ.

Мрамирование бумаги. Это очень интересный и занимательный способ, который понравится ребенку и превратится в небольшую игру. Для него необходимо взять неглубокую емкость (тарелку, блюдце), чтобы туда поместился лист бумаги. Наносим ровным слоем пену для бритья на дно емкости. Смешиваем разные краски с водой и с помощью кисти или пипетки капаем на поверхность пены в разнообразном порядке. Затем кисточкой или палочкой красиво размазываем краску по поверхности, чтобы она образовывала причудливые зигзаги, волнистые линии и т.п. Берем лист бумаги и прикладываем его к поверхности получившейся узорчатой пены. Кладем лист на стол и просушиваем. После чего остается соскрести всю пену с листа картоном или чем-то похожим на картон. Такой способ можно использовать для создания фона.

Печать от руки. Если ребенок крайне неохотно рисует кистью, предложите ему порисовать пальцами. Можно рисовать одним, двумя, а можно сразу всеми пальцами одновременно: каждый пальчик опускается в краску определенного цвета, а потом по очереди ставится на бумагу. Получившийся отпечаток можно дорисовать красками или фломастерами.

Нетрадиционные техники рисования способствуют:

- избавлению от детских страхов;
- укреплению веры в свои силы;

- формированию пространственного мышления;
- формированию мелкой моторики рук;
- раскрытию творческих способностей;
- развитию воображения;
- формированию внимания и усидчивости.

Различные техники рисования можно придумать большое множество. Все они позитивно влияют на развитие ребенка с нарушением зрения. Данная технология мотивирует ребенка с нарушением зрения на занятия, позволяет ему развиваться творчески, а также, что не маловажно, развивать силу кисти, моторику, координацию движений.

Необычное рисование позволяет детям с нарушением зрения пережить положительные эмоции. Вместо кисточки и карандаша ребёнок может использовать любые предметы, находящиеся под рукой, для создания изображения. Оригинальное рисование без кисточки и карандаша расковывает ребенка, позволяет почувствовать краски, их характер, настроение. Незаметно для себя дети учатся наблюдать, думать, фантазировать, развивать воображение, творчество, проявлять самостоятельность, инициативу, выражать индивидуальность. Каждая техника – это маленькая игра, доставляющая ребенку радость, положительные эмоции. Она не утомляет малыша, у ребенка сохраняется высокая активность и работоспособность на протяжении всего времени рисования.

Список использованных источников и литературы

1. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т.С. Комарова. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 192 с.

2. Кувшинова, И.А., Овсянникова, Е.А., Чернобровкин, В.А., Долгушина, Н.А., Сунагатуллина, И.И., Мицан, Е.Л., Линькова, М.В. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды / Монография. – Магнитогорск. – 2020. – 141 с.

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. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности / Л.Б. Осипова. Челябинск: Цицеро, 2011. 111 с.

5. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 2008. 115 с.

© А.А. Герасимова, Е.Л. Мицан, 2021-05

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 160»
Россия, г. Магнитогорск

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МДОУ «ЦРР-ДС № 160» Г. МАГНИТОГОРСКА

Аннотация: На смену традиционному образованию приходит продуктивное обучение, которое направлено на развитие творческих способностей. При правильном применении проектной деятельности как одной из современных технологий образовательного процесса, осуществляется непосредственная связь между приобретением дошкольниками знаний и умений и применением их в решении практических задач, что помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе.

Ключевые слова: проектный метод, работа в коллективе, дошкольники, пути решения проблем, технология, решение практических задач.

N.S. Pytaleva

EXPERIENCE IN ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN IN MDOU "CRR-D\S no. 160" IN MAGNITOGORSK

Abstract: Traditional education is being replaced by productive learning, which is aimed at developing creative abilities. With the correct application of project activity as one of the modern technologies of the educational process, there is a direct connection between the acquisition of knowledge and skills by preschoolers and their application in solving practical problems, which helps to link learning with life, forms research skills, develops cognitive activity, independence, creativity, the ability to plan, work in a team.

Keywords: project method, teamwork, preschoolers, ways to solve problems, technology, solving practical problems.

Современная ситуация в развитии общества и образования влечёт за собой появление современных технологий, направленных на развитие творческой личности, способной самостоятельно ставить и творчески решать проблемы. Если раньше, чтобы быть социально успешным человеком достаточно было быть хорошим исполнителем, обладать определенными

знаниями и умениями, то сейчас успешность определяется умением применять имеющиеся знания и умения в решении практических задач, в нахождении самостоятельных нестандартных решений проблемы. Метод проектной деятельности полезен тем, что при правильном применении он способствует развитию творческих способностей и самостоятельности дошкольников в обучении и осуществлению непосредственной связи между приобретением дошкольниками знаний и умений и применением их в решении практических задач, помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе [4]. Организация проектной деятельности процесс трудоемкий и требующий определенных условий.

Проектная деятельность представляет собой вид педагогической работы, которая востребована в связи с реализацией федеральных государственных образовательных стандартов в работе дошкольных образовательных организаций [5, с. 262]. Создание благоприятных условий познавательного развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими людьми, взрослыми и миром, как отмечается в ФГОС ДО: 1.6, напрямую зависит от взрослого, который находится рядом с детьми.

«Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» - вот основной тезис современного понимания метода проектов. Метод проектов возник в 1920-х годах в США и связан с развитием гуманистического направления в философии и образовании, начало которому положил американский философ, психолог и педагог Дж. Дьюи. Развитие метод получил в работах В. Килпатрика, Э. Коллингса. Наиболее широкое определение этого понятия имеет следующий вид: «Проект – есть всякое действие, совершаемое от всего сердца и с определенной целью» (по определению Килпатрика) [2]. В первой четверти двадцатого века американский педагог Уильям Килпатрик разработал особый метод работы с детьми, позволивший индивидуализировать работу с учениками и выстраивать учебный процесс, исходя из их интересов. Смысл метода заключался в том, чтобы приблизить обучение к жизни, сделать содержанием обучения решение реальных жизненных проблем детей или поиск ответов на интересующие их вопросы. Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Вот тут-то и важна проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести. Педагог может подсказать новые источники информации, а может просто направить мысль детей в нужном направлении, для самостоятельного поиска. Но в результате дети должны проявить свои творческие способности и самостоятельно, либо совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и

ощутимый результат. Дети накапливали знания и умения в процессе практической деятельности [1].

Как отмечают современные исследователи, для дошкольной образовательной организации проектная деятельность является инновационной педагогической технологией [5, с. 262]. Дошкольники достаточно любознательны и охотно включаются в поиск решений проблем со своим, подчас фантастическим видением ситуации. В нашем учреждении есть свой опыт в ходе реализации проектного метода в учебно-воспитательном процессе, который помогает в формировании предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников, способствует развитию детей творческого потенциала, и самостоятельности.

Любой проект педагоги начинают с выбора темы для более глубокого изучения, причем важно взять проблему из реальной жизни. Перед педагогом стоит важная задача при работе с детским интересом: не поддаваться искушению и не отвечать самому на вопрос, а вместе с ребенком искать ответ. Важно на этом этапе «Уловить» детский вопрос и интерес (Куда? Зачем? Почему? Откуда?). Затем, вместе с детьми составляет план предстоящей познавательной деятельности, используя метод 3-х вопросов (по Лидии Свирской), а именно: «Что уже знаем? Что хотим узнать? Как мы это будем делать?» [3]. В этот момент важно уточнить представления детей по теме, выдвинуть гипотезы для последующей проверки в ходе проекта, определить ожидаемый результат и выдвинуть идеи о способах проверки гипотез для получения новых знаний по выбранной теме. Необходимо учитывать, что у детей старшего дошкольного возраста не у всех развито умение находить способы решения той или иной проблемы. Но, при умелом планировании педагогом процесса организации проектной деятельности, а именно: правильно обозначенные задачи (с «завуалированным решением»), организация достаточной предметно –пространственной среды (для реализации творческих идей, замыслов) у дошкольников постепенно формируются умения применять определенные методы, способствующие решению поставленной задачи, а также умение предлагать различные варианты разрешения проблемы. В процессе совместной исследовательской деятельности дети учатся вести конструктивные беседы. Педагог при этом является организатором решений детских идей. В этом и заключается ценность проектной деятельности: задумка, решение, результат. Исключаются чёткие инструкции по решению проблемы. Огромное значение имеет информированность родителей о методе проектов как о методе обучения. Ребёнок видит проблему, далее ищет недостающую информацию для её решения получает «продукт» самостоятельно, проверив все предположения, найдя своё решение. И здесь мы нацеливаем родителей на поддержание детской инициативы: пытливости, любознательности. В активный поиск материалов по теме проекта включаются родители, которые совместно с детьми либо делают иллюстрированные мини-сообщения, которые дети впоследствии презентуют перед сверстниками, или приносят какие-либо предметы для создания коллекции и многое др. Это зависит от того каким будет итоговый продукт данного проекта. Сотрудничество с родителями вовлекает в образовательный

процесс и сплачивает семью (многие задания выполняются совместно). Дети с удовольствием рассказывают о своих открытиях родителям, просят их что-то сделать вместе. Продуктами проектной деятельности становятся выставки, развлечения, концерты, тематические альбомы, макеты, фотогазеты, коллекции и многое другое.

Вот краткое описание некоторых проектов, реализованных в учебном году. В рамках календарно-тематического планирования был проведен средне-срочный проект в группе Колобок по теме «Хорошая книга – лучший друг», где итоговым продуктом стали книжки-малышки, изготовленные руками дошкольников, которые они подарили детям первой младшей группы. Так же проведена акция для родителей «Подари книгу детям», за счет чего была пополнена групповая библиотека. В рамках темы недели «Встречаем птиц» был реализован краткосрочный проект «Птицы-наши друзья», при планировании которого у детей появился вопрос «Как запомнить названия птиц?». Дети группы Теремок оформили альбом с загадками собственного сочинения про птиц, дополнив яркими рисунками пернатых. В сочинении загадок была отмечена высокая активность родителей. В ходе реализации долгосрочного проекта «Весёлый оркестр», музыкальным руководителем и педагогом группы Теремок, были подготовлены дети к исполнению оркестровых произведений на мини-концертах на утренниках, на родительском собрании, к выступлению на городском фестивале «Звёздочки Магнитки». В концертах принимали участие все дети, и играли они на разных инструментах. Были проведены виртуальные экскурсии в оркестровые ямы, органные залы, концертные студии, в музей старинных инструментов. Детями была создана картотека музыкальных инструментов (рисунки детей). Педагог-психолог и дети подготовительных групп окунулись в мир профессий в ходе проекта «Город мастеров». Детей заинтересовал вопрос: «Все ли профессии важны? Все ли профессии нужны?». Результатом стал фотоальбом «Профессия моих родителей» с кратким описанием профессии со слов детей. Был организован в учреждении квест-путешествие по профессиям «Город мастеров», где дети сами «примерили» на себя роль поваров, полицейских, врачей, учителей, металлургов, корреспондентов. Это было очень интересно и поучительно. На средне-срочном проекте по теме «Свет и тьма» дети группы Солнышко задались вопросом «Может ли растение жить без света?», и убедились, что клубни картофеля на свету прорастиваются быстрее, чем клубни без освещения. И подобные эксперименты с растениями, семенами очень нравятся детям. У каждой группы детей (команды), участвующей в экспериментах, своё задание: дети находят общее решение, объяснение тому или иному наблюдению. Делятся своими выводами в дневниках, составляя схемы и отражая увиденное в рисунках. Педагог на протяжении всего проекта позиционируется как равноправный партнёр, который так же может высказывать своё мнение и делать выводы. Еще очень важен для старших дошкольников, которым предстоит идти в первый класс, традиционный для нашего детского сада проект «Будущие школьники», задачей которого является формирование мотивационной готовности к школе. В ходе которого педагоги подготовительных групп стремятся сформировать

социальные черты личности будущего первоклассника, необходимые для благополучной адаптации в школе. В ходе проекта проводится ряд следующих мероприятий: экскурсии в школу, где дети познакомятся с профессией учителя, посещают школьную библиотеку, классы-кабинеты: физика, химия, математика, русский язык, знакомятся со школьной столовой, актовым залом. Приглашают к себе в группу на встречу первоклассников, бывших воспитанников нашего детского сада. Родители активно включаются в организацию тематической выставки «Наши школьные годы...», для которой они приносят не только свои фотографии школьных лет, но и сохранившиеся школьные принадлежности (портфель, пенал, краски, линейки, подставки под ручки, галстук, и т.д.). Все запланированные мероприятия данного проекта «выливаются» в проведение детско-родительской встречи «Я готов учиться в школе!» – интеллектуальный марафон с созданием презентации «Мы хотим в школу!». Все это работает на осознание дошкольником неизбежности и важности поступления его в школу.

Таким образом, метод проектов в освоении дошкольниками образовательной программы играет немаловажную роль. Целью проектной деятельности в дошкольной образовательной организации должен стать активный и любознательный, разносторонне развитый и творчески свободный ребенок [5, с. 263]. Во-первых, отмечается высокая степень развития любознательности детей, их познавательной активности, коммуникативности и самостоятельности. Наблюдаются отчетливые позитивные изменения в межличностных отношениях дошкольников, где дети приобретают опыт продуктивного взаимодействия, умение слышать другого и выражать свое отношение к различным сторонам реальности. Во-вторых, очевидно повышение стремления и готовности детей к восприятию нового материала. В-третьих, это активное участие родителей в жизни ДОУ, что конечно же является важным показателем уровня взаимодействия семьи и детского сада.

Список использованных источников и литературы

1. Пахомова, Н.Ю. Проектное обучение – что это?// Методист . №1. 2004. 39 с.
2. Кильпатрик, В. Основы метода. М., 1928. С. 567 - 568.
3. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М, 1991. С. 6.
4. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград, 2006. 134 с.
5. Чернобровкин, В.А., Пустовойтова, О.В. Сущность и значение проектной деятельности для современных дошкольных образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 261-265.

© Н.С. Пыталева, 2021-05

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 156»
Россия, г. Магнитогорск

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «СИНКВЕЙН» И ОПЫТНО-
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОМПЬЮТЕРНЫХ
ИГРАХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОВЗ**

Аннотация. В статье рассматривается внедрение метода «Синквейн» и опытно-экспериментальной деятельности в компьютерные игры для развития связной речи детей дошкольного возраста. Представленные в статье авторские разработки компьютерных игр, способствуют развитию речи, учат анализировать, делать выводы, находить в большом потоке информации самые главные и существенные признаки, способствуют развитию критического мышления.

Ключевые слова: метод «Синквейн», опытно-экспериментальная деятельность, мотивация, компьютерные игры.

О.А. Karapetova, Z.A. Repnikova

**USE OF THE "SINKWAYNE" METHOD AND EXPERIMENTAL AND
EXPERIMENTAL ACTIVITIES IN COMPUTER GAMES FOR THE
DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOL AGE
CHILDREN WITH DISABILITIES**

Annotation. The article deals with the introduction of the "Cinquain" method and experimental activities in computer games for the development of coherent speech of children in preschool age. The author's developments of computer games presented in the article contribute to the development of speech, teach to analyze, make conclusions, find the most important and essential features in a large flow of information, and contribute to the development of critical thinking.

Keywords: method "Cinquain", experimental activity, motivation, computer games.

*«Если сегодня будем учить так, как учим вчера,
Мы украдём у наших детей завтра».*
Джон Дьюи

Современные методы и приёмы образовательного процесса всё больше и больше привлекают педагогов использовать в своей работе информационно-коммуникативные технологии.

В настоящее время дети, начиная с четырёх лет и старше, начинают осознанно познавать мир компьютерных игр. Сегодня мы наблюдаем активную экспансию информационно-коммуникативных технологий в разные сферы человеческого бытия, включая сферу дошкольного образования [5, с. 136]. Детей привлекает их разнообразие, где присутствует анимация, увлекающие персонажи, интересные и умело подобранные задания, в соответствии с возрастной категорией. Педагогами-энтузиастами российских дошкольных и школьных организаций разрабатываются различные программы, инновационные проекты, образовательные курсы, мастер-классы [6, с. 206]. Учитывая интересы и потребности современных детей, педагоги применяют в своей образовательной деятельности различные информационно-коммуникационные технологии: презентации, видео уроки, развивающие игры. Сегодня возникла необходимость синтеза технологического процесса с образовательной областью [6, с. 205]. Специалисты, педагоги коррекционно-образовательных учреждений, тоже активно используют компьютер, как одно из средств коррекционно-развивающего обучения, так как увеличение в последние десятилетия различных структур речевого дефекта обуславливает необходимость проведения с такими детьми планомерной системной коррекционно-логопедической работы [2, с. 167].

В нашей статье мы, учителя-логопеды, хотели бы познакомить с нашими разработками в сфере компьютерных технологий, чтобы помочь педагогам, воспитателям, а так же студентам сочетать традиционные и не традиционные методы обучения в работе с детьми дошкольного возраста. Сегодня необходимо практическое воплощение актуальных технологий, методов и форм организации образовательного процесса в ДОО, новых подходов к оказанию социальных услуг в области образования [5, с. 146].

Разработанные нами компьютерные игры, не должны носить характер každодневногo применения в НОД, т.к. в связи с вступлением в силу ФГОС ДО достижения детей определяются формированием личностных качеств, а не совокупностью знаний, умений и навыков. Основным методом обучения должна стать совместная деятельность ребёнка со взрослым. Поэтому наши игры являются дополнением, закреплением и поощрением, что служит для детей хорошей мотивацией, а для педагога – эффективностью пройденного материала.

Педагоги прекрасно знают и понимают, что любая деятельность должна быть интересна для детей, и здесь на помощь приходит мотивационная направленность. Исследователь Менщикова А.Н. отмечает, что детский возраст является наиболее эффективным в формировании мотивационной сферы.

Мотивация представляет собой совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности [3].

В своих статьях мы описывали значимость метода «Синквейн» в опытно-экспериментальной деятельности. Эта разработка комбинаторного характера, может называться инновационной [1].

Инновация и уникальность в том, что, два больших и самостоятельных способа, а именно: опытно-экспериментальная деятельность с использованием метода «Синквейн» в развитии речи – соединились в одно целое и стали дополнять друг друга и хорошо себя показали в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими ТНР и ЗПР.

Достигнув эффективных результатов в данной области, мы решили реализовать метод «Синквейн» и опытно-экспериментальную деятельность в компьютерных играх, как момент мотивации, закрепления, поощрения.

Набор игр на USB-флеш-накопителе включает в себя 10 игр. Комплекс предназначен для детей 6-7 лет и разного уровня психо-речевого развития. Поэтому коррекционно-логопедическое воздействие на развитие речи дошкольников – ежедневная и необходимая работа [4, с. 159]. Флешка понадобится на любых коррекционных занятиях в НОД по развитию речи: индивидуальном или групповом.

Основная задача представленных вам игр - развитие связной речи и лексико-грамматических конструкций. Игры помогут детям запоминать предметы, их последовательность, развивать навык «узнавания» объектов и другие навыки социально-бытовой жизни. У каждой игры есть инструкция и чёткая задача, которую ребёнок должен выполнить. В каждой игре ребёнка (детей) встречает персонаж, который создаёт мотивацию к выполнению заданий. Игры разделены на два блока: игры по опытно-экспериментальной деятельности и игры, с использованием метода «Синквейн».

Представленный сценарий компьютерных игр учит анализировать, делать выводы, находить в большом потоке информации самые главные и существенные признаки, способствует развитию критического мышления, что актуально в связи с введением в действие ФГОС ДО.

Занятия могут быть интегрированными, например: «воспитатель-логопед», «логопед-дефектолог». Разработанные игры подходят как для индивидуальной работы с ребенком, так и для групповой работы с детьми. Материал может быть использован на различных этапах опытно-экспериментальной деятельности, где педагог, дети (ребёнок) могут наглядно продемонстрировать начало, середину и конец проделанного опыта, опираясь на схему и разрезные карточки-картинки опыта, а игры с использованием метода «Синквейн» позволят сделать речь связной и развернутой.

Представленный материал поможет закрепить полученные знания, научит рассуждать, находить недостающую часть опыта, предполагать конечный результат, а также развивать логическое мышление, память и связную речь. Уникальность в том, что педагог может не только провести опытно-экспериментальную деятельность, но и поиграть в игры, связанные с данным опытом, тем самым, обогащая компоненты связной речи. Материал удобен в

использовании и актуален на протяжении длительного времени, т.к. рассчитан для детей от 5 до 7 лет.

Материал подбирался с учётом возрастных особенностей детей дошкольного возраста и их индивидуальных особенностей, потребностей и доступности. Дети в игровой форме, без малейшего намёка на обучение, учатся пересказывать, составлять и видеть границы предложения, а самое главное - выделять главную мысль. Чтобы теоретико-практический материал перенести в формат компьютерных игр, нам было необходимо написать сценарий к каждой игре, с которым мы вам предлагаем ознакомиться.

Далее представим сценарий некоторых игр по опытно-экспериментальной деятельности

Если ребёнок выбирает неправильный вариант, персонаж говорит: «Ой, неверно!» Если ребёнок ошибается во второй раз, персонаж говорит: «Подумай ещё!». Если ребёнок выбирает правильный вариант персонаж говорит: «Ура, получилось!» Во все игры можно поиграть несколько раз, при этом персонаж должен сказать: «Поиграем ещё?»

Игра № 1: персонаж «Человечек, учёный» говорит: «Давай поиграем в игру: Ты подумай, посмотри, что будет дальше предложи...» Перед тобой варианты картинок. Тебе нужно выбрать картинку с правильным ответом. (предлагается 3-4 варианта заключительной части от других опытов, включая вариант опыта, о котором идёт речь).

Игра № 2: персонаж говорит: «Я проводил опыт и ко мне в гости пришёл друг. Он взял мои картинки и всё перепутал. Помоги мне всё расставить на свои места, сыграв в игру: «Опыт ты перескажи, всё как нужно разложи». (картинки из предложенного опыта перепутаны между собой)

Игра № 3: персонаж говорит: «Ты любишь играть в прятки? Мои картинки тоже умеют прятаться!» «Ты на опыт посмотри, чего не стало - назови» (Каждая картинка из предложенного опыта должна исчезать: на экране разложен опыт по порядку. Ребёнок в течении нескольких секунд запоминает, далее картинки переворачиваются и поворачиваются обратно без какой то одной картинке. В верхнем углу экрана расположены картинки: одна или две картинка – из другого опыта, вторая картинка – из опыта, с которым играют (их может быть две), третья картинка – вариант правильного ответа).

Игра № 4: персонаж говорит: « Дорогой, друг! Мой опыт разлетелся на разные части, помоги мне его собрать! Внимание и смекалка – твои лучшие помощники! (на экране данный опыт разбросан на части вместе с разными частями других опытов. Внизу экрана расположены квадратики по количеству частей в опыте. Ребёнок, выбирая нужную часть опыта, вставляет в квадратик.) Далее персонаж говорит: «Молодец! Ты справился! А сейчас перескажи, что у тебя получилось? »

Рассмотрим сценарии игр по методу «Синквейн».

Игра № 1. Персонаж предлагает ребёнку (детям) символы дидактического синквейна, и говорит: «Сейчас я символ покажу, какое слово не скажу, а ты на символ посмотри слова из опыта назови и картинки к данному символу

подбери». На экране появляются картинки из одного опыта и персонаж предлагает символы дидактического синквейна:

– 1 вариант: появляется треугольник без сердечка (ребёнок подбирает картинки – предметы, которые отвечают на вопрос «Что?» по предъявленному опыту);

– 2 вариант: появляется треугольник с сердечком (ребёнок подбирает картинки – предметы, которые отвечают на вопрос «Кто?» по предъявленному опыту);

– 3 вариант: появляется зелёный треугольник с ножками (ребёнок проговаривает, что он делал в данном опыте);

– 4 вариант: появляется жёлтый треугольник с синими кружочками (ребёнок подбирает признаки к предметам о которых говорится в опытах. Например: «вода- холодная, прозрачная (это должен проговаривать ребёнок)»)

Игра № 2. Персонаж говорит: «Из опыта картинку выбери, «Дидактический синквейн», составляй»

На экране в разброс расположены символы «Дидактического синквейна» (треугольники всех видов) и картинки из опыта.

– 1 вариант: ребёнок, выбрав картинку, о которой будет рассказывать, раскладывает символы «Дидактического синквейна» в готовую схему - пирамидку, которая будет в виде тени (все треугольники должны быть серого цвета), соблюдая порядок.

– 2 вариант: ребёнок, выбрав картинку, о которой будет рассказывать, раскладывает символы «Дидактического синквейна» самостоятельно, соблюдая порядок (схема не предлагается).

Игра № 3. Персонаж говорит: «А ты любишь отгадывать загадки?» «Предлагаю тебе игру: Я загадаю загадку, из представленных картинок, а ты отгадаешь, о чём идёт речь». На экране разбросаны картинки из разных опытов. Персонаж, опираясь на схему «синквейн-загадки (первая часть – знак «?») загадывает загадку, а ребёнок выбирает картинку, отгадывая, тем самым, о чём или о ком идёт речь). Если ребёнок отгадал правильно, то эта картинка увеличивается на весь экран, персонаж говорит: «Молодец! Правильно!» Если ребёнок ошибается, то персонаж говорит: «Подумай ещё!»

– 1 вариант - загадки говорит персонаж.

– 2 вариант - персонаж предлагает самим составить загадку!». Ребёнок сам загадывает загадки, опираясь на готовую схему «Синквейн-загадки», которая на экране.

Игра № 4. Персонаж говорит: «Выбери картинку и попробуй составить о ней предложение, используя готовые символы, которые появятся перед тобой».

На экране слева - картинки от опытов, справа - символы «Синквейна», символы знаков препинания, предлогов, союзов. Ребёнок, выбрав картинку, составляет из символов, предлогов, знаков препинания предложения, выбирая их мышкой.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- 1) информационно-компьютерные технологии способствуют педагогам разнообразить педагогическую деятельность;
- 2) повышают мотивационную и познавательную деятельность детей;
- 3) служат методом закрепления пройденного материала.

Главное правило в использовании компьютерных технологий – это хорошее средство обучения детей, но не панацея, а дополнительное средство обучения в руках умелого педагога, от которого зависит умение найти золотую середину, чтобы положительный результат не превратился в отрицательный!

Список используемых источников и литературы

1. Кадасева, Т.А., Генералова, О.М., Корнеева, М.П., Никитина, О.П. Технология «синквейн» как средство развития речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) // Инновационные педагогические технологии. Казань: Бук, 2016. С. 26-28.

2. 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. С.167. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28221> (дата обращения: 22.05.2021).

3. Менщикова, А.Н. Экспериментальная деятельность детей 4 - 6 лет. Из опыта работы Образовательное пространство ДОУ // Учитель. 2009. 53 с.

4. Репникова, З.А., Карапетова, О.А. Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность / Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием . – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С. 159-161.

5. Чернобровкин, В.А., Кувшинова, И.А., Тупикина, Д.В., Бачурин, И.В. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроида робототехнического устройства в сфере дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 134-149. doi: 10.32744/pse.2020.1.10

6. Чернобровкин, В.А., Кувшинова, И.А., Бачурин, И.В. Использование образовательной робототехники в сфере дошкольного образования // Современные наукоёмкие технологии. 2019. №11. С. 205-209.

© О.А. Карапетова, З.А. Репникова, 2021-05

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития дополнительного образования в дошкольной образовательной организации в области художественно-эстетического развития по средствам нетрадиционных техник рисования у старших дошкольников.

Ключевые слова: дошкольный возраст, нетрадиционные техники рисования, дополнительное образование, кружок.

E.A. Ovsyannikova, E.S. Sinyagina

NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the development of additional education in preschool educational organizations in the field of artistic and aesthetic development by means of non-traditional drawing techniques for older preschoolers.

Keywords: preschool age, non-traditional drawing techniques, additional education, circle.

Дошкольный возраст это период приобщения ребенка к миру общечеловеческих ценностей и время становления первых взаимоотношений с окружающими. Чтобы дети хорошо развивались необходимо творческое самовыражение. Ведь творчество заложено в детях с самого рождения. Творчество дошкольников является первоначальной ступенью развития собственно творчества, оно специфично, в силу чего называется детское творчество [5, с. 52]. Недаром дети любят фантазировать, сочинять, перевоплощаться и изобретать.

Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста реализуется через разнообразное содержание, средства, формы, программы. Взрослые создают педагогические условия для организации художественно-эстетической деятельности детей [5, с. 17]. Для развития творческих

способностей, воображения, творческого мышления (его гибкости, оригинальности), творческой активности как составляющих творческого потенциала личности в практике начально-художественного образования используются нетрадиционные техники рисования, демонстрирующие необычное сочетание материалов и инструментов [4]. Нестандартные подходы к организации изобразительной деятельности удивляют и восхищают детей, тем самым вызывая стремление заниматься таким интересным делом. Требуется внимание взрослых и педагогов, для того, чтобы творчество детей проявилось.

Поэтому в дошкольных образовательных организациях внедряется дополнительное образование, которое позволяет развить и выявить творческие способности детей, расширить и практически применить знания, умения и навыки, приобретенные в основной образовательной деятельности дошкольников. Где дети могли удовлетворить свои индивидуальные, познавательные, эстетические и творческие запросы при помощи кружковой работы.

Кружок (студия, секция) – неформальное, свободное объединение детей в группу для занятий, на основе их общего интереса, строящихся на дополнительном материале к задачам основной образовательной программы дошкольной организации под руководством педагога. Кружковая работа в дошкольной образовательной организации относится к дополнительному образованию детей, так как сама работа кружка строится на материале, превышающем содержание ФГОС ДО. Для организации кружковой деятельности, педагоги учитывают:

- возраст детей;
- добровольность и интерес детей в выборе кружка;
- потребность решения образовательных и воспитательных задач в целостности с основной программой дошкольной образовательной организации;
- опыт участия детей в такого рода занятиях;
- потребность в создании комфортной обстановки, благодаря которой будет развиваться творческая личность дошкольника;
- содержание дополнительного образования детей на основе игровой деятельности, так как игра – ведущий вид деятельности ребенка дошкольника;
- нагрузку на ребенка по нормам возраста.

Поэтому педагог должен оказать помощь ребенку дошкольнику при решении стоящих перед ним творческих задач, так же вдохновляя его к нестандартным решениям. К ним и отнесем нетрадиционные техники рисования. Их использование способствует повышению интереса ребенка к изобразительной деятельности, вызвать положительные и яркие эмоции, развивать художественно-творческие способности ребенка. Нетрадиционные техники рисования не требуют высокоразвитых технологий и умений, дают возможность более точно и красиво продемонстрировать возможности

некоторых изобразительных средств. Это помогает ребенку развить умение видеть выразительность форм.

Изобразительная деятельность - является самой массовой среди детей. В 4-5 лет ребёнок начинает изображать узнаваемые предметы, в 9-10 лет рисунок представляет собой осмысленный рассказ с игровым сюжетом [5, с. 49]. Изобразительная деятельность при участии нетрадиционных техник и материалов рисования способствует:

- развитию тактильного восприятия и мелкой моторики ребенка;
- развитию пространственной ориентировки на бумаге, зрительного восприятия и глазомера;
- развитию внимания и усидчивости;
- развитию изобразительных умений и навыков, наблюдательности, эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости;
- формированию навыков контроля и самоконтроля;
- развитию индивидуальной автономности;
- снятию детских страхов;
- развитию чувства композиции, ритма, колорита, цветовосприятия; чувства фактурности и объёмности.

На сегодняшний день существует огромное количество видов нетрадиционных техник рисования [3]. И каждую технику можно считать маленькой игрой. Это позволяет детям чувствовать себя непринужденно, смелее, непосредственно. Так же дает полную свободу для выражения своих мыслей. В их использовании положена идея обучения без принуждения, основанная на достижении успеха, на переживание радости, на искреннем интересе ребенка в выполнении творческого задания с использованием нетрадиционных техник рисования. Это ставит ребенка в позицию творца, активизирует и направляет мысли дошкольника, напрямую подводит к черте, за которой начинается зарождение собственных художественных замыслов и идей.

Приведём примеры нетрадиционных техник рисования [1; 2].

Монотипия предметная. Лист бумаги складывается вдвое, на одной половине рисуется часть изображаемого предмета краской (выбирается симметричный). Пока краска не высохла, лист складывается пополам для отпечатка. Далее можно дорисовать оставшиеся детали.

Кляксография с трубочкой. Дети зачерпывают краску ложкой, выливают ее на лист, делая капельку. Далее на это пятно дуют из трубочки так, чтобы ее конец не касался ни пятна, ни бумаги. Процедура повторяется. При необходимости детали дорисовываются.

Кляксография с ниточкой. Нитка опускается в краску и отжимается. Далее на листе бумаги выкладывается из нитки изображение, при этом один конец остается свободным. Сверху накладывается другой лист бумаги, прижимается и вытягивается за кончик. При необходимости детали дорисовываются. (В виде дополнения изображения можно использовать несколько ниток).

Акварельные мелки. Цветными восковыми мелками рисуется изображение на белой бумаге. Лист бумаги смачивается водой и акварельными красками. Посыпаем солью весь рисунок, пока влага не испарилась. Лист бумаги должен быть не слишком влажным и не слишком сухим. Соль впитает акварельную краску и переливается.

Тычkovание. Дети ставят тупой конец карандаша в середину квадратика из бумаги и заворачивают вращательным движением края квадрата на карандаш. Придерживая пальцем край квадрата, чтобы тот не соскользнул с карандаша, дети опускают его в клей. Затем приклеивают квадратик на рисунок-трафарет, прижимая его карандашом. Только после этого вытаскивают карандаш, а свернутый квадратик остается на бумаге. Процедура повторяется, пока свернутыми квадратиками не заполнится желаемое пространство листа.

Тиснение. Дети рисуют карандашом то, что хотят. Если нужно создать много одинаковых элементов (листья) лучше использовать шаблон из картона. Далее под рисунок подкладывается предмет с рифленой поверхностью, рисунок раскрашивается карандашами.

Граттаж - это способ процарапывания заостренным предметом грунтованного листа. Берем лист бумаги и закрашиваем хаотично яркими цветами гуаши (кроме черного, белого и коричневого). Даем высохнуть листу. На ярко закрашенный лист бумаги намазываем слой парафина (свеча). Далее закрашиваем сверху парафина черной гуашью. Чтобы гуашь хорошо ложилась, нужно взять мыльный водный раствор. Даем хорошо высохнуть. Берем зубочистку или специальную палочку для царапанья листа и выцарапываем задуманный рисунок.

Особенно важно желание старшего дошкольника создавать, творить, познавать и удивляться окружающему миру. При этом не важно, каким бы способом и техникой рисования, ребенок воспользовался. А в помощь ему - кружковая деятельность, организация которой способствует развитию творческих способностей. Так же она направлена на выявление и стимулирование детской одарённости и учитывает интересы каждого дошкольника. На этих занятиях с использованием нетрадиционных техник у детей развивается ориентировочно – исследовательская деятельность, фантазия, память, эстетический вкус, познавательные способности, самостоятельность.

Список используемых источников и литературы

1. Давыдова, Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. М.: 2012. 70 с.
2. Казакова, Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. М.: Сфера, 2005. 120 с.
3. Лыкова, И.А. Цветные ладошки – авторская программа. М.: Карапуз-дидактика, 2007. 144 с.
4. Смирнова, Т.В. Художественно-эстетическое развитие детей 5-6 лет. М.: Учитель, 2015. 47 с.

5. Чернобровкин, В.А. Практикум по образовательной области "Художественно-эстетическое развитие" : учебное пособие [для вузов] / В. А. Чернобровкин, Г. С. Хакова ; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2019. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - Загл. с титул. экрана. - URL : <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=3899.pdf&show=dcatalogues/1/1530043/3899.pdf&view=true> (дата обращения: 28.05.2021). - Макрообъект. - ISBN 978-5-9967-1489- - Текст : электронный. - Сведения доступны также на CD-ROM.

© Е.А. Овсянникова, 2021-05

© Е.С Сиягина, 2021-05

УДК 327

Е.А. Харитонова, Л.З. Давлеткиреева

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

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

Аннотация. Реабилитация и абилитация детей с ограниченными возможностями должна начинаться как можно раньше, охватывать медицинский, социальный аспекты и вопросы образования, учитывать, что дети со стойкими нарушениями развития и инвалидностью представляют собой неоднородную группу лиц и потребности их различны. Именно система социальной защиты является элементом оказания комплексной реабилитации детей с ОВЗ, улучшения качества их жизни и повышения уровня благосостояния путем адресного предоставления социальной помощи и поддержки, обеспечения доступности социальных услуг. Одним из мощнейших и эффективнейших средств коррекционно-педагогического воздействия в системе социальной защиты являются информационные технологии, которые приобретают актуальность и ценность не только как предмет изучения. По этой причине в современных педагогических условиях реабилитационный процесс в учреждении социальной защиты невозможен без применения в работе инновационных технологий. Наиболее часто применяемым считаются интерактивные технологии.

Ключевые слова: интерактивные технологии, учреждения социальной защиты, дети с ограниченными возможностями здоровья, реабилитация, коррекционно-педагогический процесс, воспитание, социальная работа.

EXPERIENCE IN USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN SOCIAL SERVICE INSTITUTIONS

Abstract. *Rehabilitation and habilitation of children with disabilities should begin as early as possible, cover the medical, social aspects and education issues, take into account that children with persistent developmental disabilities and disabilities are a heterogeneous group of people and their needs are different. It is the social protection system that is an element of providing comprehensive rehabilitation of children with disabilities, improving their quality of life and increasing the level of well-being through targeted provision of social assistance and support, ensuring the availability of social services. One of the most powerful and effective means of correctional and pedagogical influence in the system of social protection is information technologies, which acquire relevance and value not only as a subject of study. For this reason, in modern pedagogical conditions, the rehabilitation process in a social protection institution is impossible without the use of innovative technologies in the work. Interactive technologies are considered the most frequently used.*

Keywords: *interactive technologies, social protection institutions, children with disabilities, rehabilitation, correctional and pedagogical process, upbringing, social work.*

Социальная защита или социальное обеспечение относится к одному из прав человека и, согласно своему определению, является совокупностью мер и программ, цель которых - обеспечение защиты людей на протяжении их жизненного цикла. Меры социальной поддержки не только позволяют реализовать права человека на социальное обеспечение, но и являются экономической и социальной необходимостью. Системы социальной защиты обеспечивают защиту во всех сферах людей различных категорий: многодетные и малообеспеченные семьи, ветераны, инвалиды.

При этом охват инвалидов системами социальной защиты приобретает все большее значение. Именно дети с ограниченными возможностями является самой уязвимой категорией, самой слабо защищенной. Меры социальной поддержки детей с ОВЗ охватывают главные вопросы:

– во-первых, системы социальной защиты имеют важное значение для отхода от принципа «ненужности» и создания условий для активного участия детей с ОВЗ в общем образовании и профессиональной подготовке, самоопределение при самостоятельном выборе профессии;

– во-вторых, системы социальной защиты способствуют тому, что дети с ОВЗ не будут отделены от общества, а наоборот, станут полноправными членами этого общества, что позволит им реализовать свой жизненный ресурс и полноценно социализироваться;

– в-третьих, системы социальной обеспечивают разработку программ комплексной реабилитации и абилитации детей с ОВЗ, иметь доступ к получению социального обслуживания в целях поддержания физического и психического здоровья, повысить качество жизни [3, с. 17].

Одной из наиболее позитивных тенденций политики государства в области мер социальной поддержки детей с ОВЗ является обновление нормативно – правовой базы, регулирующей деятельность учреждений социальной защиты и дающей возможность перейти на более новый уровень социального обслуживания и обучения детей с ОВЗ.

Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в его связи с миром, в ограничении мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, доступа к культурным ценностям. Эта проблема является выражением не только субъективного фактора, каковым является социальное, физическое и психическое здоровье, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания.

Рост числа детей с ограниченными возможностями следует рассматривать как постоянно действующий фактор, требующий не отдельных, частных, а планомерных решений.

Дети с ограниченными возможностями здоровья ощущают свою незащищенность и вытекающие из этого риски не так, как взрослые. С раннего возраста они полностью зависят от взрослых и не могут защитить себя. Эта зависимость в совокупности с имеющимися заболеваниями делает детей несамостоятельными, негативно воздействует на эмоциональное состояние, нарушает развитие жизненных циклов и психических процессов [10, с. 29].

Новые образовательные стандарты образования соответствуют назначению общего образования – подготовка высокоразвитых личностей, имеющих интеллектуальные способности, адаптированных к активной социальной адаптации в современном обществе, готовых к началу профессиональной деятельности, умеющих самообразовываться и самосовершенствоваться.

С целью оказания детям с ограниченными возможностями комплексной медико-социально-педагогической помощи, обеспечение их максимально полной социальной жизни в обществе, воспитания и обучения, восстановления жизненных процессов, в системе социальной защиты и созданы специальные учреждения.

Повышенный интерес вышестоящих структур к детям с ОВЗ дают учреждениям огромные возможности для выбора и внедрения в свою деятельность инновационных форм, методов и технологий по реабилитации детей с ОВЗ, созданию условий для инклюзивного процесса обучения воспитания и развития личности ребенка с ОВЗ.

Организация в учреждениях реабилитационных мероприятий детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них комфортной специальной коррекционно-развивающей среды, которая, в свою очередь, служит платформой для создания условий и равных с обычными

детьми возможностей для получения образования и воспитания, лечения, коррекции нарушений здоровья [11, с. 22].

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является основой и неотъемлемым условием их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим, обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на обучение и воспитание является одной из важнейших задач государственной политики в области образования

Современность диктует такие условия, что традиционное обучение не может полностью соответствовать настоящим требованиям ФГОС. Использование инноваций в педагогической, коррекционной, реабилитационной работе с детьми открывает новые возможности оказания комплексной помощи детям с нарушениями в развитии. Поэтому в настоящее время в учреждениях системы социальной защиты очень четко заметна тенденция внедрения инноваций - информационных технологий [9, с.15].

Широкие возможности для этого предоставляют интерактивные технологии. В развитии детей с ограниченными возможностями здоровья интерактивное оборудование предлагает следующие возможности (Рисунок 1).



Рисунок 2 - Возможности интерактивного оборудования

Для детей с ОВЗ информационные технологии приобретают актуальность и ценность не только как предмет изучения, но и как мощное и эффективное средство коррекционно-педагогического воздействия. По этой причине в современных образовательных условиях педагогический процесс в коррекционном учреждении уже немислим без применения в работе инновационных технологий [5, с. 48].

Организация в учреждениях социальной защиты процесса обучения, воспитания и коррекции на основе внедрения интерактивных технологий связана с реализацией следующих основных принципов (Таблица 1).

Таблица 1 - Принципы организации педагогического и коррекционного процессов

	Принципы организации педагогического и коррекционного процессов	Возможности
	Активизация самостоятельной познавательной деятельности детей с ОВЗ, повышение ее эффективности и качества	Этот принцип реализуется на основании реализации инновационных методов работы. Инновационные методы позволяют создать открытую систему обучения, воспитания и коррекции, при которой у ребенка есть возможность выбора подходящей ему программы и технологии в зависимости от сложности заболевания. Данная особенность обусловлена острой необходимостью улучшения адаптивности системы обучения, воспитания и коррекции к индивидуальным психофизическим особенностям ребенка с ОВЗ. При такой организации работы коррекционно-педагогический и реабилитационный процессы становятся гибкими, не связанными с жестким планом и обязательными аудиторными мероприятиями.
	Интерактивность с использованием новых информационных технологий	Использование компьютерных средств обучения позволяет обучающемуся получать информацию вне зависимости от пространственных и временных ограничений, находиться в режиме постоянной консультации с различными источниками информации, осуществлять различные формы самоконтроля. Это в значительной мере способствует созданию условий для социальной реабилитации лиц с ОВЗ

	Мультимедийность	Организация обучения, воспитания и коррекция детей с ОВЗ на основе НИТ основана на возможности обеспечения мультимедийности средств обучения, позволяющих активизировать их компенсаторные механизмы на основе сохранных видов восприятия с учетом принципа полисенсорного подхода к преодолению нарушений в развитии
	Открытость	Открытость педагогической системы означает ее прочную связь с жизнью. Принцип открытости в широком смысле означает главное условие существования образовательной системы во времени и пространстве: системы, замкнутые на себя, деградируют и вырождаются.
	Доступность	Данный принцип предполагает соответствие между организацией деятельности обучающихся и их реальными возможностями.

Внедрение данной формы позволяет педагогам представить материал как систему ярких опорных образов, что позволяет облегчить запоминание и усвоение детьми предлагаемого к обучению материала, визуализация представленного материала повышает его усвоение детьми, так как в этом случае активизируются все каналы восприятия информации – зрительный, механический, слуховой и эмоциональный.

Наглядные опоры помогают эффективно провести коррекционные занятия по развитию основных психических (познавательных) процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья: мышления, памяти и внимания [1, с. 23].

Проведение коррекционной работы с применением интерактивных технологий повышают уровень эффективности, поскольку выполнение практических заданий может осуществляться в индивидуальном темпе, упражнения могут быть разного уровня сложности с учетом психофизических особенностей учащихся, кроме того, презентационный экран можно использовать для подачи яркого, запоминающегося демонстрационного материала.

Проведение коррекционной работы с использованием мультимедийных технологий для представления материала в виде презентаций, интерактивных досок целесообразно на любом этапе коррекции, так как вносит эффект наглядности и дает возможность усвоить материал в полном объеме. Применение данных технологий на сегодняшний день весьма актуально, поскольку именно здесь педагог имеет возможность учесть специфику

конкретной группы детей с ОВЗ и задания, программа дает педагогу неограниченные возможности для творчества в использовании информации в любой форме представления, в компоновке материала в соответствии с целями, задачами конкретного занятия и группы детей, имеющих нарушения в развитии [14, с. 11].

Гибкое сочетание новых методов с традиционными определяют эффективность использования информационных технологий в коррекционной работе с детьми с ОВЗ, которые в силу каких-либо нарушений здоровья не в полной мере способны освоить образовательные программы за пределами особых условий обучения. ИТ значительно раздвигают границы представления информации, позволяют повысить уровень мотивации ребенка, активизировать их познавательную и когнитивную сферы деятельности, дают возможность формировать коммуникативную и информационную навыки и опыт детей с нарушениями развития.

Список используемых источников и литературы

1. Азамова, М.Н. Использование информационных компьютерных технологий в процессе развития детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2012. №11. 385 с.

2. Безрогов, В.Г. Прогноз перспектив российских исследований в области истории педагогики и образования / В.Г. Безрогов, Л.Н. Беленчук, М.В. Богуславский, С.З. Занаев // Я.А. Коменский и современность: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 425-летию со дня рождения великого педагога и 250-летию первого издания его произведений на русском языке (28 ноября 2017 г.) / Под ред. В.Г. Безрогова. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С.9 - 25.

3. Гафиятуллина, А.Г. Использование ИКТ как средство активизации познавательной деятельности учащихся коррекционной школы VIII вида // Образование и воспитание. 2015. №5. С. 46-48

4. Картавенко, Л.Д. Использование информационно-коммуникативных технологий в ДОУ для создания единой информационной среды / Л.Д. Картавенко [и др.] [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www./lib.convdocs.org/docs/index-166584.html?page](http://www.lib.convdocs.org/docs/index-166584.html?page) (дата обращения 28.05.2021).

5. Крючкова, О.Г. Использование информационных технологий в обучении людей со специальными образовательными потребностями. Обзор терминологии и типов программного обеспечения. Издательский дом «Первое сентября». 2003 – 2009.

6. Ладик, Е.П. Применение информационных технологий для формирования навыков чтения и письма в добукварный период обучения первоклассников с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного и интегрированного образования [Электронный ресурс] /Е.П. Ладик, М.В. Швед//Актуальные вопросы естественных и технических наук – 2017: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции

с международным участием. - Димитровград : Научная мысль, 2017. Режим доступа: <http://nauch-misl.ru/index/php/18-12-svk> (дата обращения 28.05.2021).

7. Харитонова, Е.А. Применение потенциальных возможностей интерактивных технологий для развития познавательных процессов детей с ОВЗ / Харитонова Е.А., Давлеткиреева Л.З. Текст: непосредственный // Наука. Информатизация. Технологии. Образование. Материалы XIV международной научно-практической конференции. Екатеринбург, Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. 576 с.

8. Чусавитина, Г.Н. Управление проектами по разработке и внедрению информационных систем / Г.Н. Чусавитина, В.Н. Макашова. Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2012. 306 с.

© Е.А. Харитонова, Л.З. Давлеткиреева, 2021-05

УДК 373

Л.А. Науразбаева, В.А. Чернобровкин

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

LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЕ И РОБОТОТЕХНИКА В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В данной статье рассмотрено LEGO-конструирование и образовательная робототехника как инновационные технологии в современном дошкольном образовании, представлены особенности развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста, а также психолого-педагогические условия развития познавательных способностей старших дошкольников средствами LEGO-конструирования и образовательной робототехники.*

***Ключевые слова:** познавательные способности, LEGO-конструирование, робототехника, старший дошкольник, развитие познавательных способностей.*

LEGO-CONSTRUCTION AND ROBOTICS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COGNITIVE ABILITIES SENIOR PRESCHOOL AGE

Annotation. This article examines LEGO-construction and educational robotics as innovative technologies in modern preschool education, presents the features of the development of cognitive abilities of children of high school age, as well as psychological and pedagogical conditions for the development of cognitive abilities of older preschoolers by means of LEGO-construction and educational robotics.

Key words: cognitive abilities, LEGO construction, robotics, senior preschooler, cognitive development.

Одной из ключевых задач современного образования является активизация познавательно-исследовательской деятельности дошкольников, развитие интереса к изобретательству и техническому творчеству. В ее решении главная роль отводится деятельности конструирования. Согласно требованиям ФГОС дошкольного образования, конструирование рассматривается как один из видов специфически детской деятельности, способствующей развитию познавательной активности и творческих способностей, и включено в содержание образовательной программы. Конструированию в детском саду и ранее уделялось особое внимание. Однако использование данной технологии было направлено на развитие конструктивного мышления и моторики рук, то на современном этапе решаемые данным путем задачи гораздо шире: интеллектуальное развитие, активизация креативного мышления, закрепление математических представлений, знакомство с алгоритмизацией и программированием, формирование конструктивных умений и навыков и др.

Под конструкторской деятельностью в данном случае понимается практическая деятельность дошкольника, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта. Конструирование немислимо без моделирования. Модель используется как средство наглядности для получения знаний о реальном объекте, например, модели автомобиля. механизмов и др. Ребенок, занимаясь конструированием, создает модели объектов и явлений, которые он видел в реальной жизни, или придумал, благодаря собственной фантазии.

Использование LEGO-конструктора для организации обучения и воспитания дошкольников является, несомненно, лишь первой ступенью к формированию технического творчества, осознанию важности и необходимости использования технических инноваций для облегчения трудовых действий на производстве. Компьютеризация всех сфер деятельности человека, роботизация производства (использование станков с числовыми программными устройствами, специальных программных комплексов и

технических установок, позволяющее автоматизировать изготовление продукции) не могли не повлиять на развитие системы образования в целом и дошкольного образования в частности. Робототехнические устройства, представленные фирмами-производителями конструкторов для детей, помогут ребенку не только увидеть возможности использования роботов в жизни человека, но и почувствовать себя настоящими исследователями, конструкторами и программистами [2, с. 250].

Робототехника – это область техники, которая направлена на разработку и применение роботов в различных сферах, а также виртуальных систем для управления ими, сенсорной обратной связи и обработки информации. Одним из новых современных направлений робототехники является образовательная робототехника, которая дает возможность познакомить детей дошкольного возраста с инновационным научно-техническим творчеством [5, с. 137].

Доминирующей целью внедрения образовательной робототехники и Lego-конструирования в дошкольное образование является обучение детей навыкам технического конструирования и творческого моделирования, исследование конструктивных свойств материалов и объектов, воспитание сотрудиических, командных отношений со сверстниками и др. Данная деятельность направлена на обеспечение раннего инженерно-технического образования, решение профориентационной задачи, помогая детям определиться с выбором основного направления будущей профессии. Конструктивная деятельность, лежащая в основе данных технологий, способствует первоначальному и одновременно опережающему знакомству детей с основами физики, механики, информатики, электроники, приобщению детей к творческому процессу создания новой, ранее не существовавшей модели технического устройства с учетом заданных характеристик [4, с. 61].

Использование средств LEGO-конструирования и образовательной робототехники предоставляет широкие возможности для овладения детьми новыми навыками, а также расширения круга их интересов. Эффективность данных технологий в решении различных задач дошкольного образования трудно переоценить. Они способствуют достижению сразу нескольких целей: познавательной (развитие интереса сразу к нескольким научным областям – робототехнике, информатике, физике), образовательной (развитие умений и навыков конструкторской деятельности, получение опыта в области механики), общеразвивающей (активизация творчества, самостоятельности при решении задач, развитие познавательных процессов, таких, как внимание, память, воображение, мышление), воспитательной (воспитание ответственного человека высокой культуры, дисциплинированности, а также коммуникативных способностей).

Выделяют следующие основные приемы обучения робототехнике (по принципу от простого к сложному):

1) конструирование по готовому образцу – педагог показывает приемы конструирования игрушки робота (или определенной конструкции);

2) конструирование по модели – в предлагаемой педагогом модели скрыты некоторые элементы, от дошкольника требуется самостоятельное определение недостающих частей;

3) конструирование по заданным условиям – дошкольник выполняет задание, самостоятельно подбирая приемы, поскольку педагог лишь указывает на определенные свойства конечного результата;

4) конструирование по чертежам и наглядным схемам предполагает самостоятельное конструирование дошкольником модели, однако стоит учитывать, что сложность чертежей и схем должна соответствовать возрасту и уровню развития конструкторских навыков детей;

5) конструирование по замыслу – условия реализации полностью определяются самостоятельно дошкольником [1, с. 21].

Среди средств, позволяющих производить обучение конструированию и программированию, следует выделить Bee-Bot «Умная пчела», Constructa-Bot, Pro-Bot, HUNA-MRT (серии для начинающих FUN&BOT и KICKY (MRT2)), программируемые наборы CLASS (MRT3), Lego Education WeDo, Lego Mindsrtoms и др. Обучение дошкольников конструированию и программированию – это сложный поэтапный процесс, который, при наличии указанного оборудования, может способствовать развитию коммуникативных умений, мелкой моторики, воображения, пространственной ориентации, логического и алгоритмического мышления, словарного запаса, умений работать совместно со сверстниками [2, с. 251].

Старший дошкольный возраст является благоприятным периодом развития познавательных способностей. Этому способствует постановка развивающей познавательной деятельности детей. У ребенка накапливается жизненный опыт, происходит познание окружающей действительности, усвоение знаний, вырабатываются умения, навыки, развиваются различные познавательные процессы.

Стоит отметить, что под познавательными способностями понимается сочетание интеллектуальных и сенсорных способностей ребенка, основывающееся на познавательной активности и имеющее отношение непосредственно к познанию мира. В сферу познавательных способностей обычно включают достаточно широкий диапазон психических процессов: ощущение, восприятие, распознавание образов, внимание, обучение, память, формирование понятий, мышление, язык, эмоции и процессы развития.

В 5-6 лет происходит интенсивное развитие познавательных способностей. Возрастает концентрация внимания, объем и устойчивость; способность управления вниманием на основе развития речи, познавательных процессов; внимание имеет опосредованный характер, развивается слеппроизвольное внимание.

У старшего дошкольника постепенно нарастает сознательное отношение к речи. Возрастает произвольность воображения. Сенсорное развитие отличается преобладанием зрительного восприятия; осваиванием сенсорных эталонов; формированием целенаправленности, планомерности, управляемости

и осознанности восприятия; интеллектуализацией восприятия в связи с установлением взаимосвязей с речью и мышлением.

Особенности развития памяти детей в рассматриваемый период включают преобладание произвольной образной памяти, приобретение интеллектуального характера памяти в связи с ее объединением с речью и мышлением; расширение сферы познавательной деятельности ребенка и развитие опосредованного познания с помощью словесно-смысловой памяти; формирование предпосылок для овладения логическими приемами запоминания.

Мышление дошкольника приобретает внеситуативный характер; освоение речи приводит к развитию рассуждений как способа решения мыслительных задач, появляется понимание причинности явлений; возрастает планомерность мышления; появляются попытки объяснить явления и процессы; складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость [3, с. 120-130].

Следовательно, старший дошкольный возраст, с одной стороны, является благоприятным для освоения новых видов деятельности, с другой – требует постановки особых познавательных задач для активизации интеллектуальной деятельности. Особое значение имеет организация самостоятельной, деятельности, экспериментирования, моделирование, расширение и обогащение опыта, развитие интересов.

Развитие познавательных способностей старших дошкольников средствами LEGO-конструирования и образовательной робототехники требует соблюдения определенных психолого-педагогических условий. Прежде всего, развитие познавательных способностей старших дошкольников с помощью указанных технологий обучения должно осуществляться посредством современных образовательных технологий: технологии проектной деятельности и технологии исследовательской деятельности.

Развивать познавательные способности дошкольников с помощью средств робототехники, следует постепенно, причем в процессе занимательной игры. Игровая деятельность в дошкольном возрасте является ведущей, поэтому занятия должны проводиться в игровой форме. В процессе игры у детей легко вырабатывается естественный интерес к проектированию и созданию различных моделей. При этом важно сочетать различные способы конструирования, включая конструирование по образцу, по заданной теме, а также по условиям и по собственному замыслу. Комбинирование различных способов конструирования, методов и средств педагогического воздействия на дошкольника в процессе обучения способствует развитию самостоятельности и творчества воспитанников.

В процессе технического творчества дошкольников важно соблюдать определенные психолого-педагогические условия на каждом этапе конструирования. Первый этап реализуется педагогом и нацелен на разработку так называемого «технического задания», т.е. четкой формулировки назначения объекта, требований к габаритам, свойствам, реализуемым действиям. При этом предлагаемые разработчиками начальные схемы как техническое задание

нужно использовать с осторожностью. Например, гоночной машины, поскольку процесс программирования должен быть интересен. А современные дети знакомы с техно-игрушками (машины на пульте управления).

На втором этапе осуществляется поиск решения, который включает в себя сбор информации об уже существующих технических решениях. Действия педагога должны быть нацелены на создание условий для осознания детьми, какие детали нужно взять, чтобы объект мог совершать указанные в техническом задании действия. Результатом этого этапа является отбор деталей конструктора, которые пригодятся для конструирования качели.

Третьим этапом является создание эскизного проекта будущего объекта. На этом этапе осуществляется организация работы по созданию рисунка, на котором будет продемонстрирован ожидаемый результат. Для достижения реалистичности эскиза можно предложить детям рассмотреть детали набора, которые были отобраны на предыдущем этапе, а также другие элементы конструктора, которые, по мнению детей, тоже можно использовать.

Четвертый этап – обсуждение проекта, его корректировка. Цель – объяснение и обсуждение этапов сборки, возможных ошибок. Следует отметить, что на данном этапе педагог должен воспитывать у детей навыки поисковой деятельности, побуждать осуществлять поиск способов преобразования площадки, учить построению словесного описания, показывать разные варианты конструирования при наличии одного и того же объекта, приемы перестраивания, внесения изменений в конструкции. Немаловажным при этом является поощрение самостоятельности и проявления инициативы. Пятым этапом конструирования является непосредственно сборка, результатом которой будет являться готовый объект. Чаще всего данная работа является групповой, поэтому главной задачей педагога является недопущение конфликтов, а его основная роль сводится к консультативной помощи. Творческий процесс быстро поглощает детей, и они начинают фантазировать, применяя порой неожиданные решения.

Шестым этапом следует сделать процесс защиты проекта. Педагог предлагает детям рассказать и показать всем результат конструирования. При этом развиваются коммуникативные умения, словарный запас, путем включения в него специальных терминов (ось, втулка, балка, кирпич и т.п.) [2, с. 251].

Эффективность обучения во многом обусловлена характером преподнесения знаний. Качество обучения будет выше в том случае, когда детям не предоставляют готовую информацию, а в ситуации активности деятельности дети самостоятельно осуществляют поиск и приобретение этих знаний.

Для успешной организации такой деятельности целесообразно обогатить предметно-пространственную среду детского сада, пополнив центры литературы занимательными, яркими техническими журналами, журналами о военной технике, детскими энциклопедиями по технической направленности. Кроме того, нужно создавать больше проблемных ситуаций, где у детей возникло бы желание починить, отремонтировать механизм, машину [4, с. 62].

Таким образом, LEGO-конструирование является первичным средством приобщения дошкольников к техническому творчеству, однако компьютеризация всех сфер деятельности и роботизация производства оказывают влияние и на развитие дошкольного образования. В связи с чем на сегодняшний день актуальным направлением инновационного научно-технического творчества в детском саду является образовательная робототехника. LEGO-конструирование и образовательная робототехника обладают большим потенциалом в развитии познавательных способностей старших дошкольников, что обусловлено как образовательными потребностями детей, так и возможностями инновационных технологий современного дошкольного образования.

Главными психолого-педагогическими условиями развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста средствами LEGO-конструирования и образовательной робототехники являются применение проектной и исследовательской деятельности, проведение занятий в игровой форме, актуальность и значимость создаваемых объектов, поощрение инициативы и самостоятельной деятельности учащихся, ограничение роли педагога в качестве консультанта, создание определенной предметно-пространственной среды.

Список используемых источников и литературы

1. Бобохина, Н.А. Интерактивная доска как универсальное средство обучения детей дошкольного возраста программированию и робототехнике // Проблемы педагогики. 2019. № 3. С. 20-23.

2. Евдокимова, В.Е. Использование робототехнических устройств как основы для обучения конструированию и программированию в старшем дошкольном возрасте // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2. С. 250-258.

3. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология. М.: Академия, 2001. 336 с.

4. Ханова, Т.Г., Сунеева, И.В. Развивающий потенциал конструирования и робототехники в дошкольном образовании // Государственный советник. 2018. № 2. С. 59-64.

5. Чернобровкин, В.А., Кувшинова, И.А., Тупкина, Д.В., Бачурин, И.В. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроидного робототехнического устройства в сфере дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 1. С. 134-150.

© Л.А. Науразбаева, В.А. Чернобровкин, 2021-05

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

АЛГОРИТМИКА И ПРОГРАММИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО ВНЕДРЕНИЯ РОБОТОТЕХНИКИ В ИГРОВОЙ ПРОЦЕСС ДОО

Аннотация. В представленной статье анализируется актуальная значимость погружения ребёнка дошкольного возраста в среду программирования с использованием базовых знаний алгоритмики, рассмотрены основные робототехнические приборы, применяемые дошкольными образовательными организациями, а также основная роль андроидных устройств, программируемых самим дошкольником в процессе основного вида деятельности в ДОО – игры.

Ключевые слова: робототехника, дошкольная образовательная организация, робототехническое устройство, алгоритмика, программирование, дети дошкольного возраста, Робомышь, робот Бибо fisher-price.

Yu.V. Karlova, D.V. Tupikina

ALGORITHMICS AND PROGRAMMING AS A BASIS FOR FURTHER IMPLEMENTATION OF ROBOTICS IN THE GAME PROCESS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Annotation. The article analyzes the actual importance of immersion of a preschool child in the programming environment, using basic knowledge of algorithmics, considers the main robotic devices used by preschool educational organizations, as well as the main role of Android devices programmed by the preschooler in the process of the main activity in preschool education – games.

Key words: robotics, preschool educational organization, robotic device, Algorithmics, programming, preschool children, Robo-mouse, Bibo robot fisher-price.

Постижение смысла феномена детства и его ценности, понимание того, ради чего каждому ребёнку дано детство, — важнейшая задача для воспитателя. Ее решение позволяет обрести смысл профессионально-педагогической деятельности, определить приоритетные задачи воспитания и развития дошкольника, а также ценностные основания педагогического взаимодействия с ребенком [1, с. 17].

Современное детство детей проходит в эпоху интенсивной компьютеризации, информатизации и роботостроения. Технологические достижения всё быстрее попадают во всевозможные сферы человеческой жизнедеятельности и вызывают внимание и интерес у детей к прогрессивной технике. Необходимость синтезирования технологического процесса с образовательной областью обусловила активизацию такого направления, как робототехника [4, с. 205]. Ребёнок дошкольного возраста поэтапно знакомится с новейшим техническим творчеством. От простого конструирования постепенно передвигаясь к образовательной алгоритмике, а затем к робототехническим наборам и программированию. Робототехнику, без сомнения, можно отнести к наиболее перспективным направлениям в области современных информационных технологий [4, с. 206].

Все технологичные устройства, окружающие ребёнка, становятся все более умными и продвинутыми. Есть существенный плюс в изучении алгоритмики и программирования – дети развиваются и перестраиваются из категории «потребителя технологий» в создателя и разработчика собственных технологий. Дошкольники, занимаясь робототехникой, программируют андроидные устройства в игровой форме, и благодаря этим образовательным играм, дети воспринимают, как устроен современный цифровой мир. Уже сегодня программирование несложно отнести к базисным навыкам и способностям, а когда дети подрастут, данный навык станет абсолютно необходимым и важным.

Робототехника и программирование воплощают в жизнь преемственность детского сада, содействуют процессу социализации дошкольника, устанавливая связи с ведущими сферами нашей жизни: обществом, материально-предметным миром, что в общей сложности и требует современный стандарт дошкольного образования.

Робототехника должна использоваться не только, как объект изучения и практического применения научного знания. Она должна рассматриваться и как эффективный инструмент познания, и как средство обучения, развития и воспитания [5, с. 10].

Исходя из вышесказанного можно представить уровень компьютеризации, потому важно уже сегодня отнести программирование, основывающуюся на алгоритмах, к базисным навыкам и способностям. Умение верно выстраивать последовательность действий, шагов, задач и событий, необходимо развивать у ребёнка еще до перехода в среднее учебное заведение, поэтапно, начиная с развития алгоритмического мышления.

Алгоритмика – это наука, учение, способное на развитие у дошкольников алгоритмического мышления; алгоритм – систематические правила, сформулированные на языке понятном исполнителю (в нашем случае – ребёнку дошкольного возраста), и определяющие цепочку действий и поступков, в результате которых, исполнитель приходит от начальных данных к необходимому результату. Цепочка действий – алгоритмический процесс, а любое воздействие – шаг. Процесс обсуждения воспитателя и воспитанников о разработке алгоритма для достижения поставленной цели – алгоритмизация.

Воспитатель в образовательном процессе использует алгоритмы для разнообразных решений множества задач, например, таких, как:

- развитие логики и мышления, способность искать наилучшее и простейшее решение базовых жизненных трудностей и обучающих задач;
- формирование умения планировать собственную деятельность и предсказывать получаемый результат;
- содействие развитию речевых умений и навыков (доступность, краткость, точность);
- развитие «мышление алгоритмами», что способно помочь брать на себя принятие лучшего решения, как поступить в новой, трудной, незнакомой ребёнку ситуации.

Робототехническое программирование андроидов – это требование времени. Начальные навыки основ программирования – это способность логически мыслить, воспринимать и перерабатывать причинно-следственные связи, отыскивать большее количество решений одной задачи, обдумывать свои последующие действия. Для дошкольника программирование не является сложным процессом, ведь оно завуалировано в игровой деятельности. В ДОО обучение детей алгоритмики и азам программирования начинается с трех лет, благодаря прогрессивным инновационным играм, таким как: Лого-Робот «Пчелка – Вее-Вот» – что представляет из себя простую техническую игру вместе с роботом пчёлкой и более усовершенствованной игрушкой, программируемым роботом – «Робомышью». При использовании деталей конструктора для сборки и программирования роботов обучающиеся одновременно развивают мышление, творческое воображение и играют [3, с. 103].

Игры с интеллектуальным развитием по программированию для детей дошкольного возраста направлены на:

- становление интересов дошкольников, любознательности и познавательной активности;
- развитие целенаправленности, самостоятельности и саморегуляции собственных совершаемых действий;
- формирование познавательно-образовательных действий, развитие сознания ребёнка;

Нужно учитывать, что в основе собственной исследовательской деятельности дошкольников, построенной на спонтанном желании изучать окружающее, лежит его потребность в новых впечатлениях, проявляющаяся сначала как любопытство, затем как любознательность и, наконец, как устойчивый познавательный интерес.

Обучающий бот Бибо (BeatBo) от Fisher-Price – новая разработка в области интенсивно развивающихся игр для детей различных возрастных групп, в рамках дошкольного образования. Благодаря функциональному и разумному боту ребенок станет способен проводить свой досуг в ДОО с огромным познавательным интересом и пользой.

Важно понимать, что для того, чтобы начать игровую деятельность, необходимо только лишь привести робота Бибо в действие, нажать кнопку на

животе или кнопочки на многочисленных ножках бота. Движения и перемещения, которые станет исполнять робот BeatBo, максимально просты и понятны, так что детям не составит труда повторить за ним все танцевальные составляющие. Также, непосредственно во время игры у бота Бибо включается подсветка обилием цветов на светодиодной LED-панели, которая ещё считается кнопкой включения Бибо. Всё это в совокупности преобразовывает игровой процесс, становясь очень эффектным. Что же касается звуковых элементов, то бот знает более сорока танцевальных и образовательных песен, разнообразных мелодий и фраз. Обоснованно считать, самой ключевой особенностью обучающего бота Бибо от Fisher-Price именно его многофункциональность. Образовательная игрушка имеет три игровых режима, которыми может воспользоваться дошкольник:

1) Dance & Move (Танцы и Движения) – дети танцуют совместно с Бибо под живую, жизнерадостную, заряжающую энергией музыку, повторяя за ним лёгкие элементарные движения;

2) Record & Remix (Запись и Ремикс) – режим позволяет маленьким артистам записать песенку, собственную речь или любого другого рода звук, а программируемый бот Бибо будто по волшебству устроит уникальный ремикс (новая обработка созданного ранее музыкального произведения; соединение разных мелодий).

3) Learning & Games (Обучение и Игры) – дошкольники знакомятся с алфавитом (визуализировано и на слух), счетом, обучаются различать цвета, играют во всевозможные игры вместе с роботом Бибо и многое другое.

Ещё одна робототехническая разработка – комплектный набор по робототехнике «Робомышь» специализирован для массовой групповой игровой деятельности в ДОО. Комплект, несомненно, поможет приобрести дошкольникам практические способности и навыки программирования.

В процессе выполнения заданий дошкольники воспроизводят свой собственный лабиринт и затем, с поддержкой карт кодирования, шаг за шагом задают маршрутные перемещения программируемому роботу-мышь. Задав очередность шагов, дети могут самостоятельно запустить программу на выполнение, а следом отслеживать, как мышь передвигается по лабиринту, с целью отыскать сыр.

Работа дошкольников в группах и правильно выстроенная организация пространственного расположения игры с мини- роботом могут способствовать активизации внимания дошкольников, развитию мышления, воображения, речи, мелкой моторики [3, с. 103]. Игра приобретёт ещё более увлекательный характер, в случае если к набору дополнительно приобрести одну или несколько Робомышей, которые позволят расширить формы организации занятий:

1. программирование по образцу – поручения предоставляются в форме – сделай, повтори, как я. В основной базе лежит подражательная ситуация;

2. программирование по чертежам и схемам – развивается наглядно-образное мышление, посредством зрительного восприятия;

3. программирование по теме – происходит создание лабиринтов по заданной воспитателем теме, актуализация и укрепление умений, навыков и знаний.

При реализации проекта по внедрению программируемого робота в игровой процесс у дошкольников формируются:

- умения и навыки программирования, алгоритмизация игровой деятельности;
- предпосылки к учебной деятельности;
- Ориентация в пространстве и на плоскости;
- коммуникативные способности: дошкольникам легче идти друг с другом на контакт; учатся в процессе программирования игрового робота договариваться между собой;
- внедрение и использование робототехнических устройств и приборов, разрешает овладевать элементами компьютерной грамотности, вводить информационные технологии в непрерывный образовательный процесс.

Дальнейшее использование образовательной робототехники в современных дошкольных образовательных организациях позволит активизировать процесс обучения и воспитания детей в разных образовательных областях, повысить их заинтересованность в выполнении различных заданий [2, с. 451]. В заключении можно сделать вывод, главной задачей является формирование у дошкольников интереса к исследовательской работе, а именно к техническому творчеству. Данная техническая задача, в первую очередь, настоятельно требует соблюдения особенных критериев и условий обучения, но она необходима для развития алгоритмического интеллекта дошкольников, так как подобный интеллект не только улучшает общую готовность ребёнка к новым открытиям, но и улучшает его продуктивность, эмоционально его стабилизирует, а также позволяет идти в ногу со временем, что несомненно улучшит его положение в социуме в целом.

Список используемых источников и литературы

1. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб. : Питер, 2013. 464 с.

2. 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.

3. Чернобровкин, В.А., Карлова, Ю.В. Особенности игровой деятельности старших дошкольников с использованием андроида робототехнического устройства «умная пчела» // Мир детства и образование. 2020. С. 100-104.

4. Чернобровкин, В.А., Кувшинова, И.А., Бачурин И.В. Использование образовательной робототехники в сфере дошкольного образования // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 11/1. С. 205-209; URL:

<http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37792> (дата обращения: 25.05.2021).

5. Четина, В.В. Особенности внедрения робототехники в образовательный процесс // Наука и перспективы РСППУ. № 2. 2017. С. 10.

© Ю.В. Карлова, 2021-05

УДК 376

Ю.В. Карлова, Н.В. Ладанкина

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СТРЕТЧИНГА В ПРОЦЕССЕ ФИЗМИНУТКИ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье актуализируется задача внедрения в образовательный процесс детей старшего дошкольного возраста нетрадиционных здоровьесберегающих технологий; были выявлены особенности планирования и проведения физминутки с использованием стретчинга у старших дошкольников; обосновывается целесообразность применения стретчинга, как средства физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО.*

***Ключевые слова:** физкультурно-оздоровительное развитие, стретчинг, нетрадиционные технологии, дошкольная образовательная организация, дети старшего дошкольного возраста.*

Yu.V. Karlova, N.V. Ladankina

FEATURES OF IMPLEMENTATION OF HATHA-YOGA ELEMENTS IN PHYSICAL AND HEALTHY WORK IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

***Annotation.** The article actualizer the objective of introduction in educational process of children of senior preschool age non-traditional health technologies; were the specifics of planning and conducting physical minutes with the use of stretching in pre-school age; the expediency of application of stretching as a means of physical activity in preschool educational organizations.*

***Keywords:** physical culture and health development, stretching, non-traditional technologies, preschool educational organization, children of senior preschool age.*

Одной из ведущих задач образования считается формирование здоровья у детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст является оптимальным периодом для полноценного развития в жизни каждого ребёнка. Именно в этот период закладываются основы правильного физического воспитания и развития, формируются основные физические качества и двигательные способности, а также познавательный интерес к физической культуре и к спортивным играм. Это возлагает на дошкольное образование серьёзную ответственность, четкое следование требованиям образовательных стандартов, а также повышение качества его содержания, доступности и возможности выбора ребёнком как субъектом образовательного процесса [5, с. 164].

Современный ребёнок отличается нестандартностью мышления, широтой диапазона его фантазии и воображения, необычайной развитостью памяти, ранней технической эрудицией [5, с. 165]. Необходимым средством в воспитании физических качеств детей дошкольного возраста являются физкультурные занятия, в ходе которых проходят физические упражнения. По мнению А. Г. Назаровой, стретчинг представляется совершенно инновационным подходом, раскрывающим неординарные способы в развитии гибкости детей старшего дошкольного возраста. Стретчинг содействует развитию гибкости, одному из основных физических качеств, а значит может использоваться в воспитательно-образовательном процессе в ходе физкультурно-образовательной деятельности [1, с. 42].

Как мы уже выяснили, основным физическим качеством, на котором основывается проведение стретчинга, является гибкость. Под гибкостью Е.А. Шакина определяет способность ребёнка выполнять физические упражнения с большой амплитудой (например, уровень гибкости может определяться наклоном вниз, стоя на специализированной гимнастической скамейке). На практике гибкость часто определяют способностью человека достичь определенного положения [2, с. 127].

Специализированный педагог Е. А. Москаленко выделяет лишь три разновидности гибкости, каждая из которых имеет собственные отличительные черты:

– динамическая, кинетическая гибкость (заключается в способности выполнения динамических движений в процессе общеразвивающих упражнений на физкультурных занятиях);

– статически-активная гибкость (характеризуется вероятностью принятия растянутого положения и поддержания его только мышечным усилием длительное время);

– статически-пассивная гибкость (представляет собой возможность принятия и поддержание растянутого положения собственным весом или же удержанием рук, с помощью тренера, партнера или оборудования) [1, с. 76].

Понятие «стретчинг» считается производным от английского слова «stretch», подразумевающего – тянуть, растягивать. Подобная оздоровительная аэробика является действенным помощником для нормализации физиологических изменений, как внешних форм, так и внутренних функций при процессе растягивания мышц и стимуляции организма в целом.

При изучении стретчинга А.Г. Назарова выдвигает теорию того, что стретчинг является абсолютно новой методикой формирования физических качеств в процессе физического воспитания, посредством физических упражнений у детей старшего дошкольного возраста. Стретчинг – это инновационный комплекс физических упражнений, нацеленных на становление подвижности суставов, их укрепления, совершенствования эластических свойств, а также тренировки мышечно-связочного аппарата и развития крепких мышц [3, с. 238].

Сущность методики стретчинга заключается в применении неспешных и мягких движений, сгибаний и разгибаний, содействующих растягиванию групп мышц у дошкольников. Конкретное положение принимается и удерживается в течение определенного промежутка времени, в зависимости от уровня подготовки старших дошкольников. Стретчинг подразумевает под собой способы фиксированных растяжек.

Основным принципом стретчинга является регулярность и постепенность растяжки и абсолютная безболезненность в любом её проявлении. Методика стретчинга базируется на релаксации и ползучести.

Релаксация – определяется способностью мышц расслабляться при одинаковой плавной нагрузке и напряжении, возникающем с течением времени.

Ползучесть – характеризуется свойством мышц самостоятельно поменять собственную длину при одинаковой нагрузке и напряжении, возникающем с течением времени [4, с. 90].

Исследовали Э.Р. Антонова и С.Ю. Червоткина предлагают следующие виды стретчинга для детей старшего дошкольного возраста:

1) статическая растяжка – считается одной из самых распространенных и рекомендуемых растяжек (принимается определенное положение, в котором ребёнку стоит постараться удерживается в течение 30-45 секунд – застыв в позе, важно сфокусировать все внимание на ощущениях растяжения в мышцах; необходимо почувствовать безболезненное ощущение мягкого вытягивания). В процессе выполнения физического упражнения происходит небольшая растяжка, образовавшаяся из-за давления собственного весом посредством наклонов вперед. Принципиально расслабиться и «повиснуть» под естественной тяжестью собственного корпуса;

2) пассивная растяжка – применяется не при собственном усилии, а с помощью инструктора по физкультуре или же воспитателем;

3) динамическая растяжка – заключается в движениях, под контролем инструктора, рук и ног, что плавно пружинят в спектре индивидуальных возможностей мышц каждого ребёнка через медленные движения;

4) баллистическая растяжка – это неконтролируемое перемещение, например, чтобы дотронуться до кончиков пальцев ног, в наклоне, используются аккуратные пружинистые движения с хорошей амплитудой вниз. В начале любой физической деятельности необходимо осторожно применять данный образ растяжки;

5) функциональная изолированная растяжка – техника растяжки для локализации и растягивания каждой отдельной группы мышц (активно применяются для разогрева мышц перед и после тренировки) [2, с. 127].

Развитие гибкости, как основного физического качества при использовании стретчинга у детей старшего дошкольного возраста, содействует восстановлению психического равновесия и раскрывает возможность взаимодействия с внутренним миром через собственное тело [1, с. 169].

Подводя итоги, можно заключить, что дети старшего дошкольного возраста довольно гибкие и пластичные, потому развитие гибкости более действенно именно в дошкольном периоде. Современные исследователи отмечают, что именно дошкольное детство является основой для усвоения знаний, умений и развития интересов формирующейся личности ребенка [6, с. 263].

Под стретчингом понимается усовершенствованная система физических упражнений, которая направлена на стимулирование гибкости и подвижности в суставах, а также их укрепление, активную тренировку мышечно-связочного аппарата для повышения эластических свойств и создание прочных связок и мышц. Постоянное выполнение физических упражнений с нарастающей амплитудой позволит сохранить и улучшить природную гибкость детей старшего дошкольного возраста. Поэтапно можно добавлять в основу программы более трудные и более эффективные физические упражнения для становления гибкости тела у старших дошкольников.

Список используемых источников и литературы

1. Андерсон, Б.А. Растяжка для каждого. Стречинг / Б. А. Андерсон – Минск : Попурри, 2002. – 224 с.
2. Москаленко, Е. А. Общая характеристика гибкости как физического качества и факторы, влияющие на развитие гибкости / Е. А. Москаленко // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. - № 11. – С. 125-128.
3. Светус, О.В. Философия отечественного образования: история и современность / О. В. Светус // Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2008. – С. 237-239.
4. Светус, О.В. Современные проблемы физической культуры, спорта и туризма: инновации и перспективы развития / О. В. Светус // Материалы II региональной научно-практической конференции с международным участием. В.В. Алонцев (отв. редактор). 2013. – С. 88-91.
5. Чернобровкин, В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в современных условиях развития вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 164-168.
6. Чернобровкин, В.А., Пустовойтова, О.В. Сущность и значение проектной деятельности для современных дошкольных образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 261-265.

Ю.В. Карлова, Н.В. Ладанкина

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

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ХАТХА-ЙОГИ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНУЮ РАБОТУ В ДОО

***Аннотация.** В статье актуализируется задача внедрения в образовательный процесс детей дошкольного возраста нетрадиционных здоровьесберегающих технологий; были выявлены особенности планирования и проведения занятий хатха-йоги у старших дошкольников; обосновывается целесообразность применения хатха-йоги, как средства физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО.*

***Ключевые слова:** физкультурно-оздоровительное развитие, хатха-йога, нетрадиционные технологии, дети старшего дошкольного возраста.*

Yu.V. Karlova, N.V. Ladankina

FEATURES OF IMPLEMENTATION OF HATHA-YOGA ELEMENTS IN PHYSICAL AND HEALTHY WORK IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

***Annotation.** The article actualizer the objective of introduction in educational process of preschool children non-traditional health technologies; were the specifics of planning and conducting classes of Hatha yoga in pre-school age; the expediency of the use of Hatha yoga as a means of physical activity in a pre-school educational organization.*

***Keywords:** physical culture and health development, Hatha yoga, non-traditional technologies, children of senior preschool age.*

Дошкольное детство является временем, которое наиболее оптимально сказывается в формировании личности ребенка. Именно в данном периоде у детей закладываются основы культуры здоровья и благоприятно формируются физические качества в ходе физического воспитания посредством физических упражнений, которые в дальнейшей жизни важны для эффективно-действенного участия во всевозможных формах двигательной активности. Это возлагает на дошкольное образование серьезную ответственность, четкое следование требованиям образовательных стандартов, а также повышение качества его содержания, доступности и возможности выбора ребенком как

субъектом образовательного процесса [4, с. 164]. Современный ребенок отличается нестандартностью мышления, широтой диапазона его фантазии и воображения, необычайной развитостью памяти, ранней технической эрудицией [4, с. 165].

Хатха-йога – это одно из действенных средств физического становления и воспитания дошкольников. Одной из весомых проблем, которую ставит перед собой «хатха-йога» считается проблема развития подвижности искривлённого позвоночника и минимальной силовой выносливости мышц у детей. Кроме того, упражнения хатха-йоги направлены на укрепление здоровья суставов, содействуя поддержанию хорошего самочувствия. Также большую значимость использования данного вида йоги играет дыхательная гимнастика – верное, гармоничное дыхание увеличивает функционально-активные способности системы наружного дыхания и организма в целом, а также понижает возможность возникновения заболеваний и влияет на улучшение процесса речи и мышления. Несомненно, двигательная активность детей – это и условие и в то же время, стимулирующий мотив развития общественной, психологической, интеллектуальной и иных сфер жизнедеятельности [2, с. 88].

Занимаясь хатха-йогой с детьми дошкольного возраста невозможно не упомянуть о том, что в условиях детского сада, а также с детьми определённого возрастного периода нельзя применить все составляющие данной технологии. Но многие из них подходят для дошкольников, влияя на эмоциональный фон, интерес и желание выполнять необычные, выразительные позы, которые также называются – асаны, снова и снова. Непревзойдённым катализатором для совершенствования качества выполнения упражнений из хатха-йоги считается их сложность [1, с. 4].

Впрочем, стоит отметить, что регулярные занятия приводят к тому, что уже через некоторое время большинство дошкольников отлично справляются с данными упражнениями при этом не теряя стремления заниматься, а напротив желают достичь новых положительных результатов, совершенствуя собственные навыки. На физкультурных занятиях используя упражнения хатха-йоги дошкольники постоянно самостоятельно преодолевают трудности, расширяя грани своих возможностей, как раз это и содействует развитию в детях таких нравственно-волевых качеств, как целеустремленность и решительность [3, с. 94].

Существуют основополагающие критерии, придерживаясь которых можно достичь поставленных результатов при изучении с детьми дошкольного возраста упражнений по хатха-йоге и асан:

- особое внимание направлено на форму дошкольников – она должна быть лёгкой, тонкой, а ноги босыми;

- специалисты основательно рекомендуют не заниматься йогой после употребления пищи (наиболее подходящее время для выполнения упражнений считается – полтора часа после приема пищи);

- асаны рекомендовано исполнять впоследствии дыхательных упражнений;

– для того, чтобы приступить к выполнению асан необходимо провести динамическую разминку, именно она разогреет мышцы и сможет подготовить организм детей к динамичной нагрузке;

– хатха-йога включает в себя комплекс упражнений, что строиться в определённую последовательность: сперва упражнения, выполняемые из положения лежа, затем переход на упражнения сидя;

– воспитателю необходимо соблюдать принцип постепенности в предлагаемой нагрузке: избегать перенапряжения у детей; начинать с несложных упражнений и переходить к более трудным;

– практикуя йогу в детских садах можно включать асаны в утреннюю гигиеническую зарядку и бодрящую зарядку после дневного сна, а также в физкультминутки и физкультпаузы для закрепления;

– необходимым показателем того, что дошкольники верно выполняют асаны считается ощущение бодрости и поднимающегося настроения;

– впоследствии выполнения комплекса упражнений «хатха-йоги» необходимо в течение 2-3 минут выполнить с дошкольниками упражнения на релаксацию, приводя организм ребёнка к первоначальному состоянию, которое было до того, как дошкольники приступили к упражнениям;

– не рекомендовано предлагать упражнения хатха-йоги дошкольникам, у которых имеются заболевания, связанные напрямую с сердцем, а также при высоком или пониженном артериальное давление.

А. Левшинов предлагает комплекс упражнений для знакомства с нетрадиционной гимнастикой «хатха-йога». Одной из основных асан в его исследовании является – Курмасана (поза черепахи). Для начала необходимо познакомиться с алгоритмом и особенностями выполнения техники асаны «Курмасана»:

1) устройтесь с удобством на полу, вытяните перед собой прямые ноги и раздвиньте их на ширину собственных плеч;

2) согните ноги в коленях, после на выдохе наклоните корпус вперед, при этом заводя правую руку под правое колено, а левую руку под левое;

3) медленно вытяните руки в стороны и опустите плечи на колени, сразу за этим сделайте глубокий вдох и выдох;

4) предлагаем детям восстановить дыхание, задержавшись в этой позе в течении пяти секунд, после чего плавно возвращаемся в исходное положение.

Курмасаны (позы черепахи) оказывает большое влияние на организм старших дошкольников – эта асана является эффективным средством для уравнивания разума, восстановления душевного равновесия и освобождение от нервозности, возникшей в ходе познавательного процесса в ДОО. Немаловажен результат: при вытяжении рук, ног и позвоночника в этой позе деятельно тонизирует весь организм дошкольников [1, с. 8].

Для родителей необходимо проводить следующие мероприятия:

– консультации на тему: «Виды и профилактика нарушений осанки», «Что такое хатха-йога», «Профилактическая гимнастика с элементами йоги»;

– выставка литературы по теме «Хатха-йога с маленькими непоседами»;

– фотовыставки: «Маленькие черепашки».

Также ежегодно может проводиться день открытых дверей, где родители могут познакомиться с непрерывной образовательной детской деятельностью в режиме дня дошкольника. Ведь чем активнее родители внедряются в процесс и сотрудничают воспитателями и детьми, старательнее выполняя советы и рекомендации, тем успешнее решаются важные вопросы физического развития дошкольников.

Таким образом, внедрение универсальных элементов хатха-йоги в физкультурно-оздоровительную работу ДОО, способствует образованию стремлений и желаний у дошкольников, у родителей и педагогов детского сада, заботиться о сохранении собственного здоровья. Использование гимнастики разрешает более действенно укреплять здоровье дошкольников. Вырабатывается выдержка и уверенность в собственных действиях. Упражнения хатха-йоги укрепляют позвоночник, влияя на процесс изменения внешних форм и внутренних функций организма. С помощью нетрадиционной гимнастики раскрываются новые возможности для становления физических качеств у детей дошкольного возраста.

Список используемых источников и литературы:

1. Левшинов, А. Йога для детей. 100 лучших упражнений для укрепления здоровья / А. Левшинов – М. : АСТ, 2011. – С. 8.
2. Светус, О.В. Пути оптимизации системы управления физкультурной деятельностью студентов гуманитарных вузов / О. В. Светус // Оздоровительные технологии в деятельности высших учебных заведений – 2009. – С. 86-91.
3. Светус, О.В. Модель управления физкультурной деятельностью студентов и ее опытно-экспериментальная опробация / О. В. Светус // Оздоровительные технологии в деятельности высших учебных заведений – 2009. – С. 92-95.
4. Чернобровкин, В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в современных условиях развития вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 164-168.

© Ю.В. Карлова, Н.В. Ладанкина, 2021-05

КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье актуализируется одно из популярных направлений в современном дошкольном образовании - детское конструирование, имеющее огромный развивающий, воспитательный потенциал, большое значение в развитии воображения, психических процессов, умственно-мыслительных способностей ребенка и немаловажную роль в процессе всестороннего, гармоничного развития его личности.*

***Ключевые слова:** дошкольное образование, дети дошкольного возраста, детское конструирование, конструктивная деятельность, воображение.*

V.A. Chernobrovkin, E.A. Fedorenko, E.A. Karslian

DESIGN AS A MEANS OF IMAGINATION DEVELOPMENT PRESCHOOL CHILDREN

***Annotation.** The article actualizes one of the popular directions in modern preschool education - children's design, which has a huge developmental, educational potential, is of great importance in the development of imagination, mental processes, mental and mental abilities of a child and an important role in the process of comprehensive, harmonious development of his personality.*

***Key words:** preschool education, preschool children, child construction, constructive activity, imagination.*

В современных условиях возрастает потребность общества в формировании личности ребенка нового типа – творчески активной, свободно мыслящей, характеризующейся проявлением таких особенностей, как нестандартность мышления, широта диапазона творчества, фантазии, воображения, необычайная развитость памяти, ранняя техническая эрудиция и

т.д. Реализация этой потребности в воспитании и образовании требует обращения к выработке педагогических стратегий и систем интегрированного типа. Одно из важных мест в этом направлении активно начинает занимать детское конструирование и образовательная робототехника.

Конструирование представляет собой один из любимых детьми видов деятельности, наряду с рисованием, лепкой, аппликацией, игровой деятельностью и т.д. Задатки, заложенные в ребенке возможно и от природы, такие как любознательность, изобретательность, сообразительность, смекалка, особенно ярко получают проявление в конструировании. Ребёнок, как прирождённый конструктор и изобретатель, имеет неограниченную возможность придумывать и создавать свои игровые поделки, постройки, конструкции и т.д. Конструирование имеет огромный развивающий, воспитательный потенциал и играет немаловажную роль в процессе всестороннего, гармоничного развития личности детей дошкольного возраста. Конструирование, выступая обязательным компонентом развития базовых творческих способностей ребенка, является важнейшим средством умственно-мыслительного, художественно-эстетического, нравственного воспитания, безусловно, способствует активному развитию воображения детей.

Проблему развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста рассматривали: Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Е.А. Флерина, Н.Н. Поддъяков, Г.А. Урунтаева, В.Г. Нечаева, З.В. Лиштван, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова, Л.В. Куцакова, Г.А. Урадовских, В.В. Раева, С. Рыжкова и мн. др. Слово «конструировать» (от лат. «construire» – строить) в России официально впервые использовано в «Полном словаре иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке» под редакцией М. Попова (1907 год) в определении: составлять, располагать, представлять в той или иной форме [5]. Термин «конструирование» в современном употреблении многие российские ученые трактуют, как создание модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов.

Детское конструирование может представлять собой создание разных конструкций и моделей из строительного материала, конструкторов, изготовление поделок и игрушек из картона, дерева, бумаги; различного природного (мох, ветки, семена растений, листья, цветы, шишки, камни и т.п.) и бросового материала - dump art (картонные коробки, пластиковые контейнеры и бутылки, деревянные и металлические предметы и детали, автомобильные и велосипедные покрышки и т.п.).

Конструктивная деятельность представляет собой одно из средств развития умственного мышления, а так же образного представления и воображения ребенка, так как воображение осуществляется при непосредственной работе и участии умственно-мыслительных процессов человека. Конструирование связано с моделированием как реально существующих, так и воображаемых детьми объектов. Воображение занимает также большое значение в моделировании. Поэтому при создании моделей «сказочного» (вымышленного) мира подключается механизм работы

воображения ребенка, и от уровня развитости воображения, использования конкретных методов и приемов применения зависит конечный результат конструктивного моделирования. В процессе конструктивной деятельности ребенка моделируются отношения между структурными, функциональными и пространственными характеристиками конструируемого объекта, с его видимыми и скрытыми «швами» и свойствами. Ребенок овладевает навыками моделирования пространства, знакомится с отношениями, существующими между находящимися в нем предметами, учится преобразовывать, благодаря своему воображению и имеющемуся практическому опыту, предметные отношения различными способами - надстраиванием, пристраиванием, подстраиванием, комбинированием, конструированием по заданию взрослого, по собственному замыслу и т.д.

Дети конструируют из разного материала. По виду материала можно определить вид конструирования: конструирование из деталей конструктора, из природного материала; из строительного материала; из модульных блоков, из бумаги, на базе компьютерных программ и др. В связи с этим, в дошкольных образовательных организациях большое значение для развития детского конструирования должна иметь богатая и разнообразная пространственная предметно-развивающая среда обучения, дающая возможность и способствующая процессу перехода от подражательной, репродуктивной к самостоятельной, творческой, фантазийно-вообразительной деятельности ребенка.

В художественном конструировании, помимо умственного развития ребенка, осуществляется развитие художественно-эстетических способностей ребенка. В художественном конструировании дети, создавая образы, не только стремятся создать их внешнее сходство, сколько выражают свое эстетическое отношение к ним, передают их характер, пользуясь цветом, фактурой материала, формой: «злая Баба Яга», «Василиса Прекрасная», «Жар Птица», «Водяной» и т.п. Однако, в основе художественного конструирования, на наш взгляд, лежат в первую очередь технические задачи, которые в определенных условиях могут обретать художественно-эстетическую составляющую. Поэтому инженерное мышление, лежащее в основе инженерно-технического конструирования, объединяет в себе не только такие виды мышления, как логическое, практическое, теоретическое, техническое, но и творческое, наглядно-образное мышление. Все они начинают формироваться именно в дошкольном возрасте, где творческий потенциал имеет важное значение.

Исследователь Гурвиц В.Н. в последовательности развития творческого воображения на занятиях по художественному конструированию из бумаги выделяет: усвоение детьми опыта на занятиях; возникновение замысла и отражение его в предварительном наброске; интерпретацию художественного образа; интеграцию того, что ребенок усвоил; трансформацию, преобразование полученного образа, и его создание [1, с.123].

Для преодоления в конструировании из деталей конструктора репродуктивной, подражательной основы в русло формирования и развития

конструктивной деятельности творческого характера предлагается трёхэтапная структура развития творческого конструирования:

1 этап - создание деятельности по широкому самостоятельному детскому экспериментированию с новым материалом;

2 этап - решение детьми проблемных задач двух типов: на формирование воображения и на развитие обобщенных способов конструирования, которые предполагают применение экспериментирования с новейшим материалом в новых условиях;

3 этап - конструктивная деятельность по индивидуальному личному замыслу детей [2, с.112].

Главной целью инженерно-технического конструирования является формирование у детей на доступном для дошкольного возраста уровне инженерно-технических представлений об окружающем рукотворном мире и создание условий для развития их творческого потенциала [4, с. 5]. Поэтому основные различия между художественным и техническим творчеством заключаются, на наш взгляд, в используемых базовых понятиях данных видов творчества, их предмете, применяемых основных средствах выразительности, а также конкретно в самих результатах, образуемых в художественном и инженерно-техническом конструировании.

Развитие воображения детей дошкольного возраста осуществляется при использовании как традиционных, так и специфических методов и приемов обучения конструированию: объяснение и показ (демонстрация); игровой эксперимент; проблемные вопросы; изменение (преобразование) конструкций; испытание готовой модели; конструирование по условиям; инженерное проектирование или обучение без правильного ответа, необходимых в организации педагогического процесса.

Дальнейшее использование конструирования и робототехники в современных дошкольных образовательных организациях позволит активизировать процесс обучения и воспитания детей в разных образовательных областях, повысить их заинтересованность в выполнении различных заданий, а так же оказать влияние на подготовку будущих педагогов дошкольного образования к предстоящей профессиональной деятельности [3, с. 451].

Таким образом, конструктивная деятельность имеет большое значение в развитии воображения, психических процессов и умственно-мыслительных способностей ребенка:

- способствует развитию пространственного и образного мышления, речи, мелкой моторики, фантазии, воображения, глазомера;

- оказывает большое влияние на развитие личности и волевой сферы ребёнка; её эффективность влияет характер мотива: для чего нужна постройка; успешность зависит от умения удерживать цель деятельности и самостоятельно её ставить, от способности контролировать ход выполнения работы, сравнивать полученный результат с образцом;

– улучшает физическое развитие ребёнка: упражнения в разнообразных движениях развивают ловкость, быстроту реакции, координацию, согласованность, подчиненность контролю глаза и т.д.

– является эффективным средством эстетического воспитания ребенка: при ознакомлении детей с постройками и сооружениями (жилые дома, здания детских садов, школ и т.п.), а также доступными их понимания архитектурными памятниками развивается художественный вкус, эстетическое наслаждение при рассматривании красивых сооружений, формируется умение ценить созданное творческим трудом людей, любить архитектурные богатства своего города, страны, сохранять и беречь их; развивается понимание целесообразности архитектурных решений.

Список используемых источников и литературы

1. Гурвиц В.Н. Развитие творчества в конструировании и моделировании из бумаги у детей старшего дошкольного возраста // Педагогические исследования, - 2012, С.121-123. – Текст: электронный // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorchestva-v-konstruirovanii-i-modelirovanii-iz-bumagi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 11.05.2021).

2. Гурвиц В.Н. Развитие творчества у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по художественному конструированию [Текст] / В.Н. Гурвич // Преподаватель XXI век. - 2010. - Т. 1. - № 4. - С. 112-114.

3. Комарова Е.С., Фролова Р.А., Семёнов Ф.И., Подрядова Е.А., Бучко Л.М., Вешкина И.Я. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа технической направленности «ИКаРёнок СУПЕР» - 26 с.

4. 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.

5. Попов М. Полный словарь иностранных слов, 1907 Текст : электронный // URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-popov/fc/slovar-202.htm#zag-818> (дата обращения: 11.05.2021).

© В.А. Чернобровкин, Е.А. Федоренко, Е.А. Карслян, 2021-05

ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В представленной статье анализируется актуальность некоторых технологий управления развитием эмоционального интеллекта в педагогической деятельности; рассматриваются тренинговые и коучинговые техники развития эмоционального интеллекта, онлайн-тренинги, социально-психологические тренинги, семинары; характеризуются понятия «эмоциональный интеллект команды», управление «эмоциональным состоянием группы».

Ключевые слова: тренинговые и коучинговые техники развития эмоционального интеллекта, онлайн-тренинг, социально-психологический тренинг, эмоциональный интеллект команды, эмоциональное состояние группы.

D.V. Tupikina, Yu.V. Karlova

TECHNOLOGIES FOR MANAGING THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHING ACTIVITIES

Annotation. The article analyzes the relevance of some technologies for managing the development of emotional intelligence in teaching activities; considers training and coaching techniques for the development of emotional intelligence, online trainings, socio-psychological trainings, seminars; describes the concepts of "emotional intelligence of the team", management of the "emotional state of the group".

Key words: training and coaching techniques for the development of emotional intelligence, online training, social and psychological training, emotional intelligence of the team, the emotional state of the group.

Развитие эмоционального интеллекта представляет собой процесс ознакомления с эмоциональной информацией, а также выработку навыков понимания и работы с эмоциями.

Большой интерес для современной науки представляют технологии управления развитием эмоционального интеллекта в педагогической деятельности. Использование различного арсенала новых технологий обновляют не только

учебно-образовательный процесс, но и способствуют целостному развитию личности человека [2, С.315].

Важной проблемой теории и практики эмоционального интеллекта является развитие эмоционального интеллекта, которое рассматривается учеными в основном в двух аспектах: в плане изучения онтогенетических изменений в способностях к пониманию и управлению эмоциями и в контексте целенаправленного (тренингового) воздействия на развитие отдельных сторон эмоционального интеллекта.

Высокий уровень эмоционального интеллекта способствует физическому, психическому, нравственному, социальному благополучию личности, успешному взаимодействию с окружающими, решению поставленных задач и выстраиванию позитивных взаимоотношений, принятию взвешенных решений. В современном мире вышеперечисленные характеристики являются необходимыми для успешной социализации, а также эффективной ориентации в различных отраслях [2, С.67].

К наиболее перспективным областям развития способностей эмоционального интеллекта относятся сферы образования, организационной психологии, геронтопсихологии, современных информационных технологий, клинической психологии. Это обосновывает необходимость формирования эмоционального интеллекта посредством разнообразных средств и методик [2, С.70]. На данный момент в практике активно применяются тренинговые и коучинговые техники развития эмоционального интеллекта.

Проводится сопоставление эффективности методов развития эмоционального интеллекта. Например, сравнивалась эффективность активных методов обучения (социально-психологического тренинга) и семинарских занятий у студентов психологических специальностей. Оказалось, что социально-психологический тренинг более эффективен в развитии таких показателей эмоционального интеллекта, как: определение наличия эмоционального переживания у себя и у другого человека, идентификация своих эмоций и эмоций других людей, понимание причин, вызвавших эмоцию, способность контролировать интенсивность своих эмоций и эмоций другого человека, внешнее выражение своих эмоций, а также способность произвольно вызывать ту или иную эмоцию у себя или у другого человека; в развитии способности понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от эмоционального контекста вызвавшей их ситуации. Тренинг оценивается авторами как метод развития преимущественно практического эмоционального интеллекта, потому что приведенные выше показатели «опираются на приобретенные и отработанные умения».

Отличительной чертой настоящего времени стала разработка онлайн-тренингов эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект может быть целенаправленно сформирован в процессе специально организованных тренингов. Развитие эмоционального интеллекта в период зрелости проявляется в увеличении сознательного регулирования эмоций. В настоящее время продолжают исследования особенностей развития отдельных способностей эмоционального интеллекта в онтогенезе, выделены уровни сформированности

эмоционального интеллекта, рассмотрены его биологические и социальные предпосылки. Разработка программ тренинга осложняется наличием различных представлений об эмоциональном интеллекте (вид интеллекта или черта личности), а также подходов к его измерению (объективные тесты или самоотчет). Для создания научно обоснованных тренинговых программ эмоционального интеллекта необходим интегративный подход к определению и структуре указанного феномена, который, в свою очередь, позволит реализовать системный подход к его развитию.

В монографии «Эмоциональный интеллект руководителя в бизнес-процессах организации» авторы разработали и представили программу развития эмоционального интеллекта руководителей. Программа рассчитана на 120 часов в течении 6 месяцев [1].

В педагогике наиболее важным условием успешного образовательного процесса является профессионализм педагогического коллектива, а также его способность слаженно и сообща взаимодействовать. Современному обществу необходим человек с развитым эмоциональным интеллектом, который способен управлять своими эмоциями, хорошо адаптирован в социальной сфере, эффективен в общении и успешен в достижении своих целей [2, С.70].

Для хорошей работы коллектива необходимы три условия: доверие между участниками, общность интересов и чувство эффективности группы. Отсутствие данных компонентов не приведет к сбою системы, но ощутимо снизит уровень энтузиазма в работе. Для наибольшей продуктивности команда должна создавать нормы эмоционального интеллекта – модели поведения и отношений, превратившиеся в привычки, - которые будут способствовать повышению доверия, появлению чувства общности интересов и улучшению производительности. В результате педагогический коллектив будет максимально вовлеченным в работу [4, С.86].

Эмоциональный интеллект команды – явление более сложное, чем эмоциональный интеллект одного человека, потому что взаимодействие в ней происходит на большем количестве уровней.

Чтобы заложить фундамент эмоционального интеллекта, группа должна сознавать эмоции и конструктивно управлять ими на следующих уровнях:

- отдельных членов группы;
- всей группы;
- других групп, с которыми она взаимодействует.

Для этого нужно привить в педагогическом коллективе нормы эмоционального интеллекта – правила поведения, установленные руководителем ДОО или появившиеся в процессе обучения либо в контексте культуры дошкольной организации.

Таким образом, функционирование эмоционального интеллекта группы происходит на уровне осознания эмоции и управлением ею. В случае эмоции отдельного члена группы, осознание происходит следующим образом: коллектив понимает, почему люди действуют так или иначе, и борются с проблемным поведением. Создаются благоприятные условия для того, чтобы все члены педагогического коллектива высказывали свою точку зрения перед

принятием ключевых решений. Управление данными эмоциями следует организовать следующим образом: конструктивно подходить к конфликтным ситуациям. Если один из членов группы не оправдывает ожиданий, дать ему это понять, сказав, что он нужен остальным. Относиться друг к другу с участием: не игнорировать, если кто-то расстроен, показывать, что вы уважаете и цените друг друга.

Если рассматривать эмоции всей группы, то их осознание включает в себя регулярную оценку сильных и слабых сторон коллектива, а также способы взаимодействия внутри нее. Получение беспристрастных оценок действий от начальства, или непосредственных клиентов (детей и родителей).

Для управления эмоциональным состоянием группы необходимо создать структуры, позволяющие коллективу выражать свои эмоции. Сформировать позитивную атмосферу. Стараться превентивно решать проблемы.

В случае эмоциональной нестабильности в отношениях с другими группами необходимо осознать их эмоции, а именно: назначить отдельных членов коллектива посредниками в процессе взаимодействия с другими группами. Вовремя понимать и поддерживать ожидания и потребности иных групп. В качестве мер управления в данном случае рассматривается развитие позитивного взаимодействия с другими группами. Необходимо знать широкий социальный и политический контекст, в котором коллектив хочет добиться желаемого.

Для управления эмоциональным состоянием группы необходимо создать структуры, позволяющие коллективу выражать свои эмоции. Сформировать позитивную атмосферу. Стараться превентивно решать проблемы. В случае эмоциональной нестабильности в отношениях с другими группами необходимо осознать их эмоции, а именно: назначить отдельных членов коллектива посредниками в процессе взаимодействия с другими группами. Вовремя понимать и поддерживать ожидания и потребности иных групп. В качестве мер управления в данном случае рассматривается развитие позитивного взаимодействия с другими группами. Необходимо знать широкий социальный и политический контекст, в котором коллектив хочет добиться желаемого.

Таким образом, эмоциональный интеллект группы представляет собой единую систему понимания и принятия, которая усиливает межличностные связи внутри педагогического коллектива, и как следствие, развивающая и совершенствующая отношения с другими участниками образовательного процесса.

Многочисленные исследования показывают, что работа команды становится более творческой и продуктивной, если участникам удается достичь высокого уровня вовлеченности, сотрудничества и взаимовыручки. Но все это очень трудно урегулировать с помощью каких-либо официальных предписаний. Для возникновения такого поведения необходимы три основных условия: взаимное доверие членов группы, чувство причастности (когда все они сознают, что принадлежат к некой уникальной и достойной общности) и убежденность в том, что группа способна добиваться результатов, и что ее члены вместе работают лучше, чем по отдельности.

В основе этих трех условий лежат эмоции. Доверие, чувство причастности и убежденность в собственной эффективности возникают в атмосфере, где люди умеют обращаться с эмоциями, поэтому развитие эмоционального интеллекта идет педагогическому коллективу на пользу. В данном случае можно говорить о групповом просоциальном поведении, которое направлено на повышение социально-психологического статуса в группе, а также улучшает систему взаимодействия [2, С.68].

Рассмотрим данное явление на примере. Одним из способов развития эмоционального интеллекта команды считается постановка себя на место другого. Например, заведующий детского сада просит принять педагогический коллектив общее решение. Семь педагогов голосуют за определенный вариант, но восьмой считает его неверным и предлагает иной. Коллектив с низким уровнем эмоционального интеллекта выберет вариант большинства, но эмоционально продвинутая группа повременит с решением и выслушает возражения меньшинства. Также коллектив с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта задумается над другими вариантами решений, которые они еще не рассматривали.

Одним из возможных способов развития эмоционального интеллекта коллектива – техники, позволяющие взглянуть на ситуацию под другим углом, для принятия решения и устранения проблем. Данные техники эффективны в принятиях решений, но в плане развития эмоционального интеллекта подвергаются критике за счет целенаправленного исключения эмоций при принятии решения. Более эффективным представляется подход, при котором члены команды видят, что их коллеги прикладывают усилия, стараясь взглянуть на ситуацию чужими глазами, - в таком случае вероятность выстроить доверительные отношения будет выше, а это приведет к большей вовлеченности людей в работу.

Эмоциональный интеллект коллектива – это не борьба с возникающими проблемами. Коллектив не должен постоянно ловить закипающие эмоции и подавлять их. Наоборот, необходимо намеренно выводить их на поверхность и разбираться, как они влияют на работу группы. Нужно развивать отношения внутри коллектива и за его пределами и, таким образом, укреплять способности сотрудников выполнять трудные задачи, демонстрируя эмоции, которые являются ключевыми моментами при взаимодействии с другими людьми. Подобные эмоции являются средством сравнительной оценки себя в социальном контексте и собственных действий [2, С.70]. Эмоциональный интеллект – это необходимость изучать и принимать эмоции, а в конечном итоге – полагаться на них в работе, в которой преобладает человеческий фактор.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта в ДОО необходимо осуществлять не только в индивидуальном порядке, но также развивать эмоциональный интеллект педагогического коллектива в целом. 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 [3, С.316]. Данный процесс возможен только с правильной координацией и постоянным мониторингом результатов развития эмоционального интеллекта руководителем ДОО. В качестве основных форм развития эмоционального интеллекта в педагогическом коллективе наиболее эффективными будут являться тренинги, а также информационное обогащение посредством семинаров.

Список используемых источников и литературы

1. Хлевная, Е.А., Киселева, Т.С. Эмоциональный интеллект руководителя в бизнес-процессах организации: монография. М.: Инфра – М. 2021. 259с.

2. Чернобровкин, В.А., Тупикина, Д.В. Аспекты развития эмоционального интеллекта в период дошкольного детства // Мир детства и образование : сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С. 67-71.

3. Чернобровкин, В.А., Тупикина, Д.В. Сказкотерапия как коррекционно-развивающая технология в формировании и развитии эмоциональной сферы дошкольников // 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. С. 315-318.

4. Эмоциональный интеллект / Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2016. 188 с.

© Д.В. Тупикина, Ю.В. Карлова, 2020-05

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Айриян Элеонора Владимировна

Доцент кафедры медицины и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

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 Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.

Алёшина Татьяна 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» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.

Андре Луиз Араужо Куниа (André Luiz Araújo Cunha)

доктор наук, профессор института образования, науки и технологий Гояно, Бразилия.

Ахметшина Альбина Рэжеповна

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 Ильина Галина Вячеславовна), г. Магнитогорск, Россия.

Воспитатель МАДОУ д/с «Чебурашка» с. Ургала, Белокатайского района, республика Башкортостан, Россия.

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 Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.

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 Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.

Боблетер Диана

кандидат филологических наук, masterofArts, Венский университет, г.Вена, Австрия.

Бобылева Юлия Эдуардовна

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» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула, Россия.

Бровина Сафия Сирожиддиновна

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.

Бурцева Надежда Олеговна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль – доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия.

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.

Ведерникова Дарья 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), г. Магнитогорск, Россия.

Веселова Елена Владимировна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», г. Рязань, Россия.

Выборнова Дарья Алексеевна

студент 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.

Герасимова А.А.

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.

Григорьева Нина Сергеевна

преподаватель государственного автономного учреждения Калининградской области профессиональной образовательной организации «Колледж сервиса и туризма», г. Калининград

Давлеткиреева Лилия Зайнитдиновна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры бизнес информатики и информационных технологий ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Долгушина Наталья Александровна

кандидат медицинских наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

Дрожжина Галина Васильевна

педагог-психолог МДОУ «Д/с № 2 о.в.» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.

Еременко Наталья Адександровна

преподаватель ГБОУ «Школа 1788», г. Москва, Россия.

Ефремова Светлана Витальевна

старший преподаватель ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», г. Рязань, Россия.

Жижина Юлия 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» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.

Ильина Галина Вячеславовна

доцент, 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.

Исаева Елена Викторовна

канд. пед. наук, учитель-дефектолог МОУ "С(К)ОШИ № 3" г. Магнитогорск, Россия.

Карапетова Олеся Александровна

учитель-логопед высшей квалификационной категории МДОУ " Центр развития ребёнка - детский сад № 156", г. Магнитогорск, Россия.

Карлова Юлия Вадимовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Чернобровкин В.А.), г. Магнитогорск, Россия.

Карслян Екатерина Анатольевна

старший воспитатель МДОУ «ЦРР – детский сад № 183» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.

Каткова Ирина Сергеевна

учитель МОУ «СОШ №56 УИМ» г. Магнитогорск, Россия.

Кожин Геннадий Игоревич

учитель-дефектолог ГОУ «Яснополянский образовательный комплекс им. Л.Н. Толстого», д. Ясная Поляна;

магистрант по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия.

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.

Корнеева Дарья Геннадьевна

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.

Кочетова Милена 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» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула.

Кувшинова Ирина Александровна

доцент, 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.

Курцева Светлана Николаевна

учитель-логопед высшей квалификационной категории МОУ «С(к)ОШ № 15»
г. Магнитогорск, Россия.

Лавринова Анастасия Игоревна

магистрант 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 Мицан Елена Леонидовна),
г. Магнитогорск, Россия.

Лаврухина Наталья Евгеньевна

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.

Ладанкина Наиля Видадиевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Чернобровкин В.А.),
г. Магнитогорск, Россия.

Левшина Наталия Ивановна

доцент, 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.

Лещенко Марина Валерьевна

кандидат медицинских наук, доцент, профессор кафедры медицины и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Лещенко Светлана Геннадьевна

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула.

Логункова Екатерина 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» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула, Россия.

Локтева Ирина Николаевна

воспитатель высшей квалификационной категории МДОУ «ЦРР-д/с №160» г. Магнитогорск, Россия.

Мазитова Эльвира Ринатовна

магистрант института гуманитарного образования направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Управление дошкольным образованием (науч. рук-ль канд. пед. наук, зав. кафедрой дошкольного и специального образования Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск, Россия.

Макашева Асель Адаевна

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 Галина Витальевна Тугулева),
г. Магнитогорск

Мария Марта да Силва (Maria Marta da Silva)

доктор наук, профессор государственного университета Гояс, Бразилия.

Маркова Елена Петровна

логопед педагогического персонала ГУЗ «Новомосковская городская клиническая больница», ДПО №3, Филиал №1, г.Новомосковск, Тульской области, Россия.

Мельникова Мария Владимировна

педагог – психолог МАОУ «СОШ 1 им. Ю.А. Гагарина», г. Златоуст;
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 Юревич Светлана Николаевна), г. Магнитогорск, Россия.

Мицан Елена Леонидовна

доцент, 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.

Науразбаева Лариса Абдрахимовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Чернобровкин В.А.), г. Магнитогорск, Россия.

Неретина Татьяна Геннадьевна

доцент, кандидат педагогических наук, 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.

Никитич Михаил Алексеевич

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.

Овсянникова Елена Александровна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

Овсянникова Мария Алексеевна

студент образовательной программы «Экономика» ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Санкт-Петербург, Россия.

Панова Виктория Юрьевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии Пешкова Наталья Александровна), г. Тула, Россия

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 Пешкова Наталья Александровна), г. Тула, Россия.

Пустовойтова Ольга Васильевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

Пухлякова Татьяна Евгеньевна

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

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.

Пыталева Надежда Сергеевна

старший воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 160» г. Магнитогорск, Россия.

Ракель А. Марра да Мадейра Фрейтас (Raquel A. Marra da Madeira Freitas)

доктор наук, профессор папского католического университета Гояса Гояно, Бразилия.

Репникова Злата Александровна

учитель-логопед первой квалификационной категории МДОУ " Центр развития ребёнка - детский сад № 156", г. Магнитогорск, Россия.

Рузинская Анна Юрьевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. пед.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия.

Сабирзянова Стелла Марковна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – старший преподаватель кафедры спортивного совершенствования Светус Олег Владимирович), г. Магнитогорск, Россия.

Сандра Валерия Лимонта Роза (Sandra Valéria Limonta Rosa)

доктор, профессор Федерального университета Гояс, Бразилия.

Санникова Лилия Наилевна

доцент, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

Сапронова Оксана Владимировна

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.

Светус Олег Владимирович

старший преподаватель кафедры спортивного совершенствования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

Семенова Светлана Юрьевна

педагог-психолог «МДОУ ЦРР Д/с № 17» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.

Сергеева Алена 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» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула, Россия.

Синягина Екатерина Сергеевна

студент 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 Овсянникова Е.А.), г. Магнитогорск, Россия.

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.

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.

Смольников Данил Николаевич

педагог-психолог МУ «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Родник» города Магнитогорска, магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

Сунагатуллина Ирина Ириковна

доцент, 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.

Суц Оксана Александровна

учитель начальных классов ГУТО «Тульский областной центр образования»; студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль зав. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд пед.наук Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия.

Талитта Фернандес де Карвалью Перес (Thalitta Fernandes de Carvalho Peres)

доктор наук, профессор государственного университета Гояс, Бразилия.

Тугулёва Галина Витальевна

доцент, 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.

Тупикина Диана Валерьевна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.

Тупицына Людмила Павловна

кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры медицины и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Фандрих Ульяна

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

Федоренко Елена Анатольевна

заведующая МДОУ «ЦРР – детский сад № 183» г. Магнитогорск, г. Магнитогорск, Россия.

Харитоновна Елена Анатольевна

заместитель директора по реабилитации муниципального учреждения «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» города Магнитогорск;

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

Чернобровкин Владимир Александрович

доцент, кандидат философских наук, профессор Российской Академии Естествознания, доцент кафедры ДиСО ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

Чеснокова Дарья Дмитриевна

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 Наталья Александровна Долгушина, г. Магнитогорск, Россия.

Читадзе Ирма Джамбуловна

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» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула, Россия.

Чичушкина Ольга Анатольевна

воспитатель высшей квалификационной категории МДОУ «ЦРР-д/с №160» г. Магнитогорск, Россия.

Чунтонова Анастасия Алексеевна

студент 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 Шепилова Наталья Анатольевна), г. Магнитогорск, Россия.

Шепилова Наталья Анатольевна

доцент, 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.

Шестова Елизавета Сергеевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия

Шкитова Яна Викторовна

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» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула, Россия.

Шунина Екатерина Александровна

студент 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 Галина Витальевна Тугулева), г. Магнитогорск, Россия.

Эуд де Соуза Кампос (Eude de Sousa Campos)

доктор наук, профессор государственного университета Гояс, Бразилия.

Юревич Светлана Николаевна

доцент, 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.

Яценко Александра Евгеньевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула, Россия.

Яценко Ульяна Викторовна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль зав. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд пед.наук Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ	3
ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ.....	4
МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ	
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	5
Л.Н. Санникова ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО	5
О. Н. Русак, С. В. Петров АНАЛИЗ НОМЕНКЛАТУРЫ НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СВЕТЕ ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ....	6
Л.Н. Эйдельман ИГРА БОЧКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ БАЛЛИСТИЧЕСКИХ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 9-10 ЛЕТ.....	13
Ю.А. Мичурина К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	17
Д.Д. Чеснокова, Е.А. Шунина ИНТЕРАКТИВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СЕНСОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	23
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА».....	28
М.В. Лещенко, Л.П. Тупицына, Э.В. Айриян Опыт использования дистанционной формы обучения в ВУЗ(е) в условиях пандемии.....	28
Г.В. Ильина, А. Р. Ахметшина ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НАЗВАНИЕ	32
С.М. Сабирзянова, О.В. Светус ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	37
Д.Н. Смольников БУЛЛИНГ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	42
СЕКЦИЯ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ. СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	47
В.М. Аитова, Г.Б. Балапанова ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	47
Ю.Э. Бобылева, Т.В. Слюсарская ДИАГНОСТИКА СПЕЦИФИКИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	53
С.С. Бровина, И.А. Кувшинова, У. Фандрих ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ в РОССИИ, ГЕРМАНИИ и ИЗРАИЛЕ.....	60
Д.А. Ведерникова, Е.Л. Мицан ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ...	64

О.И. Кокорева, Т.А. Алёшина ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРНО- ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	70
О.И. Кокорева, Ю.А. Жижина РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ МНЕМОТЕХНИКИ	74
О.И. Кокорева, М.А. Кочетова ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ	78
Н.Е. Лаврухина РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ АППЛИКАЦИИ	82
Е.С. Логункова, Т.В. Слюсарская ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	87
Т. Г. Неретина, И. С. Каткова К ВОПРОСУ О МНОГОПЛАНОВОСТИ ПОНЯТИЯ «ДЕТИ С ОВЗ» В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ.....	91
А.А. Пушкарева, И.И. Сунагатуллина ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	98
Т.Е. Пухлякова СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	102
А.Ю. Рузинская, Ю.М. Васина МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	108
А.А. Сергеева, Т.В. Слюсарская ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	112
И.Д. Читадзе, Т.В. Слюсарская ДИАГНОСТИКА СПЕЦИФИКИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	117
Я.В. Шкитова, Т.В. Слюсарская ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	123
СЕКЦИЯ «ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ».....	128
Н.О. Бурцева ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	128
Д.А. Выборнова, И.А. Кувшинова РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ПОМОЩЬЮ СУРДОЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ТРЕНАЖЕРА «ДЭЛЬФА-142»	132
Е.В.Исаева, С.Н. Курцева НЕСТАНДАРТНАЯ ФОРМА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	136

Д.Г. Корнеева, М.А. Никитич ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	144
И.Н. Локтева, О.А. Чичушкина РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	149
Е.П. Маркова РАЗВИТИЕ СЛоговой СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОНТОГЕНЕЗЕ И ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ. ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ.....	154
О.В. Сапронова РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИИ «КЛАССИФИКАЦИЯ» У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	158
О.А. Суц ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	162
Е.А. Шунина, Д.Д. Чеснокова РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ.....	167
У.В. Яценко НАРУШЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	172
СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»	178
Е.В. Веселова, С.В. Ефремова ПРОБЛЕМА МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ	178
Г.В. Дрожжина, С.Ю. Семенова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ...	182
Г.И. Кожин ОСОБЕННОСТИ МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	187
А.И. Лавринова, Е.Л. Мицан СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	193
Э.Р. Мазитова, Л.Н. Санникова АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	197
Е.Л. Мицан, Я.Л. Скрипник, Д. Боблетер РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ	201
М.А. Овсянникова РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ТРУДА...	205
В.Ю. Панова ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	211

С.Р. Перетертова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ТЕХНИКУМЕ	215
Т.В. Слюсарская, А.Е. Яценко СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	219
Д.Н. Смольников АБЬЮЗИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	223
Г.В. Тугулева, А.А. Макашева ИГРОВОЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ	227
А.А. Чунтонова, Н.А. Шепилова, О.В. Пустовойтова СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В ДОО	232
Е.С. Шестова РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННЫХ СИТУАЦИЯХ	241
С.Н. Юревич, Н.И. Левшина, М.В. Мельникова РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	241
СЕКЦИЯ "ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ"	247
Андре Луиз Араужо Кунья, Мария Марта да Силва ПРИБЛИЖЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ЧИСЕЛ И ПОНИМАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ВЕЛИЧИНАМИ: ПОСЛЕДСТВИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ в 5 КЛАССЕ	247
Талитта Фернандес де Карвалью Перес, Сандра Валерия Лимонта Роза РАЗВИВАЮЩЕЕ ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКИ: ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ КВАДРАТНОГО КОРНЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	253
Эуд де Соуза Кампос, Ракель А. Марра да Мадейра Фрейтас НАУКИ В ФУНДАМЕНТАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРЕДЛОЖЕНИЕ ПЛАНА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ДАВЫДОВА	262
Н.С. Григорьева ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ КОЛЛЕДЖА СЕРВИСА И ТУРИЗМА г. КАЛИНИНГРАДА	269
Н.А. Еременко, Г.В. Тугулева ЦИФРОВАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОО	274
А.А. Герасимова, Е.Л. Мицан РАЗВИТИЕ МОТОРНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ	279
Н.С. Пыталева ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МДОУ «ЦРР-Д\С № 160» г. МАГНИТОГОРСКА	284
О.А. Карапетова, З.А. Репникова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «СИНКВЕЙН» И ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	289
Е.А. Овсянникова, Е.С. Синягина НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	295

Е.А. Харитонова, Л.З. Давлеткиреева ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ	299
Л.А. Науразбаева, В.А. Чернобровкин LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЕ И РОБОТОТЕХНИКА В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	306
Ю.В. Карлова, Д.В. Тупикина АЛГОРИТМИКА И ПРОГРАММИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО ВНЕДРЕНИЯ РОБОТОТЕХНИКИ В ИГРОВОЙ ПРОЦЕСС ДОО	313
Ю.В. Карлова, Н.В. Ладанкина ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СТРЕТЧИНГА В ПРОЦЕССЕ ФИЗМИНУТКИ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	318
Ю.В. Карлова, Н.В. Ладанкина ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ХАТХА-ЙОГИ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНУЮ РАБОТУ В ДОО	322
В.А. Чернобровкин, Е.А. Федоренко, Е.А. Карсян КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	326
Д.В. Тупикина, Ю.В. Карлова ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	331
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	337

Научное издание

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:
ОТ ПРОБЛЕМ – К РЕШЕНИЯМ**

**Сборник научных трудов по результатам
Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции
24-26 мая 2021 г.**

Подписано в печать 09.06.2021. Рег. № 42-21. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага тип № 1.
Плоская печать. Усл.печ.л. 22,00. Тираж 100 экз. Заказ 141.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»