

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

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
Институт физической культуры и спорта
Кафедра оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Факультет дошкольного и начального образования
Кафедра специальной педагогики и МДиНО

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

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

14 –15 мая 2024 г.

Магнитогорск
2024

УДК 37.0
ББК У43

Рецензенты:

Профессор кафедры ПОиД, председатель диссертационного совета по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова», доктор педагогических наук, профессор
Л.И. Савва

Преподаватель ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж»,
кандидат педагогических наук
Л.Н. Малявкина

Оргкомитет:

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

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

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, 2024. 261 с.

ISBN 978-5-9967-3195-4

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 978-5-9967-3195-4

© Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г.И. Носова, 2024

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова с 14 по 15 мая 2024 г проведена международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве».

Всего поступило более 60 заявок на участие в мероприятии. География участников обширна: Российская Федерация (Москва, Санкт-петербург, Калининград, Тула, Орск, Серпухов, Магнитогорск и др.), Республика Казахстан, г. Мозырь, Республика Беларусь, Бразилия (представители Министерства образования штата Токантинс Мэрия Арагуайны в штате Токантинс).

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

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

Организаторы конференции – профессорско-преподавательский состав института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова благодарят участников за интерес, проявленный к конференции, и выражают искреннюю надежду на дальнейшее сотрудничество!

Особую благодарность оргкомитет выражает приглашенным экспертам – академику (вице-президенту МАНЭБ), кандидату юридических наук, профессору кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета **Петрову Сергею Викторовичу**, зав.кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» доктору педагогических наук, доценту **Эйдельман Любови Николаевне** и доценту кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидату педагогических наук, доценту **Цырулик Надежде Степановне**, декану факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидат психологических наук, доценту **Степановой Наталии Анатольевне** и заведующей кафедрой специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидату психологических наук, доценту **Лещенко Светлане Геннадьевне**

Проведение конференции обеспечено благодаря слаженной работе оргкомитета во главе с директором института гуманитарного образования кандидатом педагогических наук, доцентом **Санниковой Лилии Наилевны** и сопредседателем – зав. кафедрой дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова **Чернобровкиным Владимиром Александровичем**.

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель (сопредседатели):

Санникова Лилия Наилевна – председатель программного комитета, директор института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», кандидат педагогических наук, доцент.

Чернобровкин Владимир Александрович – заместитель председателя программного комитета, модератор секции, заведующий кафедрой ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат философских наук, доцент.

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

Состав:

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

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

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

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

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 Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидат психологических наук, доцент.

Приглашенные эксперты – члены организационного комитета:

Петров Сергей Викторович – эксперт Федерального учебно-методического объединения по направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», академик (вице-президент МАНЭБ), член редколлегии журналов ОБЖ и БЖД, кандидат юридических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

Цырулик Надежда Степановна – доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент, г. Мозырь, Республика Беларусь.

Эйдельман Любовь Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, зав.кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

В.А.Чернобровкин

*заведующий кафедрой дошкольного и специального образования
кандидат философских 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 *международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве»*. 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. Сегодня вам представляется возможность ознакомиться с точкой зрения ее представителей.

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, у нас есть доклады зарубежных коллег как в записи (из-за разницы во времени), так и в режиме он-лайн. В ходе конференции планируется обсуждение проблем здоровьесбережения 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 (*Бразилия*), Казахстана, Белоруссии, 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, проведение круглого стола.

КОНФЕРЕНЦИЯ СТАРТУЕТ! ЗДОРОВЬЯ И УСПЕХОВ!

Райлон Борхес де Оливейра Коста, профессор, магистр
*Министерство образования штата Токантинс
Мэрия Арагуайны в штате Токантинс, Бразилия*

**Люсинеиде Мария де Лима Пессони, доктор философии,
профессор, магистр**
Колледж FacMais в Инхума, Бразилия

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕЛИ ШКОЛЫ И УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА: АНАЛИЗ МОЛОДЕЖНОЙ И ВЗРОСЛОЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ В БРАЗИЛИИ

***Аннотация.** Данная статья является результатом исследования, проведенного в рамках программы последипломного образования - магистратуры в области образования в колледже Инхумас - FacMais по направлению исследований «Образование, культура, теории и педагогические процессы». Исследование направлено на то, чтобы понять концепцию школьных образовательных целей и ее вмешательство в учебную программу образования молодежи и взрослых, а также проанализировать, какое значение Национальная общая учебная база (BNCC) придает образованию молодежи и взрослых (YAE). Исследование имеет методологический подход к историко-диалектическому материализму, поскольку направлено на понимание сущности объекта посредством контекстуального анализа политических, исторических, экономических и социальных аспектов, которые вмешиваются в учебную программу и организацию ЯЭ. Таким образом, оно представляет собой библиографическое исследование со ссылками на учебный документ (BNCC) и на реорганизацию учебного плана YAE штата Токантинс. В качестве основной ссылки в статье использованы авторы Lenoir et al. [8], Либанео [9], Сильва [11], Кателли-младший [4], Тарлау и Мёлер [12].*

***Ключевые слова:** цели образовательной школы; учебный план, образование молодежи и взрослых.*

Railon Borges de Oliveira Costa, MSc

Professor at the Secretary of Education of the State of Tocantins. Professor at the Araguaína City Hall in the State of Tocantins. Master in Education PPGE- FacMais.

Lucineide Maria de Lima Pessoni, PhD

Professor of the Pedagogy course at the FacMais College at Inhumas and professor of the PPGE- Master's in Education also at the FacMais College at Inhumas.

SCHOOL EDUCATIONAL PURPOSES AND THE CURRICULUM: AN ANALYSIS OF YOUTH AND ADULT HIGH SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL

***Abstract:** This article is the result of a research conducted within the Postgraduate Program - Master's Degree in Education at the Inhumas College - FacMais, in the research line Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes. The research aims to understand the concept of school educational purposes and its intervention in the curriculum of Youth and Adult Education, and to analyze what importance the National Common Curricular Base (BNCC) reserves for Youth and Adult Education (YAE). The research has a methodological approach to historical-dialectical materialism, as it aims to understand the essence of the object through a contextualized analysis of the political, historical, economic and social aspects that interfere in the curriculum and organization of the YAE. In this way, it constitutes a bibliographical study with references to the curricular document (BNCC) and to the Curriculum Reorganization of the YAE of the state of Tocantins. The article has as basic reference the authors, Lenoir et al. [8], Libâneo [9], Silva [11], Catelli Jr. [4], Tarlau and Moeler [12].*

***Keywords:** Educational School Purposes. Curriculum. Youth and Adult Education.*

In order to analyze what the educational purposes of school are, it is necessary to keep in mind that policies toward education are intertwined with the political, social, and economic interests that are currently active within society. This interconnectedness refers not only to the more generalized influences, but also to the determination of the curriculum and the pedagogical practice within the school.

Given this perspective, this research relies on the studies of Lenoir et al [8] and Libâneo [9] to highlight a definition of school educational purposes that can respond to what is presented as to the curriculum of Youth and Adult Education¹ in Brazil, and more specifically, in the State of Tocantins, in contemporary times.

Before understanding the more refined concept of school educational purposes, it is necessary to go through relevant aspects that contribute to the construction of such concept. Therefore, we seek to understand ideology, neoliberalism and globalization, bearing in mind that the school educational goals of today's society are built upon the foundation of these three phenomena.

Regarding the first aspect to be observed it is important to realize that in today's society, school systems function, to some extent, as reproducers of the prevailing ideological system. And, it is not possible to conceive the school and its pedagogical making without understanding that it is influenced by the dominant ideology, "The implementation of an action plan resulting from an institutional educational project is, therefore, largely influenced by the options adopted at all levels of the design of the educational system and, on a most general level, by the objectives (express educational ideologies) that are linked to the project of society, therefore to sociopolitical ideologies" [8, p. 36].

Beyond the influence on educational policies in force, ideology does not present itself in the form of coercion, threats or the proposition of sanctions; on the contrary, it acts directly producing modifications in the field of meanings and changing people's behavior, making them believe that what occurs in their daily lives is normal, good and legitimate. Thus, "[...] an ideological system proclaims the meaning, that is, the lived meaning of communal life that will make it possible to make common action a truth and transpose each practice in the order of the intelligible and rational" [8, p. 36].

Thus, to understand the concept of ideology, it is necessary to consider that it can be characterized by a process of concealment of the existing reality, which is replaced by a falsified perception. This occurs in terms of the exploitation of a particular social class rather than another; it is a constitutive part of the ideological process. If such concealment is unveiled, ideology itself ceases to exist. Therefore, "these ideas or representations will tend to hide from men the real way in which their social relations have been produced and the origin of the social forms of economic exploitation and political domination. This concealment of social reality is called ideology [5, p. 24].

Drawing a parallel between ideology and school educational purposes, it is possible to realize that, before seeking the integral formation of the citizen, the school system would be at the service of a legitimization, of "[...] instill, convince, transmit a value system in order to respond to particular interests and not humanistic and universal [...]" [8, p. 39]. Under such assumptions, education takes a back seat to the search for the emancipation of students and their more humanized formation.

The second aspect that must be considered in order to understand the concept of school educational purposes is the emergence of neoliberalism, which, for more than four decades, has been present in practically every nation on the planet and emerges as an "improvement" to classical liberalism and has influenced important sectors of society, which implies significant changes in the ways of conceiving and dealing with educational processes.

¹Youth and adult education will be aimed at those who did not have access or continuity of studies in primary and secondary education at the appropriate age and will constitute an instrument for education and learning throughout life. [2]. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Accessed on: May 25th, 2023.

Neoliberalism cannot be considered only as a regulatory movement, which directly interferes in the State, but it goes much further, since it modifies the very way of existing and people's behavior. Thus, "neoliberalism does not only destroy rules, institutions, rights. It also produces certain types of social relations, certain ways of living, certain subjectivities. In other words, with neoliberalism, what is at stake is nothing more and nothing less than the form of our existence, that is, the way we are led to behave, to relate to others and to ourselves." [6, p. 16, emphasis from the authors added].

Considering that neoliberalism seeks to change the way people and institutions exist, it is natural that those who seek its expansion use, among other resources, the existing tools in the educational field to achieve this goal. In this sense, we highlight "the fact that schools must adhere to the neoliberal principles of competition and human capital formation, with all the characteristics associated with adaptability, fluidity, flexibility, performance, autonomy, responsibility, responsiveness, etc. Because the so-called economic needs demand it" [8, p. 189, emphasis added by the researcher].

Such characteristics are present in the basic education curricular documents, highlighting the Common National Curricular Base (BNCC) and the curricular reference of the Young and Adult Education – YAE (*EJA*) of Tocantins.

Still in the perspective of building the concept of school educational purposes, the third aspect to be analyzed is the phenomenon of globalization.

Therefore, it is important to emphasize that globalization cannot be confused with internationalization. In the analysis of Lenoir *et al.* (2016), globalization is much more related to "the process of reciprocal cooperation between states." On the other hand, globalization does not have a consensus regarding its meaning. And, in this way, the author raises at least three ways of perceiving this phenomenon, and the third view was considered to be the most adequate to present the concept. Thus, "[...] The third view of globalization is that it is an ideological project carried out by economic neoliberalism that has the effect of subduing states, institutions, and the population to the laws of the market. Therefore, the way culture, resources, crises, and power work is taken for granted by the population who consider that this is how the global economy should work." [8, p. 8].

While we understand that school educational goals are especially determined by the demands of the economic sector, by means of the neoliberal ideology and with the support of globalization, it is necessary to keep in mind the degree of influence that school educational goals exert on the definition of curricula and pedagogical practices of school institutions. In this regard, the definition of school educational purposes is sought in the following terms, "[...] school educational purposes – let us insist on this point again – are powerful indicators for understanding the explicit and implicit orientations of school systems, the theoretical, meaning and value functions they carry, as well as the empirically and operationally expected modalities within teaching-learning practices" [8, p. 35].

When understanding the concept of school educational purposes that is presented by Lenoir *et al* [8], it is understood that such purposes indicate, through the curriculum, how the pedagogical work developed by the school will happen, its form of organization and operation, and the meaning that education comes to have in the lives of educators and students.

In this direction, it is very important for education professionals in general to seek to identify and understand the school educational purposes, since they show the foundations on which the curricula are built. However, what happens in practice is that these foundations only appear after the curricula have undergone the changes and started to prioritize economic, political, and bureaucratic aspects [8].

In most cases, the objectives of education and pedagogical work are not explicit, which produces in the group of education professionals a lack of knowledge about what is actually being done. For the professional who works in basic education, especially in Youth and Adult Education, it is essential to identify the Educational Goals of the school system, since it is known that the pedagogical work guided by such goals will dictate what kind of education the student will receive and, consequently, what kind of human being he/she will become.

However, in relation to the assumptions presented by the author, it is observed that the school educational purposes based on neoliberal principles aiming at strengthening the market, exert directly or indirectly, explicitly or implicitly, total influence on everything that happens later in the educational systems, schools and classrooms. This reverberates in an interference in the student's education that starts to have, as its main objective, involuntarily and even unconsciously, to perpetuate the bond of economic and social exploitation that characterizes contemporary capitalist societies.

As a result of a social, political, cultural and economic context, the educational goals of schools cannot be considered impartial. They will always respond to the interests of the groups that hold economic hegemony, being the result of a dispute over the game of influences. Under these assumptions, the school educational purposes, "[...] are not neutral, on the contrary, they are directly influenced by the social and ideological context, being reflected in the expectations and values about formative objectives, in the policies for the educational systems and in the structure and content of the curriculum" [9, p. 35].

In view of this understanding, we can see that the curricula and pedagogical practices developed inside the schools that offer Youth and Adult Education in the state of Tocantins are directly influenced by the school educational goals. These reflect, therefore, the interests of those who hold greater political and economic power in Brazilian society.

It must be considered, however, that although there is an official direction of the educational policy to be executed by the education systems and, consequently, by the educators and students of Youth and Adult Education, there is the possibility of resistance, of a pedagogical practice that seeks to go against what is imposed by the bodies that regulate education. For Libâneo [9], "[...] the school and its educational agents can evaluate the pertinence of official determinations, that is, the degree to which they meet the criteria of justice, social inclusion, schooling rights, always knowing that there will be tensions around the decisions of the educational system and the decisions made within the school" [9, p. 38].

In that regard the school managers and teachers of Youth and Adult Education need, therefore, to understand that they must exercise, to some degree, autonomy and freedom in their pedagogical doing, even recognizing that "the school is inserted in a social and political system" [9, p. 38], in order to counterbalance the effects of an educational policy that prioritizes marketing training with prejudice to the integral training of students, whose intentions of this training are expressed in the curriculum and materialized in school practices.

From the 1920s, the curriculum was constituted as an object of study, due to the industrialization process, the migration wave and the consequent emergence of mass education. Bobbitt, in his work *The Curriculum of 1918*, presents the curriculum as "a process of rationalization of educational outcomes, carefully and rigorously specified and measured" [11, p. 12].

Posteriorly, from the 1970s, however, a movement began that as a whole established what is now called critical curriculum theory which sought to bring a different approach to that given by traditional theorists in relation to the curriculum. According to Silva [11], critical theories questioned the *status quo* in order to hold it responsible for inequalities and social injustices, sketching distrust, questioning, seeking transformation.

Although there are other important names that have aligned themselves in the process of criticizing traditional curriculum theories, this research will focus on what is considered essential according to Apple and Giroux.

Through his work - *Ideology and Curriculum* (1979), Michael Apple works with the idea that the curriculum is not a neutral, innocent and disinterested body of knowledge. For Apple [1 p. 71], the curriculum "is the product of tensions, conflicts of interests, and cultural, political, and economic compromises that organize and disorganize people." The author finds that there is a relationship between the organization of the economy and the organization of the curriculum. However, this relationship is not simple and direct, because in order to maintain hegemony, dominant groups need to be constantly seeking to convince the dominated groups through ideology

to maintain their domination. In the perception of Apple [1], the curriculum assumes the central position in this process since all this movement also happens inside the schools, at the time of effectiveness of the curriculum in the classroom.

Beyond the aspects that involve hegemony, ideology, and power related to curriculum advocated by Michael Apple, there is the issue of how individuals (educators and students) perceive and socially construct the curriculum at school. From this point of view, Henry Giroux criticizes the determinist theories in which what happens in the school space was already previously determined by events in the economic and production fields.

Without denying that the curriculum, the school and the relationships that develop within it, are built amid a terrain of disputes, according to Silva [11], Giroux works with the possibility of opposition and resistance of those who are in the condition of dominated, specifically teachers and students. Then, a possibility of change arises, a hope of liberation through the development of a curriculum with a clearly political content and that is critical "of the beliefs and dominant social arrangements" [11, p. 54].

It is understood, therefore, that it is necessary when analyzing the curriculum policy of the country, and more specifically, of Youth and Adult Education, to use the categories cited by Silva [11, p. 17], which are: "ideology, cultural and social reproduction, power, social class, capitalism, social relations of production, awareness, emancipation and liberation, hidden curriculum, and resistance", so that a critical reading of what is set in terms of school educational purposes that, in turn, impact directly public policies for education.

Over the years, the curriculum developed in the context of EJA in Brazil was basically characterized by "specific curriculum proposals, based on the traditional curriculum perspective, which prioritized the transmission of knowledge [...]" [10, p. 119]. Nevertheless, when Youth and Adult Education was offered in non-institutionalized educational spaces, for example in popular education groups², there was the possibility of working from an educational perspective coherent with a democratic vision and emancipatory training.

Starting with the analysis of the national curriculum policy in force in Brazil, we discuss the implementation of the Common National Curriculum Base (BNCC) and its (non)relationship with Youth and Adult Education. Although there is already a legal provision for the implementation of a common curriculum document of national scope since the Federal Constitution of 1988, it was only in 2015 that discussions began for the preparation of the *BNCC*. Strangely enough, despite its breadth and importance, the *BNCC* was drafted and approved in record time, being approved on December 20th, 2017³, with the part dealing with early childhood education (0 to 6 years old) and elementary school (1st to 9th grade).

Researchers Tarlau and Moeller [12] conducted a study to find out who initiated the process of discussion and drafting of the *BNCC*, and found that the initiative originally came from a Non-Governmental Organization (NGO – ONG) called Lemann Foundation⁴. From 2013, this NGO, through a subsidiary called Movimento pela Base⁵, mobilized all the efforts through funding, qualification of professionals, consulting with international researchers and mobilization in the party-political field for the progress of discussions and approval of the final version of the *BNCC*.

There is, therefore, a clear business interest in the approval of the *BNCC* in order to influence public policies for Brazilian education, whether with marketing interests, or as a way to directly influence the governance of education in the country.

²As an example of popular education movements, Paulo Freire was at the head of the Popular Culture Movement (*MCP*), founded in 1960 in *Recife* and *Rio Grande do Norte*; there was the Popular Culture Center (*CPC*), founded in 1961 in *Rio de Janeiro* and closely linked to the National Student Union (*UNE*); there was also the Base Education Movement (*MEB*), which was formed by members of the Catholic Church.

³The *BNCC* is approved. News. Available at: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Accessed on: February 23rd, 2023.

⁴<https://fundacaolemann.org.br/en>.

⁵<https://movimentopelabase.org.br/who-we-are/>

Contributing to this understanding, Apple [1], in an article originally written in 1992, already warned that the creation of a national curriculum would serve the interests of the ruling classes, which would not be positive for those who are in the condition of exploited. According to the author, the interests of those in the dominant classes, "[...] focus very little on improving the life chances of women, people of color, or the working class. Instead, it is committed to providing the educational conditions seen as necessary to [...] increase international competitiveness, profit, and discipline [...]" [1, p. 80 and 81].

Even considering that the approval of the BNCC would not be beneficial for working class students, it is necessary to ask: What about the situation of EJA in the implementation of the BNCC? The answer is not encouraging at all, because there is an absolute disregard for this type of education, that is, YAE (EJA) was not mentioned in any part of the document. Catelli Jr. [4] states that, "in the second version of the BNCC, released in April 2016, there was some effort to include EJA in the curricular text. However, the solution found was quite artificial. Where before it read 'children and adolescents', it now appears as 'children, adolescents, youth and adults'." [4, p. 314]

There is no intention to offer young and adult workers an education that is adequate to their reality, their life and their way of seeing the world. The educational systems of the states and municipalities can only apply in an improvised way the regular curricula - both in primary and secondary education - to Youth and Adult Education. What Gadotti and Feitosa [7] describe, therefore, occurs: "It is a humiliation for an adult to have to study as if he/she were a child, renouncing everything that life has taught him. It is necessary to respect the adult student, using an appropriate methodology that rescues the importance of his/her biography, his/her life story." [7, p.139].

It is evident that the federal government does not have a guiding document for the curriculum exclusively for EJA that considers the knowledge, culture, and experiences of the students in this education modality. There is, however, an urgent need for states and municipalities, in a democratic and participatory way, to develop their curricula for EJA considering its specificities and needs [3].

Beyond the dependence on government agencies, it is also understood to be very important that educators mobilize in order to offer, within their possibilities, an EJA that is attentive to the peculiarities of its public, that seeks to develop in young people and adults the desire to fulfill their dreams in the most diverse directions, for example: to enter a higher education course, to expand their possibilities of insertion in the world of working, and especially to improve their social participation.

In view of what was presented above, we can see that the school educational goals have total influence on the definition of the curriculum for Youth and Adult Education in Brazil, reflecting the vision of the ruling class about which education should be offered to those who did not have the correct access to educational goods at the appropriate age. On the other hand, it is clear that, although Brazil has established a curriculum with national territorial amplitude, it does not foresee in its scope how Youth and Adult Education should be treated. Consequently, states and municipalities need to establish local curricula that are mostly adaptations of the documents intended for regular education classes without considering the specificities of this education modality.

References

1. APPLE, Michael. (2013) A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Currículo, Cultura e Sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, p. 71-103.
2. BRASIL. (1996). Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.
3. CARVALHO, K. R. S. A.; CARVALHO JÚNIOR, C. F. de; SANTOS, J. S.; SOUSA, G. R. (2020). Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. Educação em Revista, [S. l.], v.

21, n. 2, p. 51–64, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.v21n02.05.p51. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008>. Acesso em: 24 fev. 2023.

4. CATELLI JR., Roberto. (2019). O não-lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. In: CASSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação, p. 313-318.

5. CHAUI, Marilena. (2008). O que é ideologia. 2. ed. São Paulo: Brasiliense.

6. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. (2016). A nova razão do mundo. São Paulo: Boitempo.

7. GADOTTI, Moacir; FEITOSA, Sônia Couto Souza. (2018). Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/ Stanford Graduate School of Education.

8. LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, Y.; LIBÂNEO, J.C.; TUPIN, F. (orgs.). (2016). Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs.

9. LIBÂNEO, José Carlos. (2019). Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos et al (Orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Gráfica UFG, p. 33-59.

10. SANTOS, A. de S.; AMORIM, A. (2016). O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 117–126. DOI: 10.24220/2318-0870v21n1a2787. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2787>. Acesso em: 18 fev. 2023.

11. SILVA, Tomaz Tadeu da. (2016). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

12. TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. (2020). O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>. Acesso em: 23 fev. 2023.

© Railon Borges de Oliveira Costa, Lucineide Maria de Lima Pessoni, 2024-06

УДК 378.4

Н.С. Цырулик

*УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»,
г. Мозырь, Республика Беларусь*

Л.Д. Кирьянова

*ГУО «Специальный детский сад №12 г.Мозыря»
г. Мозырь, Республика Беларусь*

ФИЛИАЛ КАФЕДРЫ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА И ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

***Аннотация.** В статье обсуждается проблема обеспечения практико-ориентированного обучения при подготовке кадров высшей квалификации в условиях сотрудничества кафедры с организациями-заказчиками кадров. Представлен опыт функционирования филиала кафедры, его задачи, направления и организация деятельности при обучении студентов специальности «Логопедия».*

Ключевые слова: профессиональная компетентность, филиал кафедры, обучение, практическая направленность.

**N.S. Tsyruk
L.D. Kiryanova**

BRANCH OF THE DEPARTMENT AS A CONDITION FOR ENSURING THE QUALITY AND PRACTICAL ORIENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPEECH THERAPY TEACHERS

***Abstract.** The article discusses the problem of providing practice-oriented learning in the training of higher-qualified personnel in the conditions of cooperation between the department and institutions-employers of personnel. The experience of functioning of the department's branch, its tasks, directions and organization of activities in the training of students of the specialty "Logopedics" is presented.*

***Key words:** professional competence, department affiliation, training, practical orientation.*

Система высшего образования призвана обеспечить подготовку высокообразованных и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в современных условиях. Необходимость улучшения качества профессиональной подготовки, обеспечения реализации практико-ориентированного обучения в данном процессе потребовала расширения образовательных ресурсов учреждений высшего образования посредством создания филиалов кафедр на базе профильных учреждений, своего рода научно-практических и экспериментальных площадок для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, востребованных на рынке труда. В Государственной программе «Образование и молодежная политика на 2021–2025 годы» [1] в подпрограмме 5 «Высшее образование» в качестве ключевых направлений деятельности, которые позволят решить задачи усиления практико-ориентированной подготовки специалистов с высшим образованием, совершенствования содержания образования совместно с организациями-заказчиками кадров, реализации компетентностного подхода при разработке образовательных стандартов, названы системное обновление в соответствии с современными требованиями материально-технического оснащения образовательного процесса; обновление содержания образовательных программ высшего образования и достижение баланса их фундаментальности и практической направленности; интеграция учреждений высшего образования с организациями-заказчиками кадров и научными организациями.

Среди основных задач в сфере высшего образования в документе «Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года» [2] указаны следующие: повышение качества и эффективности практико-ориентированной подготовки специалистов, углубление связей с организациями-заказчиками кадров; развитие инфраструктуры, предполагающей организацию образовательного процесса как непрерывной научной, учебной и практической деятельности по подготовке будущих специалистов. Механизмами реализации поставленных задач являются обеспечение практико-ориентированного образования, в том числе на базе филиалов кафедр в учреждениях, организациях и на предприятиях Республики Беларусь, углубление взаимодействия с организациями-заказчиками кадров; обновление материально-технической базы учреждений высшего образования, в том числе с привлечением ресурсов базовых организаций и организаций-заказчиков кадров.

Филиал кафедры на базе учреждения высшего образования является подразделением кафедры университета, расположенным вне места нахождения кафедры, и осуществляет образовательную, научную, учебно-методическую, воспитательную деятельность в процессе подготовки специалистов по специальностям, закрепленным за кафедрой. Филиал кафедры создается и ликвидируется приказом ректора университета на основании решения совета

университета по согласованию с руководством учреждения образования – филиала кафедры.

На кафедре специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования факультета дошкольного и начального образования в Мозырском государственном педагогическом университете имени И.П. Шамякина функционирует три филиала кафедры, один из которых содействует подготовке студентов специальности «Логопедия», являясь профильным учреждением – ГУО «Специальный детский сад №12 г. Мозыря» (далее – филиал кафедры). Его кадровый ресурс, предметно-пространственные, социально-психологические, организационные средовые условия позволяют расширить образовательное пространство университета и его потенциал в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов сферы специального образования. Все педагоги данного филиала кафедры имеют высшую квалификационную категорию, многолетний опыт работы с детьми с особенностями психофизического развития, некоторые из них получили и опыт работы в Центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, обладают высоким уровнем профессиональной компетентности и готовности к повышению своего профессионального мастерства.

Специальный детский сад является учреждением специального образования для лиц с особенностями психофизического развития раннего и дошкольного возраста, в котором реализуются образовательная программа специального образования на уровне дошкольного образования, образовательная программа специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью. Основными задачами его деятельности являются: обеспечение получения специального образования на уровне дошкольного образования и коррекции нарушений в физическом и (или) психическом развитии воспитанников с учетом их структуры и степени тяжести; формирование у воспитанников социально-бытовых навыков, нравственных норм и компетенций, необходимых для приобретения социального опыта; обеспечение разностороннего развития личности воспитанников в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями; подготовка воспитанников к получению образования на уровне общего среднего образования.

Для организации образовательного процесса в специальном детском саду воспитанников объединяют в группы с учетом структуры и степени тяжести нарушений (создаются группы для детей с тяжелыми нарушениями речи; с нарушением слуха; с нарушениями зрения; с трудностями в обучении; с расстройствами аутистического спектра; с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; с интеллектуальной недостаточностью) [3]. Решение такого широкого спектра задач, наличие групп детей, имеющих нарушения речи не только первичного, но и вторичного характера, позволяет студентам специальности «Логопедия» получить опыт взаимодействия с детьми с учетом их особых образовательных потребностей и разных функциональных возможностей.

Основными задачами филиала кафедры при подготовке учителей-логопедов являются: обеспечение взаимодействия с профессиональной средой; закрепление на практике знаний, умений, навыков, полученных обучающимися в ходе образовательного процесса; координация учебной работы студентов при подготовке курсовых и дипломных работ, основанных на практическом опыте; организация и проведение практик студентов специальности «Логопедия» в профильном учреждении; обмен консультациями, опытом практической и научной деятельности между преподавателями кафедры и специалистами учреждения – филиала кафедры; проведение совместных семинаров, круглых столов с привлечением студентов специальности «Логопедия»; подготовка публикаций научного и практического характера по результатам совместной научно-исследовательской работы.

Успешное решение этих задач способствует достижению целей в области качества подготовки учителей-логопедов, усилению практической направленности образовательного процесса в высшем учебном заведении, а также совершенствованию профессионализма, стимулированию личностного роста профессорско-преподавательского состава кафедры.

Руководство филиалом кафедры осуществляет один из специалистов кафедры, который планирует работу на предстоящий учебный год, организует функционирование филиала, руководит учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной работой, проводимой подразделением кафедры, осуществляет мониторинг качества реализации задач плана работы филиала кафедры по названным направлениям. Многолетний опыт тесного взаимодействия с руководителем и специалистами профильного учреждения образования «Специальный детский сад №12 г. Мозыря» позволили на данной площадке проводить учебные занятия и мероприятия, способствующие лучшей адаптации студентов специальности «Логопедия» к конкретным производственным условиям; организовывать прохождение ими учебной, производственной практик; осуществлять научно-исследовательскую работу при выполнении студентами курсовых и дипломных работ по практико-ориентированным темам, связанным с направлениями деятельности организации (темы планируются по запросу организации-заказчика кадров); внедрять в практическую деятельность и учебный процесс результаты научных исследований и методических разработок студентов и преподавателей; обмениваться консультациями, опытом практической и научной деятельности между специалистами, осуществлять совместные научно-практические мероприятия (семинары, конференции); проводить профориентационную работу.

Руководитель и ведущие специалисты профильного учреждения работают в качестве председателей государственных экзаменационных комиссий, преподавателей, соавторов учебных программ по учебным дисциплинам, осуществляют рецензирование учебно-методических комплексов, учебных программ, учебно-методических пособий, подготовленных преподавателями кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования для обеспечения образовательного процесса; представители администрации профильного учреждения участвуют в заседаниях кафедры при обсуждении плана работы филиала на предстоящий учебный год и в подготовке отчета работы филиала кафедры.

На базе филиала кафедры проводятся лабораторные занятия по дисциплинам модуля «Логопедия», на которых будущие учителя-логопеды получают опыт взаимодействия с детьми в диагностической и коррекционно-развивающей деятельности. Ежегодно на базе филиала кафедры студенты проходят учебную и производственную практики, выполняются курсовые и дипломные работы по дисциплинам модулей: «Логопедия», «Методика коррекционно-развивающей работы», «Методика коррекционно-развивающей работы при нарушениях речи», «Специальные методики дошкольного воспитания и обучения», «Коррекционно-образовательные технологии», «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного и специального образования». Одной из важных составляющих профессиональной компетентности учителя-логопеда является методическая компетентность, которая связана с реализацией методической деятельности: владением спектром методик разной направленности, умение организовать взаимодействие в составе разнородной группы, быстрота решения методических задач при разнородности состава группы, коррекционно-компенсаторная направленность взаимодействия. Проведение учебных занятий на базе профильного учреждения позволяет студентам, будущим специалистам в области логопедии, в непосредственных условиях обучаться решению методических задач.

Широкое признание в среде учителей-дефектологов получил ежегодный научно-методический семинар «Современные подходы к проведению коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи», в рамках которого специалисты филиала кафедры, преподаватели кафедры, студенты специальности «Логопедия» и слушатели специальности переподготовки «Логопедия» презентуют методические разработки, выполненные в рамках курсовых и дипломных работ, конкурсных проектов; сотрудники филиала кафедры представляют свои методические находки и раскрывают специфику их применения в логопедической работе по преодолению нарушений речи у детей, проводят

мастер-классы; свои достижения научно-практической направленности демонстрируют члены студенческого научно-исследовательского кружка «Оптимист».

Научно-методический и кадровый ресурсы филиала кафедры эффективно задействованы и в работе со слушателями специальности переподготовки «Логопедия», которые получают возможность пройти стажировку, получить консультацию, выполнить исследовательскую работу в рамках курсовых проектов.

Таким образом, неоспоримы место и роль филиалов кафедр в образовательном пространстве университета. Совместная деятельность сотрудников филиала кафедры и преподавателей кафедры позволяет выстроить учебный процесс, который дает возможность формировать профессиональные компетенции у студентов специальности «Логопедия» и слушателей переподготовки, осуществлять актуальные научно-методические разработки по запросу работодателя и внедрять их в реальные условия обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Это уникальная образовательная база, в рамках которой формируется профессиональное мышление будущих учителей-логопедов, значимые для профессиональной деятельности качества личности, а также знания и умения, обеспечивающие качественное выполнение трудовых функций по избранной специальности.

Список использованных источников и литературы

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 29.01.2021 № 57. – Режим доступа: <https://kurl.ru/EjrqP>. – (дата обращения: 05.05.2024).

2. Об утверждении Концептуальных подходов к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года : приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 29.11.2017, № 742. – Режим доступа: <https://goo.su/wizF>. – (дата обращения: 05.05.2024).

3. Положение о специальном детском саде : постановление Министерства образования Респ. Беларусь от 30.06.2023 № 183. – Режим доступа: <https://kurl.ru/LQqml>. – (дата обращения: 05.05.2024).

© Н.С.Цырулик, 2024

УДК 796

**Л.Н. Эйдельман,
М.А. Зимовейская**
ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия

АНАЛИЗ ПРОГРАММ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В АСПЕКТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ «ХИП-ХОП»

Аннотация. Анализ программ показал, что в физическом воспитании детей с ЗПР чаще встречаются народный и классический танец. Отмечено, что отличительные особенности направления хип-хоп создают благоприятную основу для формирования интереса у детей с ЗПР к двигательной деятельности, новых двигательных навыков, устранения психоэмоционального напряжения.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, танцевальные упражнения, танцевальное направление «хип-хоп».

ANALYSIS OF PHYSICAL EDUCATION PROGRAMS CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT RETARDS IN THE ASPECT OF USING HIP-HOP DANCE EXERCISES

Abstract. Analysis of the programs showed that folk and classical dance are more common in the physical education of children with mental retardation. It is noted that the distinctive features of the hip-hop movement create a favorable basis for the formation of interest in motor activity in children with mental retardation, new motor skills, and the elimination of psycho-emotional stress.

Keywords: children with mental retardation, dance exercises, hip-hop dance style.

В России на сегодняшний день насчитывается около 300 000 детей, имеющих задержку психического развития (ЗПР). В научной литературе отмечается большая роль танца, танцевальных движений, позволяющих раскрыть способности детей с особыми образовательными потребностями, убрать психологические зажимы, улучшить психоэмоциональное состояние, подарить ощущение значимости. С нашей точки зрения, для большей эффективности работы с ребенком с задержкой психического развития нужно прибегать к разным видам деятельности, в том числе и танцевальной. Потребности детей с ЗПР реализовать свои потенциальные возможности в современных видах танца, необходимость разнообразия их физической активности определяют актуальность заявленной темы.

В настоящее время в образовательных учреждениях применяется адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР), которая решает образовательные, воспитательные и коррекционные задачи в комплексе [4]. Из множества предметов, составляющих эту программу, с нашей точки зрения, целесообразным будет рассмотреть такие дисциплины, как физическая культура, «Коррекционно-развивающие занятия» и коррекционный курс «Ритмика».

На занятиях физической культурой дети с ЗПР получают знания о физической культуре и здоровом образе жизни, учатся следить за своим самочувствием и контролировать осанку. Учитель физической культуры обучает детей с ЗПР правильному выполнению физических упражнений, проводит с ними подвижные и спортивные игры.

Коррекционный курс «Ритмика» знакомит детей с ЗПР с музыкальным искусством, учит их эмоциональному восприятию музыки, развивает двигательные умения посредством овладения специальными ритмическими и подготовительными упражнениями к танцу. На данных занятиях так же происходит обучение и воспроизведение под музыку несложных танцевальных постановок в народных, бальных и современных танцевальных направлениях. Дети с ЗПР учатся правильному выполнению несложных гимнастических и танцевальных движений под музыку, а также танцевальной импровизации, соответствующей характеру и жанру музыкального произведения. Отметим, что на музыкально-ритмических занятиях работа над основными, гимнастическими и танцевальными движениями под музыку, их несложными композициями занимает непродолжительное время.

В рамках коррекционно-развивающих занятий специалисты проводят коррекцию речи, чтения, письма, формируют познавательную сферу деятельности. В процессе занятий у детей с ЗПР происходит развитие высших психических функций, которые влияют на память, внимание, воображение, мышление, восприятие и речь. Развитие эмоционально-волевой и коммуникативной сфер может снять или уменьшить психическое напряжение, тревогу, страхи у данной категории детей.

Анализ дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ по исследуемой теме показал, что данные программы направлены на решение следующих задач:

- развитие восприятия музыки через слух, тактильные ощущения и вибрации;
- формирование интереса к двигательной активности посредством занятий танцами;
- коррекция физических и умственных нарушений, вызванных задержкой психического развития;
- формирование эстетического вкуса, чувства прекрасного;
- формирование способности понимать музыкальный ритм и использовать его в своих движениях;
- воспитание умения воспринимать всю звуковую информацию, такую как речь, музыка, биты и т. д.;
- улучшение мозговой деятельности, а именно умение запоминать движения и воспроизводить их;
- развитие воображения (умение придумывать собственные движения).

Так, основной целью занятий «Ритмика для детей с задержкой психического развития 7-9 лет» (автор Е.М. Ведерникова) является создание определенных условий для исправления и формирования психомоторных умений детей с ЗПР посредством танцевальных занятий, которые включают в себя общую физическую подготовку, танцевальные движения, упражнения для коррекции осанки и развития художественно-творческих способностей, задания, направленные на развитие чувства ритма. В программе используются хороводы, музыкально-двигательные игры, а также упражнения народного танца, такие как дробный шаг, полуприседание с выставлением ноги на пятку, «ковырялочка», простой хороводный шаг, шаг с притопом на месте, боковые приставные шаги, притопы, хлопучки и т.д. [2].

Адаптированная общеобразовательная общеразвивающая программа «Танцкласс» (автор Н.В. Афанасьева) имеет художественную направленность. Программа реализуется в ГБОУ № 301 (г. Санкт-Петербург), она нацелена на детей 7-9 лет с задержкой психического развития. Цель программы схожа с целью предыдущей программы, но дополнительно включает в себя создание условий для творческого развития детей с ЗПР. «Танцкласс» включает в себя ритмику и народный танец, партерный экзерсис, парный танец, постановочную и репетиционную деятельность, культурно-образовательную и концертную деятельность. Содержание разделов схоже с программой «Ритмика для детей с ЗПР 7-9 лет» [1].

Адаптированная дополнительная общеобразовательная программа художественной направленности Е.В. Хруслевой «Лаборатория радости» объединяет в себе логопедическую ритмику, танцевальные упражнения в народном, классическом и современном стиле, игровой стретчинг, азбуку танцевального движения, специальную корригирующую гимнастику, а также музыкально-ритмические и танцевальные игры [5]. Программа реализуется в частном учреждении для детей «Разуменский дом детства» (Белгородская область).

Программа Д.Р. Мухамедьяновой, Е.В. Черкинской, Е.И. Шивырталовой «Хип-хоп для всех» имеет физкультурно-спортивную направленность, содействует гармоничному развитию личности ребёнка, формированию артистических, исполнительских способностей, а также развитию чувства музыкального ритма и использование его в своих движениях, приобщение к миру танца. В содержание программы включено изучение базовых элементов направления хип-хоп, а также использование этих элементов для самовыражения в танце [3]. Программа реализуется в Муниципальном бюджетном образовательном учреждении дополнительного образования в центре творческого развития «Октябрьский» (г. Ижевск).

В программах дополнительного образования для эффективной работы с детьми с задержкой психического развития используют разнообразные подходы и методы к разучиванию танцевальных упражнений. Например, личностно-ориентированный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка; с помощью дифференцированного подхода происходит разделение детей на группы в соответствии с их двигательными умениями и навыками.

Наглядные методы, связанные с показом иллюстративного материала, использованием технических средств (просмотр видео с исполнением танцевальных движений) формируют у детей с ЗПР познавательный интерес к выполняемым заданиям, потребность к освоению нового материала. Словесные методы, включающие в себя объяснение инструкций, пояснение непонятных моментов, словесную помощь активизируют воображение, память, эмоции детей с проблемами в развитии. Практические методы обучения базируются на практической деятельности самих детей с ЗПР, эти методы позволяют лучше запомнить и сконцентрировать внимание на изучаемом танцевальном движении, развить память и внимание. Игровой метод, включающий в себя изучение и отработку танцевальных элементов с помощью различных игр, в том числе под музыку, способствует достижению наилучшего результата в обучении детей с ЗПР.

Анализ программ показал, что в физическом воспитании детей с ЗПР чаще встречаются такие танцевальные направления, как народный и классический танец. Танцевальное направление хип-хоп может стать отличным занятием для ребенка, имеющего задержку психического развития. Отличительными особенностями направления хип-хоп является: современное музыкальное сопровождение, соответствующее молодежным тенденциям, сочетание резких четких движений с замедлениями и импульсами, одежда, в которой танцуют хип-хоп имеет специфический, но в тоже время модный стиль, который соответствует стилю одноименной субкультуры, вид одежды может меняться от тенденций, но он сохраняет в себе свои отличительные черты. Эти особенности создают благоприятную основу для формирования интереса у детей с ЗПР к двигательной деятельности, новых двигательных навыков, устранения психоэмоционального напряжения, получения положительного эффекта в коррекции физических и психических качеств.

Анализ имеющихся источников показал, что вопросы использования танцевальных упражнений «хип-хоп» в работе с детьми с ЗПР практически не рассматриваются в программах по физическому воспитанию. Результаты проведенного нами опроса студентов (n=68), обучающихся по направлению подготовки 49.03.02 на кафедре оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта, показали, что большая часть респондентов (65%) считает целесообразным включать в занятия с детьми с ЗПР элементы танцевального направления «хип-хоп». По итогам анкетирования были получены следующие результаты: 44% респондентов уверены, что дети с задержкой психического развития могут освоить это направление в полной мере при условии регулярных занятий, а также, если педагог будет обладать профессиональными знаниями и умениями не только в области танцевального направления «хип-хоп», но и знать особенности взаимодействия с данной группой детей; 13% - ответили «сомневаюсь», аргументируя свою позицию тем, что в связи с особенностями эмоционально-волевой сферы и поведением в целом, данная категория детей не сможет освоить это танцевальное направление в полной мере; 26% - «не знаю», 17% - затруднились с ответом. Обобщая результаты опроса, можно сделать вывод о том, что большинство респондентов считает, что танцевальное направление «хип-хоп» может быть использовано в качестве методов обучения и развития детей с задержкой психического развития. Также было отмечено, что практически нет информации по танцевальным направлениям для детей с ЗПР.

Таким образом, анализ программ показал, что танцевальные упражнения используются в физическом воспитании детей с задержкой психического развития. При этом выявлено, что танцевальные упражнения направления «хип-хоп» практически отсутствуют. С нашей точки зрения, это связано с тем, что: 1) на сегодняшний день нет методического обеспечения данного направления, учитывающего психофизические особенности детей с ЗПР, 2) учителя ФК не обладают соответствующими знаниями в области танцевального искусства, 3) изучение танцевальных направлений, адаптированных к психофизиологическим особенностям детей с ЗПР, в процессе подготовки специалистов по АФК практически отсутствует.

Список используемых источников и литературы

1. Афанасьева Н.В. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Танцкласс». Санкт-Петербург: [б.и.], 2018. 17 с.
2. Ведерникова Е.М. Дополнительная образовательная программа «Ритмика для детей с ЗПР 7-9 лет». Ярославль: МОУДО ДЮЦ «Ярославич», 2020. 21 с.
3. Мухамедьяновна Д.Р., Черкинская Е.В., Шивырталова Е.И. Адаптированная дополнительная общеобразовательная программа хип-хоп для всех МБОУ ДО ЦТР «Октябрьский». Ижевск, 2022. 23 с.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15). Москва, 2015. 186 с. URL: <https://clck.ru/38amKe> (дата обращения: 17.12.2023).
5. Хруслова Е.В. Адаптированная дополнительная общеобразовательная программа художественной направленности. Хореография для детей с задержкой психического развития «Лаборатория радости». Белгород: [б.и.], 2018. 45 с.

© Л.Н. Эйдельман, 2024-05

УДК 378.147

Я.Е. Рупасова

*Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
г. Москва, Россия*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В статье уточняется современный подход к концепту «цифровая образовательная среда», в перспективе которой, у современных студентов – будущих бакалавров-менеджеров, формируется цифровая компетентность. Актуализируется вопрос о возможных особенностях профессиональной подготовки и требованиях, предъявляемых к специалистам в проекции использования цифровых технологий в инновационной деятельности. Автор фокусирует внимание на том, что использование социальных медиа и бинарных методов работы с инновационным контентом при изучении иностранного языка играет существенную роль в повышении мотивации к предмету и развитии внутренних смыслов профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** бинарные методы, инновационная деятельность, социальные медиа, студенты бакалавриата, цифровая образовательная среда.*

Y.E. Rupasova

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR PREPARING BACHELORS OF BUSINESS FOR MANAGING INNOVATIVE ACTIVITIES

***Abstract.** The article clarifies the modern approach to the concept of «digital educational environment» in the scope of which digital competence is being formed among modern students – bachelors of business - to be. The question of the possible features of professional training and the requirements for specialists in the projection of the use of digital technologies in innovative activities is being updated. The author focuses on the fact that the use of social media and teaching binary methods for working with innovative content within the foreign language class plays a*

significant role in fostering motivation for the subject and the development of internal meanings of professional activity.

Keywords: *binary methods, innovation activities, social media, undergraduate students, digital educational environment.*

Согласно целям и задачам приоритетного проекта «Современная образовательная среда» (2016 – 2025 г.) от 25 октября 2016 г., подготовка профессионала, принимающего на себя требования цифровой экономики и цифрового общества для восполнения ресурсов конкурентоспособного современного рынка труда, становится одной из лидирующих и стратегических аспектов дидактики высшей школы [4]. Воплощение на практике такой задачи в виде образовательного результата зависит во многом от внутренних ориентиров не только самого учебного заведения, но и конкретно каждого педагога.

В рамках любой дисциплины, в том числе гуманитарной, преподаватель может целенаправленно решать подобную задачу теми методами и теми средствами, в рамках которых он и осуществляет свою педагогическую деятельность.

Необходимо заметить, единое определение «цифровой образовательной среды» (ЦОС) до сих пор является не унифицированным. Мы придерживаемся точки зрения А.В. Морозова. Исследователь считает, что прежде всего ЦОС – это совокупность всех образовательных ресурсов, средств, технологий, которые полностью способны обеспечивать образовательный процесс в условиях цифровизации [2].

Мы считаем, что обращение к цифровым ресурсам, в частности к контенту социальных медиа, необходимо рассматривать как апеллирование к большому внешнему творческому ресурсу с целью расширения возможностей для проявления творческой инициативы студентов бакалавриата. Вопросы управления, стратегического менеджмента, способы решения управленческих задач представлены на платформах авторитетных корпораций мира, фондах развития, инноградов, предпринимательских ассоциаций, новостных агентств и т.д.

Автор статьи неоднократно исследовал преимущества инновационного контента для развития инновативности студентов бакалавриата [5], однако отметим некоторые дополнительные особенности. Данный контент, являясь по природе своей цифровым, создает уникальные условия для:

- самостоятельной познавательной деятельности;
- трансформации ценного опыта во внутренний мир личности;
- для нелинейного взаимодействия и организации совместных действий по изучению такого опыта;
- полисенсорного восприятия и индивидуальных интерпретаций инновационных практик;
- удовлетворения социальных и личностных ожиданий.

В общем и целом, ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (Образовательная программа «Управление инновациями в технологической сфере») предполагает развитие в том числе цифровых компетенций в рамках способности понимать принципы работы современных информационных технологий, разрабатывать и применять алгоритмы и программные приложения для решения практических задач цифровизации в области профессиональной деятельности [3].

Мы полагаем, что формирование готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности средствами цифровой образовательной среды считается целесообразным:

- во-первых, это позволяет будущим менеджерам критически воспринимать мультимедийный контент, а значит – будущую профессиональную деятельность, основываясь на теоретическом понимании сути вопроса, собственном социальном опыте, современности инновационного контента;

- во-вторых, цифровые ресурсы позволяют визуализировать предмет изучения, что само по себе является достаточно прогрессивным мотивом;
- в-третьих, благодаря ярким примерам-образцам инновационного поведения студенты могут идентифицировать себя с определенной профессиональной группой, благодаря сопричастности к происходящему;
- поскольку цифровая среда является хорошо знакомой и доступной, студенту легче ориентироваться в навигации духовно-нравственных ценностей.

Рассматривая роль социальных медиа в профессиональном становлении, мы считаем необходимым выделить следующее:

- 1) Через удовлетворение индивидуальных потребностей в знаниях, информации, учебном контенте, представленном социальными медиа, студенты познают самого себя;
- 2) Через взаимодействие и коммуникацию внутри студенческой группы студенты осознают и раскрывают личностные качества;
- 3) Через оценку инновационного контента студенты развивают эмоционально-ценностное отношение к себе и окружающему миру;
- 4) Через позитивное мышление студенты познают ценностные ориентации, способствующие осознанию целей профессиональной деятельности, направленной на поиск путей и способов развития профессионального самосознания.

Теоретический анализ проблемы использования цифровой образовательной среды для подготовки бакалавров к профессиональной деятельности продемонстрировал важность системного подхода к использованию дидактических методов, ориентированных на взаимодействие с обучающимися. В рамках использования социальных медиа в учебном процессе студенты с помощью педагогов должны становиться по сути творцами. Посредством сложных дискуссий обучающиеся участвуют в усвоении новых знаний, создают новые решения и проекты. Поэтому только применение бинарных методов обучения, разработанных в 80-х гг. XX в. академиком М.И. Махмутовым, позволяет и студентам, и педагогам выступать своего рода соавторами новых инновационных решений. Особенно эффективным это становится в процессе обучения при использовании проблемных ситуаций, в основе которых находится постоянное сотрудничество педагога со студентами [1].

Бинарность – это двухкомпонентная структура преподавания учебного материала. Бинарность делает возможным по-разному вовлекать студентов в процесс сотворчества, где все они проявляют себя именно субъектами. Их активность может проявлять себя по-разному, однако они все используют для ответов свой прошлый опыт, дают свою оценку происходящему. Бинарность предполагает использование методов с двух сторон – с внешней и внутренней стороны индивидуализации.

С внешней стороны индивидуализации, со стороны педагога можно использовать диагностику, конструирование вариативных по содержанию программ, предоставление студенту возможности двигаться и развиваться в своем темпе, использование проблемных вопросов, сопровождение проектирования индивидуальной образовательной траектории и т.д. Со стороны обучающегося – внутренней стороны индивидуализации – самодиагностика, самостоятельный выбор учебного материала, самоопределение, постановка собственных целей в инновационном развитии, самоорганизация и самоконтроль, проектирование индивидуальной образовательной траектории и т.д.

В условиях образовательной цифровой среды педагогические средства обучения должны быть максимально диалоговыми, предусматривающими партнерскую позицию, способствующими приобретению собственного опыта преодоления трудностей, формирующего веру в себя и свои силы.

В условиях образовательной цифровой среды педагогические средства должны быть максимально коммуникативными, развивать сотрудничество и формировать умение работать в команде, способствовать развитию креативности, гибкости, системности, критичности мышления.

Список используемых источников и литературы

1. Лосев К.В. Бинарные методы в структуре обучения и развития студентов высшей школы / К.В. Лосев // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2016. – №2. – С. 33-45.
2. Морозов А.В. Влияние современного информационно-образовательного пространства на формирование социокультурной и межкультурной коммуникации как одна из важнейших составляющих повышения качества образования будущих бакалавров-лингвистов / А.В. Морозов, О.В. Михалева // Ученые записки ИУО РАО. – 2017. – №3 (63). – С. 305–31.
3. Образовательный стандарт многопрофильного бакалавриата «Управление инновациями в технологической сфере». РАНХиГС: официальный сайт. – Москва, 2024 г. – URL: <https://www.ranepa.ru/images/docs/standarty/> (дата обращения: 16.04.2024).
4. Приоритетный проект «Современная образовательная среда» (2016 – 2025 г.) от 25 октября 2016 г. Правительство России: официальный сайт. – Москва, 2024. – URL: <http://government.ru/projects/selection/643/25682/> (дата обращения: 16.04.2024).
5. Рупасова Я.Е. Способность к инновационной деятельности как приоритетное качество специалиста в современных условиях / Я.Е. Рупасова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №1(80). – С. 70-72. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42507466> (дата обращения: 03.04.2024).

©Я.Е. Рупасова, 2024-04

УДК 378

Н.С. Григорьева

*Преподаватель Западного филиала РАНХиГС
г. Калининград, Россия*

РОЛЬ ЧЕМПИОНАТНОГО ДВИЖЕНИЯ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МАСТЕРСТВУ “ПРОФЕССИОНАЛЫ” В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

***Аннотация:** В данной статье рассматриваем опыт открытия площадки по компетенции “Организации экскурсионных услуг” и участия в региональном этапе Чемпионате “Профессионалы” в Западной филиале РАНХиГС. Рассматриваем процесс подготовки, проведения и подводим результаты. Рассматриваем структуру модулей заданий по компетенции “Организация экскурсионных услуг”. Рассматриваем процесс включения модулей конкурса в рабочие программы.*

***Ключевые слова:** конкурс “Профессионалы”, компетенции, рабочие специальности, организация экскурсионных услуг, модули, профориентация, главный эксперт, индустриальный эксперт, рабочие программы.*

N.S. Grigorieva

THE ROLE OF THE CHAMPIONSHIP MOVEMENT IN PROFESSIONAL SKILLS “PROFESSIONALS” IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

***Abstract:** In this article we consider the experience of opening a site within the competence of “Organization of excursion services”. and participation in the regional stage of the “Professionals” Championship in the Western branch of RANEPА. We consider the process of preparation, implementation and summarize the results. We consider the structure of task modules for the “Organization of excursion services” competency. We are considering the process of incorporating competition modules into work programs.*

Competition “Professionals”, competencies, working specialties, organization of excursion services, modules, career guidance, chief expert, industrial expert, work programs.

Чемпионатное движение **“Профессионалы”** зародилось в 2022 году (<https://pro.firpo.ru/o-nas/>). Чемпионатное движение представляет собой соревновательные мероприятия, направленные на демонстрацию компетенций конкурсантами и работу по формированию прототипов «продуктов» в определенной экономической области [2]. Стремительное развитие образовательной системы диктует необходимость находить все более эффективные современные образовательные технологии [3].

Новые социально-экономические условия, предполагающие развитие рынка труда, внедрение в производство передовой техники и инновационных технологий, предъявляют современному специалисту высокие требования [4].

Чемпионат проводится по компетенциям, востребованным на рынке труда в Российской Федерации и(или) сопоставимыми с трудовыми функциями и видами трудовой деятельности, направлениями подготовки среднего профессионального образования, а также по перспективным компетенциям (конкурсным направлениям) [1]. Перечень компетенций для проведения этапов Чемпионата формируется на основании востребованных в субъектах Российской Федерации профессий и специальностей, посредством подтверждения партнеров – работодателей о предоставлении вакансии/стажировки по профильному направлению для призеров каждого из этапов Чемпионата.

Каждый регион может выбрать любое количество компетенций (видов деятельности) и реализовать на базах своих учебных заведений, которые на неделю проведения чемпионата становятся конкурсными площадками во главе с главным экспертом, которого утверждает менеджер компетенции.

Значение участия в указанном конкурсе трудно переоценить. В марте 2024 года прошел региональный этап конкурса, в котором на базе Западного филиала РАНХиГС была открыта площадка по компетенции **“Организация экскурсионных услуг”** [2].



Рис.1 - Организация экскурсионных услуг
Западный филиал РАНХиГС г. Калининград

Сначала выделим этапы подготовки к конкурсу:

Согласование открытие площадки в учебном заведении с региональным менеджером конкурса. Примерно за 2 месяца до начала регионального этапа Чемпионата. Причем нет ограничений по количеству открытых площадок в заведении, все зависит от ресурсов и возможностей каждого.

Назначение главного эксперта, это человек в задачи которого входит полностью застроить площадку конкурса, согласовать план-застройки, инфраструктурный лист (документ, в котором указаны все наименования техники, канцелярии и т.п., что будет на площадке). Основной принцип конкурса - равенство участников. У всех должна быть техника одной марки, канцтовары в одинаковом количестве.

Разрабатывается конкурсное задание. Менеджер компетенции размещает форму и описание заданий на сайте. А главный эксперт и эксперт-методист разрабатывают задания (кейсы) по утвержденным критериям и аспектам. Главный аспект в разработке задания согласование задание с индустриальным экспертом. Индустриальный эксперт, это представитель работодателя, который выступает партнером при проведении конкурса.

Привлечение к сотрудничеству к участию в конкурсе других учебных заведений. Здесь важен принцип равенства. Если заявлено 5 участников, то они должны быть из разных учебных заведений. Если 6 участников, то по 2 из разных. Нельзя, чтобы из одного учебного заведения был 1 участник, а из других, например, 2 или 3.

Защита участника экспертом-наставником. Для каждого участника назначается эксперт-наставник. Он может быть представителем его учебного заведения, или учебного заведения, в котором проходит конкурс. В его функции входит поддержка участника, но не в момент выполнения задания.

Все участники конкурса регистрируются в специальной информационной системе. Поменять участника можно, но лучше делать это хотя бы за неделю до начала конкурса.

Подготовительный этап к соревнованию занимает от 1 до 2 месяцев.

Сам конкурс проходит неделю. В Калининградской области в этом году конкурс проходил в последнюю неделю апреля. Регламент конкурса предполагает разделение по дням. В Д-2 главный эксперт принимает площадку у учебного заведения и подписывает акт о принятии. Вместе с техническим экспертом настраивают орг. технику, компьютеры, проверяют условия техники безопасности. В день Д-1 происходит регистрация экспертов и участников на площадке. Сами конкурсные дня обозначаются Д1, Д2, Д3, в зависимости от объема заданий может быть 2 или 3 конкурсных дня.

Задания конкурса составлены таким образом, чтобы охватить все компетенции, которые изучаются на специальности 43.02.10 “Туризм”.

Модули разделены по следующим работам:

– подбор экскурсии по заказу туристов, по определенным параметрам. В модуль входит переписка с клиентом, заполнение договора услуг на экскурсию.

– разработка аудио гида.

Разработка фрагмента экскурсии. Фрагмент разрабатывается на основании музейной экспозиции, которая оформляется непосредственно на площадке конкурса. На нашей площадке таким партнером выступил музей Фридландские ворота. Экспозиция называлась от Кенигсберга до Калининграда. Участникам представили экспонаты, связанные с бытом, обычаями и традициями жителей Кенигсберга. При разработке экскурсии ребята заполняли технологическую карту, формировали портфель экскурсовода.

Проведение фрагмента экскурсии. Этот модуль плавно перетекает из предыдущего. Участники представляю экскурсии.

Проведение мастер-класса. Это самый творческий модуль, тематика и целевая аудитория мастер-класса публикуется за месяц до начала чемпионата. Конкурсанты заранее готовят тематику, инструменты для проведения мастер-класса и в первый регистрационный день сдают главному эксперту.



Рис. 2 - Работа экспертов на площадке

Решение ситуационных задач. Участникам предстоит решить организационных задачи, которые возникают при проведении экскурсий, также необходимо продемонстрировать свои знания английского языка и перевести информацию для туристов.

После проведения указанного конкурса, выделим его значимость. Профориентационная направленность. Студенты начинают понимать специфику своей специальности, у них появляется желание развиваться в своей отрасли, становиться профессионалами.

Студенты и преподаватели разных учебных заведений в процессе участия в конкурсе обмениваются опытом, начинают проводить совместные мероприятия.

Структура заданий грамотно охватывает результаты освоения профессиональных дисциплин. Преподаватели начинают включать задания в рабочие программы и в контрольно-оценочные материалы.

Список использованных источников и литературы

1. Pedagogical reflection and the ways of its development among the students of pedagogical professions // Bakholskaya N.A., Velikanova S.S., Soldatchenko A.L., Kharitonova S.V., Kuvshinova I.A., Chernykh O.P. Amazonia Investiga. 2018. Т. 7. № 17. С. 651-657. WEB OF SCIENCE

2. Всероссийское чемпионатное движение по профессиональному мастерству URL: <https://pro.firpo.ru/o-nas/> (дата обращения 04.05.2024).

3. Кувшинова И.А., Мицан Е.Л., Разумова Е.М., Шулева Е.И. Современные технологии инклюзивного образования в высшей школе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 138-148.

4. Современные аспекты сопровождения образовательного процесса в условиях высшего учебного заведения: монография / И.А. Кувшинова, Е.Л. Мицан, Е.А. Овсянникова, Н.А. Долгушина. Магнитогорск: МГТУ, 2019. – 101 с.

©Н.С.Григорьева, 2024-04

Ю.В. Мелихов

*Председатель Магнитогорской Местной организации
Всероссийского общества слепых,
г. Магнитогорск, Россия*

Г.В. Тугулева

*кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

СИСТЕМА БРАЙЛЯ: ОТ ИДЕИ ДО СОВРЕМЕННОСТИ

***Аннотация.** Рельефно-точечная система чтения и письма для незрячих остается одним из основных средств доступа к информации. В статье раскрыто значение шрифта Брайля для письма и чтения людей с нарушением зрения. Выделены три важных юбилея, связанных с системой письма и чтения по Брайлю: 215 лет со дня рождения Луи Брайля, 200 лет со времени изобретения шрифта Брайля, 100 лет с начала издания книг по системе Брайля в России.*

***Ключевые слова:** образование слепых и слабовидящих, социальная интеграция незрячих, рельефно-точечная система, шрифт Брайля.*

Y.V. Melikhov

*Magnitogorsk local organization
of the All-Russian Society of the Blind
Magnitogorsk, Russia*

G.V. Tuguleva

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk, Russia*

***Annotation.** The Braille system of reading and writing for the visually impaired remains one of the main means of access to information. The article reveals the importance of the Braille font for writing and reading for people with visual impairments. Three important anniversaries associated with the Braille system of writing and reading are highlighted: 215 years since the birth of Louis Braille, 200 years since the invention of the Braille font, 100 years since the beginning of publishing books in the Braille system in Russia.*

***Keywords:** ducation of the blind and visually impaired, social integration of the blind, raised dot system, Braille.*

Рельефно-точечная система чтения и письма для незрячих остается одним из самых основных и важных средств общения и доступа к информации, которое в обозримом будущем не сможет заменить ничто другое. Только на основе системы Брайля, как наиболее доступной и удобной для восприятия информации посредством осязания, может строиться вся многоступенчатая система образования незрячих, а также многие важнейшие направления реабилитации, интеграции и социализации инвалидов по зрению, включая трудоустройство, которое сегодня невозможно без овладения различными технологиями и методами информационного обеспечения (такими, как Брайлевские многофункциональные дисплеи с речевым выводом, текстовые смартфоны, печатные издания и т.д.), не говоря уже о приобщении к сокровищам науки, литературы и искусства.

В 2024 году отмечается три важных юбилея, связанных с историей создания и распространением шрифта Брайля, которые являются важными вехами в истории развития образования и социальной адаптации людей с ограниченными возможностями зрения.

Первый юбилей – это 215 лет со дня рождения Луи Брайля. Луи Брайль родился 4 января 1809 года в небольшом городке Куси-ле-Шато во Франции. В возрасте трех лет он потерял зрение из-за несчастного случая, но это не помешало ему стать одним из самых известных людей в истории, как создателя системы письма, которая стала ключевым инструментом обучения и социальной интеграции незрячих и слабовидящих для миллионов людей по всему миру.

Второй юбилей – это 200 лет со дня создания шрифта Брайля. В 1824 году, когда Луи Брайлю было всего 15 лет, он разработал рельефно-точечный шрифт для незрячих и слабовидящих людей. Гениальность изобретения Л. Брайля заключается в том, что шесть точек, расположенных в два ряда по три в каждом, позволяют образовать 63 комбинации. Эти комбинации дают возможность использовать шрифт не только для алфавитов большинства стран, но и математических знаков и знаков нотного письма. Русскоязычный вариант впервые был предложен в 1861 году князем Денисом Оболенским, а окончательный вариант, которым сегодня пользуются незрячие люди в России, создан в 1881 году тифлопедагогом Екатериной Трумберг. Первые книги в России на языке Брайля напечатала просветительница Анна Адлер на свои средства в 1885 году. Это был сборник для детей, который содержал русский алфавит, цифры и знаки препинания по Брайлю, а также биографию Луи Брайля и стихи русских писателей. В январе 1898 г. в Санкт-Петербурге Попечительство Императрицы Марии Александровны о слепых, приступило к изданию первого русского журнала по системе Брайля «Досуг слепых», который выходил раз в месяц тиражом 250 экземпляров до 1917 г.

Третий юбилей – это 100 лет с момента начала издания книг по системе Брайля в Советском Союзе. В 1924 году, было принято решение о переводе, собрания сочинений Владимира Ленина на шрифт Брайля. Известно, что этот номер помогала готовить Анна Адлер, первопечатница по Брайлю в России. И готовили его в той же Первой московской школе для слепых, куда Анна Александровна подарила свой брайлевский печатный станок. Первой опубликованной литературой стало собрание сочинений Владимира Ленина. Это стало началом и значимым этапом в истории доступа к литературе незрячих и слабовидящих людей, а также полноценного издания книг с шрифтом Брайля в России. Эта инициатива сделала возможным для многих людей с ограниченными возможностями получать образование и развиваться культурно, что привело к улучшению их качества жизни и интеграции в общество.

Сегодня созданы адаптированные шрифты Брайля на разных языках мира. Так, в России есть даже якутский алфавит по системе Брайля (2).

Основное преимущество Брайля заключается в том, что он позволяет слепым и слабовидящим людям читать и писать, что открывает им доступ к информации и образованию, заниматься искусством, писать стихи, музыку, создавать рисунки и другие произведения искусства, расширяя их творческие возможности, а также использовать компьютеры (4).

Кроме того, Брайль помогает слепым и слабовидящим людям развивать тактильные навыки, что может быть полезно в повседневной жизни. Несмотря на все положительные моменты, число пользователей Брайля, в России последние десятилетия снижается. На этот процесс влияет развитие тифлотехнологий — у людей с нарушением зрения появилась возможность слушать аудиокниги, использовать скринридеры и смартфоны. Также снижение числа пользователей Брайля может быть связано с изменением образовательных программ и приоритетов в обучении незрячих людей. Однако, несмотря на эти тенденции, навык чтения по Брайлю остается важным и полезным для многих незрячих людей, и его ценность не должна быть недооценена. В нашей организации есть специалисты по обучению незрячих людей системе Брайля, которые проводят занятия на дому и в специальных кружках. Большой вклад, в сохранение и популяризацию письма по Брайлю, на протяжении многих лет вносит член МО ВОС Раиса Николаевна Григорьева, которая в совершенстве владеет системой Брайля и с энтузиазмом помогает людям с ограниченными возможностями развивать навыки и получать

доступ к знаниям. Об этом свидетельствуют отзывы, незрячих, членов ВОС, получивших такую помощь. В современном мире использование брайля неизбежно. Брайль максимально приближен к чтению глазами. От системы Брайля не удастся отказаться при обучении детей. Никаких альтернатив здесь пока не предложено. Практика показывает, что есть такие тексты, которые на слух плохо воспринимаются: математические тексты с формулами, сложные тексты с рядом сложноподчиненных оборотов, требующие повышенной концентрации, и, наконец, ноты. Обучение использованию рельефно-точечного шрифта не требует дополнительной квалификации по сравнению с использованием альтернативных механизмов работы с информацией.

Для желающих изучить рельефно-точечный шрифт Брайля – это можно сделать несколькими способами: пройти курс в Центрах реабилитации ВОС г. Бийска или г. Волоколамска; пройти курсы в региональном центре реабилитации слепых.

В МО ВОС г. Магнитогорска специалисты используют различные устройства и программы для интерактивного и увлекательного обучения азбуке Брайля, а также специалисты по обучению незрячих людей системе Брайля проводят занятия на дому и в специальных кружках. Каждый участник, пришедший на занятие в Брайлевский кружок в Магнитогорске, гарантированно почувствует теплоту и заботу со стороны сотрудников организации. Здесь каждому будет предложено выпить чашку чая и приятно провести время перед началом занятий. В Брайлевских кружках стремятся использовать инновационные технологии. Для этого, есть вспомогательные устройства, такие как "Говорящая азбука", прибор прямого чтения, азбука колодка. Используем 3D-модели, тактильные книги для лучшего понимания азбуки и многое другое. Это повышает интерес и уважение к системе письма Луи Брайля и обеспечивает равные возможности. Сегодня для людей с инвалидностью по зрению система Брайля продолжает распространяться в повседневной жизни и общественных местах. Маркировка объектов шрифтом Брайля играет важную роль в повседневной жизни слепых и слабовидящих людей, позволяя им ориентироваться в окружающем мире и быть более независимыми (1). Например, на тактильных информационных табло на вокзалах и аэропортах, на упаковке продуктов в магазинах, и даже на QR-кодах на улицах и почтовых ящиках. Обеспечение доступности общественного транспорта для людей с ограниченными возможностями по зрению является важным аспектом создания инклюзивной транспортной среды. Для этого внутри общественного транспорта в различных странах мира применяются маркировки и обозначения с использованием шрифта Брайля. Один из важных способов использования шрифта Брайля является маркировка упаковок лекарств и других медицинских препаратов.

Сегодня система Брайля в значительной степени облегчает незрячим освоение компьютеров, а компьютер, в свою очередь, придает Брайлю новую жизнь и обеспечивает его будущее, расширяя перспективы цифрового образования людей с нарушением зрения (3). Всё большую популярность получают "говорящие" Брайлевские дисплеи, или как их ещё называют, Брайлевские строки. Встроенный перевод шрифта Брайля позволяет переводить его на печать и наоборот, имеется Дейзи книжный плеер. Таким образом, можно утверждать, что развитие компьютерных средств и методов обучения незрячих при помощи системы Брайля способствует расширению их возможностей.

Три юбилея, связанные с жизнью и деятельностью Луи Брайля, – это ода их важности и вклада в мир. Брайль стал символом смелости, силы воли, а его изобретение служит примером того, как один человек может изменить мир слепого, разрушить барьеры и предоставить возможности тем, кто были бы ограничены в достижениях. Пусть эти юбилеи будут напоминанием о важности инклюзивного общества и необходимости борьбы за права и равенство каждого человека, независимо от их возможностей или ограничений. 200-летний юбилей этого изобретения подчеркивает его неизменную значимость в повседневной жизни и индивидуальном развитии каждого человека, использующего шрифт Брайля.

Список используемых источников и литературы

1. Балан С.И. Ослепляющее великолепие вечной надежды к 200-летию Луи Брайля // Специальное образование. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osleplyayuschee-velikolepie-vechnoy-nadezhdy-k-200-letiyu-lui-braylya> (дата обращения: 03.04.2024).
2. Егоров П.Р. Создание якутского алфавита по системе Брайля для людей с проблемами зрения // Сибирский педагогический журнал. 2009. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-yakutskogo-alfavita-po-sisteme-braylya-dlya-lyudey-s-problemami-zreniya> (дата обращения: 03.04.2024).
3. Мелихов Ю.В. О проблемах и перспективах цифрового образования людей с нарушением зрения / Ю. В. Мелихов, Г. В. Тугулева, И. А. Кувшинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – С. 204-207.
4. Мелихов, Ю. В. Новые цифровые решения в обучении людей с нарушением зрения в современной инклюзивной образовательной среде / Ю. В. Мелихов, Г. В. Тугулева // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2022. – Т. 6, № 1. – С. 12-18. – DOI 10.18503/2658-3186-2022-6-1-12-18.
5. Тугулева Г.В., Мицан Е.Л., Галимзянова Т.Н. Тьюторское сопровождение студентов с ОВЗ в условиях профессиональной подготовки // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск, 2020. С. 556.

©Ю.В.Мелихов, 2024-04

СЕКЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
И АДАПТИВНОГО СПОРТА»

РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ПЕД. НАУК Л.А. ЯКОВЛЕВА

УДК 376.42

В.М. Головина,
Н.А. Долгушина
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье рассматривается применение здоровьесберегающих и коррекционных технологий в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Она предлагает эффективные методы коррекционной работы, а также различные виды коррекционных технологий, направленные на компенсацию нарушений развития, формирование компенсаторных механизмов и развитие способностей ребенка. Актуальность темы обусловлена необходимостью обеспечения доступного и качественного образования для всех детей, включая детей с ОВЗ.*

***Ключевые слова:** дети, здоровьесберегающие технологии, коррекционные технологии, ограниченные возможности, развитие, обучение.*

V.M. Golovina,
N.A. Dolgushina

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL
WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

***Abstract.** The article discusses the use of health-saving and correctional technologies in correctional work with children with disabilities (HIA). She offers effective methods of correctional work, as well as various types of correctional technologies aimed at compensating for developmental disorders, the formation of compensatory mechanisms and the development of a child's abilities. The relevance of the topic is due to the need to provide affordable and high-quality education for all children, including children with disabilities.*

***Keywords:** children, health-saving technologies, correctional technologies, limited opportunities, development, education.*

В последние годы всё больше внимания уделяется проблеме ухудшения здоровья детей. Факторы, такие как социальные стрессы, экологические воздействия, психическая нагрузка и уменьшение физической активности, все чаще приводят к отклонениям в физическом и моральном состоянии подрастающего поколения. Сохранение и укрепление здоровья становятся одной из важнейших задач в сфере образования и медицины на современном этапе [1, с. 3].

Возникает необходимость проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы с этой группой детей, улучшения традиционных методов коррекционного

воздействия, а также внедрения новых, эффективных форм и методов обучения. Особое внимание уделяется логопедической работе, которая способствует сохранению и укреплению здоровья детей в образовательной практике.

Здоровьесберегающие технологии в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья – это комплекс методов и приемов, направленных на сохранение и улучшение здоровья детей, а также на снижение риска возникновения различных заболеваний и осложнений [2].

Эти технологии включают в себя не только медицинские процедуры, но и психологическую поддержку, физическую реабилитацию, специальные занятия по развитию навыков самообслуживания и социализации. Важным аспектом здоровьесберегающих технологий является индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его особенностей и потребностей. Работа специалистов должна быть направлена на создание условий для полноценного развития каждого ребенка, на поддержание его физического и психического здоровья.

Применение здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволяет не только улучшить их качество жизни, но и повысить шансы на успешное социальное включение. Благодаря комплексному подходу и своевременному вмешательству специалистов, дети могут реализовать свой потенциал, развить свои способности и навыки, а также ощутить себя полноценными участниками общества [4].

Одной из таких технологий является использование игровых методик, которые помогают детям развиваться и укреплять здоровье через игру. Также важным элементом коррекционной работы является физическая реабилитация, которая помогает улучшить двигательные функции детей и повысить их физическую активность.

Также большое значение имеет психологическая поддержка и работа с родителями, которая помогает создать поддерживающую среду для детей с ограниченными возможностями здоровья. Важно помогать родителям понимать особенности своего ребенка и находить подходящие способы взаимодействия с ним.

Здоровьесберегающие технологии направлены на профилактику и коррекцию заболеваний, сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей с ОВЗ. К ним относятся:

Медицинские технологии: обследования, диспансеризация, лечебно-профилактические мероприятия, физиотерапия.

Педагогические технологии: режим дня, организация учебного процесса, использование здоровьесберегающих методик (например, физкультминутки, релаксационные упражнения).

Психологические технологии: стресс-менеджмент, коррекция тревожности и агрессии, развитие позитивного самовосприятия.

Социальные технологии: организация инклюзивной среды, сотрудничество с семьей и медицинскими учреждениями [2, с. 6].

Приведем примеры современных здоровьесберегающих технологий:

Дыхательная гимнастика

Динамические паузы

Сказкотерапия

Самомассаж

Точечный массаж

Пальчиковая гимнастика

Гимнастика для глаз

Песочная терапия

Арттерапия [3, с. 4].

Коррекционные технологии – это совокупность методов, приемов и средств, используемых для исправления или компенсации недостатков развития и функционирования

детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Коррекционные технологии в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья должны быть индивидуально подобраны для каждого ребенка и направлены на развитие его способностей и возможностей. Важно учитывать особенности каждого ребенка и создавать благоприятную образовательную среду для его развития и воспитания.

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья часто применяются следующие коррекционные технологии:

1. Индивидуализация обучения. Подбор методик и программ обучения, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка.

2. Использование специальных обучающих материалов. Дидактические игры, упражнения, аппараты и другие специальные материалы помогают развивать основные навыки у детей с ограниченными возможностями.

3. Мультисенсорное обучение. Использование всех органов чувств для обучения и развития детей, так как это может улучшить усвоение материала и понимание информации.

4. Использование методов арт-терапии. Искусство может быть эффективным способом выражения эмоций и развития творческих способностей у детей с ограниченными возможностями [5, с. 19].

5. Совместная работа специалистов. Важно, чтобы специалисты разных профилей (логопеды, психологи, педагоги и др.) сотрудничали между собой для разработки и реализации индивидуальных программ коррекции для каждого ребенка.

Типы коррекционных технологий:

Психолого-педагогические:

- Развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления)
- Коррекция речевых нарушений
- Развитие коммуникативных навыков
- Социально-эмоциональное развитие
- Сенсорное развитие
- Развитие двигательной сферы

Медицинские:

- Медикаментозное лечение
- Физиотерапия
- Эрготерапия
- Логопедия
- Дефектология

Социальные:

- Интеграция в образовательное пространство
- Адаптация к условиям социума
- Поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ
- Профорientация и трудоустройство

Интеграция технологий

Для повышения эффективности коррекционной работы необходимо интегрировать здоровьесберегающие и коррекционные технологии. Это позволяет:

- Сохранить и укрепить здоровье детей с ОВЗ, что создает благоприятные условия для их развития.

- Корректировать нарушения развития комплексно, учитывая как физическое, так и психическое здоровье детей.

- Формировать у детей позитивное отношение к своему здоровью и развивать у них навыки саморегуляции.

- Обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его особые потребности.

Результаты применения технологий

Применение здоровьесберегающих и коррекционных технологий в работе с детьми с ОВЗ приводит к следующим положительным результатам:

- Повышению работоспособности, выносливости детей;
- Улучшение физического и психического здоровья детей.
- Коррекция нарушений развития и формирование компенсаторных механизмов.
- Развитие социальных навыков и повышение уровня адаптации в обществе.
- Увеличение учебной мотивации и успеваемости детей.
- Повышение качества жизни детей с ОВЗ и их семей.

Таким образом, здоровьесберегающие и коррекционные технологии являются важными инструментами в коррекционной работе с детьми с ОВЗ. Комплексное внедрение таких подходов позволяет сохранить и укрепить здоровье детей, скорректировать нарушения их развития и создать благоприятные условия для их всестороннего развития и социальной адаптации. Благодаря этим технологиям дети становятся более самостоятельными и уверенными в себе.

Список используемых источников и литературы

1. Долгушина Н. А. Гигиеническая оценка влияния химического загрязнения атмосферного воздуха на морфофункциональное и психофизиологическое состояние дошкольников промышленного города. - Автореф. дисс. канд. мед. наук. – Оренбург. – 2011. – 25 с.

2. Методические рекомендации по созданию в образовательной организации здоровьесберегающих условий, способствующих психическому развитию и укреплению здоровья детей с ОВЗ и детей-инвалидов / И. Н. Нурлыгаянов, Т.В. Свиридова, К.А. Бруцкая [и др.]; под общ. ред. С.Б. Лазуренко рекомендации [электронный ресурс]. – М. – 2022. – 71 с.

3. Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии: методическое пособие /ТОУНБ им. А. С. Пушкина, Отдел организации обслуживания инвалидов по зрению; МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики»; отв. за выпуск А. А. Коваленко. – Томск, 2013. – 52 с.

4. Павлова М.А., Лысогорская М.В. Здоровьесберегающая система дошкольного образовательного учреждения. Модели программ, рекомендации / М.А. Павлова, М.В. Лысогорская. – учитель. – 2016. – 183 с.

5. «Современные коррекционно-развивающие методы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями, в помощь специалисту»: методическое пособие / С.В. Пестова, Э.Р. Варикова. – Уфа, 2023. – 57 с.

УДК 376.42

**Т.А. Галипова,
Н.А. Долгушина**
*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО – ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИГРЫ

Аннотация. В данной статье раскрыта проблема здоровья детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Рассматривается вопрос формирования

культурно – гигиенических навыков и навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, опыт применения здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении. Предложен пример игровых упражнений на формирование культурно – гигиенических навыков и навыков самообслуживания.

Ключевые слова: здоровье, дети дошкольного возраста, дети с интеллектуальной недостаточностью культурно-гигиенические навыки, навыки самообслуживания.

**T.A. Talipova,
N.A. Dolgushina**

FORMATION OF CULTURAL AND HYGIENIC SKILLS AND SELF-SERVICE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES AND GAMES

Annotation. This article reveals the problem of the health of preschool children with intellectual disability. The issue of the formation of cultural and hygienic skills and self-service skills in preschool children with intellectual disabilities, the experience of using health-saving technologies in a preschool educational institution is considered. An example of game exercises for the formation of cultural and hygienic skills and self-service skills is proposed.

Keywords: health, preschool children, children with intellectual disabilities, cultural and hygienic skills, self-service skills.

В настоящее время задача сохранения и укрепления здоровья детей является приоритетным направлением государственной политики по причине ухудшения здоровья детей: на сегодняшний день в детские сады приходят все меньше и меньше здоровых детей [2, с. 3].

Здоровье человека формируется еще в далеком детстве. Организм ребенка гибкий и он более чувствителен к воздействиям внешней среды, чем у взрослых; и от того, какие это будут воздействия положительные или отрицательные, влияет, как сформируется здоровье ребенка.

«Здоровье детей – богатство нации». Этот тезис всегда будет актуален в любое время. Привычки аккуратности, опрятности, чистоты можно начинать формировать у ребенка еще с раннего детства.

Если дети раннего возраста начнут понимать важность и легкость этих привычек, то они уже смогут приобретать самые главные культурно-гигиенические навыки, быстро и правильно.

Основная цель заключается в развитии базовых навыков ухода за собой и поддержания чистоты, а также в установлении основ гигиенической культуры.

Эта цель достигается через следующие мероприятия:

- обучение базовым навыкам личной гигиены и самообслуживания;
- развитие способности выполнять простые инструкции от взрослых;
- стимулирование самостоятельности в ежедневных делах [4, с. 4].

Когда наблюдаешь за детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, становится очевидно, что многие из них не освоили базовые навыки самообслуживания. Например, у них возникают трудности с правильным одеванием и раздеванием, они не умеют аккуратно складывать свою одежду, не соблюдают нормы поведения за столом и не могут правильно пользоваться столовыми приборами.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема развития культурно-гигиенических навыков у таких детей является крайне актуальной. Кроме того, эти задачи также связаны с формированием основных представлений о здоровом образе жизни и с работой над сохранением и укреплением как физического, так и психологического здоровья детей.

Образовательная область «Здоровье» требует от педагогов развития у детей привычки к здоровому образу жизни, который является приоритетным. В ходе ежедневной работы с детьми необходимо стремиться к тому, чтобы соблюдение правил личной гигиены стало для них естественным, а гигиенические навыки постоянно совершенствовались с возрастом. Это обусловлено не только требованиями гигиены, но и нормами межличностных отношений. Дети должны осознавать, что соблюдение этих правил является проявлением уважения к окружающим и к самому себе, поскольку забота о себе приносит ощущение чистоты, красоты и здоровья.

Формирование навыков самообслуживания у детей с интеллектуальной недостаточностью – это ключевой этап в процессе трудового воспитания. Обучение культурно-гигиеническим навыкам должно быть ориентировано на индивидуальные потребности каждого ребенка, создавая условия, которые способствуют самостоятельности. Когда ребенок с помощью взрослых преуспевает в самообслуживании, он становится более компетентным, менее зависимым и увереннее в своих возможностях. Это не только помогает исправить возможные отклонения в развитии, но и значительно облегчает его социализацию в будущем.

В специализированных детских садах воспитатели и их помощники играют критически важную роль в формировании культурно-гигиенических навыков. Они обучают детей аккуратности, чистоте и самоорганизации, что помогает повысить их уверенность и независимость. Это, в конечном итоге, оказывает положительное влияние на их способность взаимодействовать с окружающим миром и готовит к дальнейшему успешному обучению и развитию.

Кроме того, ко времени завершения дошкольного периода, дети должны овладеть следующими компетенциями и умениями:

1. Навыки мытья рук и личной гигиены включают умение: вымыть лицо и руки, закатать рукава одежды, взять мыло и намылить руки до образования пены, затем смыть мыло, вытереть руки сухим полотенцем, использовать расческу и носовой платок.

2. Навыки опрятной еды включают умение: корректное использование столовой и чайной ложки, а также салфетки; предотвращение разлетания крошек от хлеба; жевание пищи с закрытым ртом; воздержание от разговоров с полным ртом; тихий выход из-за стола по завершении приема пищи; выражение благодарности.

3. Навыки самообслуживания при одевании и раздевании включают умение: Расстегнуть пуговицы или молнию; снять платье, рубашку, шорты; осторожно повесить одежду; снять обувь; надеть в обратной последовательности.

На протяжении всего учебного процесса необходимо работать над укреплением здоровья детей, обучая их навыкам самообслуживания и культурно-гигиеническим привычкам. Также важно содействовать формированию здоровых привычек и предоставлять детям возможности для их практического применения.

Чтобы сформировать у детей с интеллектуальной недостаточностью элементарные навыки самообслуживания можно включить в их режимные моменты различные игровые упражнения, которые в дальнейшем облегчат жизнь детей и их родителей.

Для того чтобы сформировать у детей с интеллектуальной недостаточностью навыки самообслуживания нужно использовать специальные приемы:

- подражание;
- показ действий;
- словесное объяснение
- наглядные примеры на основе иллюстраций
- поощрение, похвала.

Педагог должен каждое действие обговаривать вместе с детьми для того, чтобы они понимали важность привития им навыков самообслуживания. Каждое действие детей можно поощрять приятным словом, комментарием, это послужит для них определенной мотивацией. Дети должны иметь знания о ЗОЖ.

Как только ребенок поступает в детский сад нужно сразу же приучать его к комплексу утренней гимнастики, а также к контрастным процедурам укрепления стопы, это нужно для того, чтобы ребенок с интеллектуальной недостаточностью понимал всю важность и необходимость укрепления своего здоровья и организма. На данных занятиях дети могут осуществлять ходьбу на резиновых, деревянных и пластиковых дорожках, эти занятия полезно проводить в помещении и на свежем воздухе. Вот игры, которые помогут детям развить свои физические качества: «Качалочка», «Стройная береза», «Веточка качается, деревце не ломается».

Навыки самообслуживания у детей с интеллектуальной недостаточностью также связаны с пониманием важности чистоты тела, лица, рук для поддержания здоровья. Игры и упражнения, такие как "Покажите части своего тела и лица", ссылаются на известные произведения ("Мойдодыр", "Маша растеряша", "Федорино горе"), чтобы детям было проще понять значение гигиены. Дидактические игры, такие как "Утро наступило", "Мыльные перчатки" и "Пузырики", помогают закрепить эти понятия.

Детей с интеллектуальной недостаточностью также учат распорядку дня и важности правильного питания. Для этого в детском саду создаются специальные условия: уголки здоровья; картотеки с карточками – схемами распорядка дня; картотеки бесед на тему: «Утро – вечер», «Дни недели».

С детьми можно проводить специальные упражнения, для закрепления этих навыков: «Мой режим дня», «Проснулись – умылись», «Мой дом».

Не только дома, но и в детском саду детей учат чистить зубы и следить за чистотой полости рта, через специальные игровые ситуации: «Сам себе я помогу», «Чего не любят зубы», «Вредно-полезно». Нужно чтобы дети понимали, что движение человека - это жизнь, и закреплять эти знания через беседы: «Для чего нужна зарядка», «Как укрепить наш позвоночник», «Какие бывают летние и зимние забавы». Эти беседы помогают укрепить знания детей о здоровом образе жизни [3, с. 6].

К моменту завершения дошкольного образования дети с интеллектуальной недостаточностью должны обладать базовыми навыками гигиены и самообслуживания. Им следует уметь правильно чистить зубы, делать утреннюю гимнастику, знать, какие продукты полезны для здоровья, а какие вредны. Кроме того, они должны осознавать важность солнечного света, чистого воздуха и воды для поддержания хорошего здоровья.

Исходя из этого, можно заключить, что использование методик, ориентированных на укрепление здоровья, способствует развитию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста. Эти методы могут быть эффективными, особенно при включении в программу занятий интерактивных игр, заданий и упражнений, которые стимулируют интерес и активное участие детей.

Список использованных источников и литературы:

1. Балашова, Т.В. Перспективное планирование по формированию КГН для детей раннего возраста. – URL: [<https://infourok.ru/perspektivnoe-planirovanie-po-formirovaniyu-kgn-dlya-detej-rannego-vozrasta-4096404.html>] (дата обращения: 30.03.2024).
2. Гаврючина, Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: методическое пособие. – М.: Сфера, 2008. – 160 с.
3. Маякова, Н.В. Перспективный план по формированию культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста. – URL: [<https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2020/02/03/perspektivnyy-plan-po-formirovaniyu-kulturno>] (дата обращения: 12.04.2024).
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. № 874 «Об утверждении Порядка разработки и утверждения федеральных основных общеобразовательных программ». – URL: [https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf/] (дата обращения 12.04.2024).

© Т.А.Талипова, 2024-04

ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИИ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА НА ЗАНЯТИЯХ АДАПТИВНЫМ ФУТБОЛОМ

Аннотация. В статье показано, что формирование функции равновесия у детей с синдромом Дауна на занятиях адаптивным футболом происходит с помощью специальных упражнений, что позволит им выработать навыки владения и передачи мяча.

Ключевые слова: адаптивный футбол, дети с синдромом Дауна.

L.N. Eydelman,
T.V. Solovyova

FORMATION OF THE EQUILIBRIUM FUNCTION IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME AT ADAPTIVE FOOTBALL CLASSES

Abstract. The article shows that the formation of the balance function in children with Down syndrome during adaptive football classes occurs with the help of special exercises, which will allow children with Down syndrome to develop skills in holding and passing the ball.

Keywords: adaptive football, children with Down syndrome.

В настоящее время имеется достаточное количество исследований, посвящённых синдрому Дауна. «Поведенческий фенотип синдрома Дауна» затрагивает все сферы жизнедеятельности этой категории детей: физическую, психическую, коммуникативную, интеллектуальную и социальную. Детям с синдромом Дауна, как отмечается в научной литературе, требуются специальные образовательные программы, позволяющие улучшить качество их жизни.

Адаптивный спорт, по мнению многих специалистов, является эффективным методом гармоничного развития детей с синдромом Дауна. Адаптивный футбол, набирающий популярность в настоящее время, является эффективным средством психофизического развития, социальной адаптации и методом повышения интереса к двигательной деятельности. Это привлекательный вид двигательной активности не только для данной категории детей, но и нормотипичных людей. Уникальность занятий адаптивным футболом в том, что они позволяют скомпенсировать слабость мышечного тонуса, развить двигательные способности, в том числе и координацию движений, ловкость, познавательную деятельность, улучшить речь, оказать положительное влияние на социальную жизнь, эмоциональное состояние и становление характера. Любое спортивное достижение делает ребёнка с синдромом Дауна более уверенным в себе, поднимает настроение, мотивирует быть активным и добиваться новых успехов. Однако как показывает анализ литературных источников на сегодняшний день открытыми остаются все вопросы, касающиеся влияния адаптивного футбола на психофизические качества детей с синдромом Дауна, в том числе и на формирование функции равновесия, что и свидетельствует об актуальности данного исследования.

Опыт практической деятельности показывает, что при занятиях адаптивным футболом с детьми с синдромом Дауна, необходимо обращать пристальное внимание на общую физическую подготовку и учитывать их индивидуальные особенности. К ним, в частности,

относится мышечная гипотония, неблагоприятно воздействующая на функцию равновесия, вестибулярную устойчивость и сбалансированную работу мышц. А это, в свою очередь, не позволяет сохранить и удержать тело в определённом положении, либо вернуть его в необходимое состояние при неожиданных и намеренных изменениях положения тела, которые важны в игровой деятельности с большим количеством взаимодействий с партнером через предмет (мяч). Отставание в физическом и психическом развитии на 2-3 года, запаздывание сенситивных периодов развития двигательных способностей у детей с синдромом Дауна, влияет на развитие функции равновесия, координации движений, скорость, а также способности мелкой и крупной моторики [1].

Координационные способности и вестибулярная устойчивость оказывают существенное влияние на эффективность тренировочной деятельности в адаптивном футболе. Исходя из того, что адаптивный футбол относится к сложнокоординационным командным видам адаптивного спорта и отличительной особенностью игры являются быстрые и внезапные командные, а также индивидуальные действия с мячом в атаке и защите, необходимо хорошо подготовить ребёнка с синдромом Дауна к тому, чтобы он мог технически грамотно выполнять различные приёмы мяча, устоять на одной ноге и не упасть, как это часто происходит на футбольных играх у данной категории детей. Поэтому в тренировочный процесс необходимо внедрять специальные упражнения на развитие функции равновесия, что позволит детям с синдромом Дауна сформировать навыки владения и передачи мяча.

В рамках заявленной темы был проведён педагогический эксперимент. Исследование проводилось на базе футбольного клуба для людей с синдромом Дауна «47 в игре» (г. Санкт-Петербург). В исследовании приняли участие дети 14-19 лет с синдромом Дауна (n=8), занимающиеся под руководством тренера П.Р. Путинцева, Ю.Ю. Видакас и студентки кафедры оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта В. Щепиной. Занятия проводились в течение шести месяцев, 3 раза в неделю, продолжительностью 60-90 минут. Тренировочный процесс был условно разделён на три этапа.

На первом этапе в структуру тренировочных занятий, а именно в подготовительную часть, были включены специальные упражнения на развитие функции статического равновесия. Необходимо отметить, что от качества статического положения зависит устойчивость стойки вратаря, а любая смена направления движения детей в игре происходит через мгновенную статическую позу. Все упражнения выполнялись в течение 10-15 минут у гимнастической стенки и со страховкой.

На втором этапе в подготовительную и основную часть тренировочных занятий были включены упражнения повышенной сложности, способствующие развитию функции статического и динамического равновесия, на выполнение которых отводилось 15-20 минут. К предыдущим упражнениям были добавлены специальные упражнения с мячом, легкоатлетические упражнения в ходьбе и беге, упражнения на координационной лестнице и координационных кольцах.

На третьем этапе в структуре тренировочных занятий использовались упражнения с внезапными переходами от динамического действия к статическим положениям; с мячом и без него на узкой и неустойчиво опоре (на балансире); с закрытыми глазами и с различным положением головы.

Все упражнения подбирались и выполнялись с учетом индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

Специально организованные экспериментальные занятия оказали положительное влияние на формирование функции равновесия у детей с синдромом Дауна. Были получены данные, свидетельствующие о статистически значимых изменениях в показателях развития функции равновесия. Улучшились показатели статического равновесия на 45,6%, динамического равновесия на 47,0%, вестибулярной (статокинетической) устойчивости на 43,9%.

Данные исследования позволят разработать практические рекомендации по применению упражнений, направленных на развитие функции равновесия и вестибулярной устойчивости у детей с синдромом Дауна 14–19 лет, занимающихся адаптивным футболом.

Список используемых источников и литературы

1. Максимова С.Ю. Особенности психофизической сферы детей с синдромом Дауна / С.Ю. Максимова, И.В. Федотова, И.С. Таможникова [и др.]. Волгоград: ФГБОУ ВО «ВГАФК», 2019. 185 с.

© Л.Н. Эйдельман, Т.В. Соловьёва, 2024-05

**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 376.42

Г.А. Баранова
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»,
г. Тула, Россия

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности повышения квалификации учителей-логопедов в условиях реализации инклюзивного образования. Показаны методические аспекты логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, использования в деятельности учителя-логопеда современных образовательных и логопедических технологий.*

***Ключевые слова:** повышение квалификации, учитель-логопед, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с речевыми нарушениями, логопедическое сопровождение, логопедические и современные образовательные технологии.*

G.A. Baranova

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPEECH THERAPY TEACHERS
IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION**

***Annotation.** The article considers the features of professional development of speech therapists in the context of the implementation of inclusive education. The methodological aspects of speech therapy support for children with disabilities, the use of modern educational and speech therapy technologies in the activities of a speech therapist teacher are shown.*

***Keywords:** professional development, speech therapist, children with disabilities, children with speech disorders, speech therapy support, speech therapy and modern educational technologies.*

В последние годы наблюдается тенденция к увеличению количества детей с речевыми нарушениями. Перед системой образования встает проблема подготовки специалистов, способных обеспечить квалифицированную помощь детям с нарушениями в речевом развитии и консультативную помощь их родителям. Именно поэтому профессиональная компетентность учителя-логопеда на современном этапе развития образования приобретает особое значение.

Формирование профессиональной компетентности учителя-логопеда происходит в процессе непрерывной профессиональной подготовки, связанной с освоением современных технологий логопедического сопровождения.

Логопедическое сопровождение коррекционно-педагогического процесса является одним из главных компонентов системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Логопедическое сопровождение предполагает реализацию в образовательном процессе следующих задач:

- раннее выявление и преодоление отклонений в развитии речи детей с ОВЗ;
- осуществление диагностики речевого развития детей во взаимодействии с ПМПК;
- определение и реализация индивидуальной программы коррекции речевого дефекта с учётом его структуры, степени тяжести, клинической обусловленности, а также индивидуально-личностных особенностей ребенка;
- распространение логопедических знаний среди педагогов и родителей (законных представителей) по применению специальных методов и приёмов оказания помощи детям, имеющим нарушения в речевом развитии.

Логопедическое сопровождение включает следующие направления деятельности учителя-логопеда. Мониторинговое (диагностическое) направление – создание условий для непрерывного диагностико-прогностического слежения за коррекционным процессом в целях оптимального выбора коррекционных целей, задач и средств их реализации. Мониторинговое (диагностическое) направление предполагает:

- раннее выявление детей с проблемами в развитии;
- первичное обследование речи детей;
- сбор медицинского и педагогического анамнеза, сведений о раннем развитии;
- психолого-педагогическое наблюдение за детьми раннего возраста, имеющими тяжелые нарушения речи;
- обследование детей с тяжелыми нарушениями речи;
- динамическое наблюдение в процессе обучения, промежуточные срезы;
- диагностика результативности коррекционно-педагогического процесса.

Коррекционно-развивающее направление:

- создание условий, направленных на коррекцию речевого развития детей и обеспечивающих достижение ребенком, имеющим нарушения речи,
- определение уровня речевого развития, соответствующего возрастной норме.

Коррекционно-развивающее направление деятельности учителя-логопеда включает:

- занятия учителя-логопеда по совершенствованию разных сторон речи;
- совместную деятельность с педагогом-психологом по стимулированию психологической базы речи;
- совместную деятельность с педагогами, музыкальным руководителем по развитию темпо-ритмической организации речи;
- инструктором физического воспитания по развитию общей моторики детей;
- организация необходимого медицинского сопровождения для детей с проблемами развития.

Профилактическое направление – создание условий для повышения профессиональной компетентности педагогов и родителей в вопросах развития речи детей с учётом их возраста, социально-эмоциональных и познавательных потребностей и возможностей развития.

Профилактическое направление деятельности учителя-логопеда предполагает:

- ознакомление и принятие к сведению результатов углубленных медицинских осмотров;
 - оказание консультативной помощи родителям детей с проблемами в развитии;
 - профилактику нарушений речи у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- организацию консультативных занятий с детьми, имеющими возрастные нарушения в формировании речи.

Информационно-методическое направление – создание условий для освоения и внедрения инновационных технологий в области коррекции речевых нарушений, позволяющих повысить результативность коррекционного процесса в целом.

Содержанием информационно-методического направления деятельности учителя-логопеда является методическая помощь работникам дошкольного учреждения по вопросам коррекции речи. Методические аспекты данного сопровождения включают:

- изучение и внедрение вариативных форм оказания коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями;
- участие в работе методических объединений учителей-логопедов, в семинарах и конференциях;
- работа с методической литературой, с литературой по теме самообразования; создание библиотеки коррекционно-педагогической литературы в ДОО.

Большое внимание в содержании логопедических занятий уделяется рассмотрению логопедических технологий. Например, использование технологии развития мелкой моторики в логопедической практике. Нужно отметить, что существует тесная взаимосвязь речевой и моторной деятельности. Развитие мелкой моторики рук благотворно влияет не только на формирование активной детской речи, но и на исправление ее недостатков. Систематические упражнения в тренировке движений пальцев рук также оказывают большое влияние на повышение работоспособности головного мозга.

В ходе курсовой подготовки, на практических занятиях, учителя-логопеды рассматривают различные комплексы упражнений по развитию мелкой моторики: пальчиковую гимнастику, игры с пальчиками, игры и действия с предметами.

Помимо этого, на лекционных и практических занятиях раскрываются основы технологии развития артикуляционной моторики и упражнения по развитию подвижности органов артикуляционного аппарата. При этом логопедическую работу можно организовать по следующим направлениям: проведение дифференцированного массажа лицевой и артикуляционной мускулатуры, устранение солеватии, проведение артикуляционной гимнастики. Так, например, логопедический массаж способствует:

- нормализации мышечного тонуса общей, мимической и артикуляционной мускулатуры,
- уменьшению проявления парезов и параличей мышц артикуляционного аппарата, снижению патологических двигательных проявлений мышц речевого аппарата (синкинезии, гиперкинезы, судороги и т.д.),
- увеличению объема и амплитуды артикуляционных движений, стимуляции проприоцептивных ощущений,
- активизации групп мышц периферического речевого аппарата, у которых имеется недостаточная активность,
- формированию произвольных, координированных движений органов артикуляции.

На практических занятиях много внимания уделяется изучению технологии развития фонематического слуха [2]. Данная технология способствует на фонетическом уровне:

- восприятию устной речи, т.е. развитию распознавания звуков речи,
- развитию стимулирующей функции речеслухового анализатора (формированию четкого слухового образа звука),
- формированию слухового контроля за качеством собственного произношения.

На фонологическом уровне происходит развитие дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза. Учителя-логопеды предлагают различные комплексы упражнений и заданий по развитию распознавания неречевых звуков, узнаванию и дифференциации фонем на слух, формированию фонематического восприятия.

Следует отметить, что изучение технологий развития лексико-грамматических компонентов речи осуществляется по следующим направлениям: расширение объема словаря; формирование структуры значения слова; развитие лексической системности и семантических полей; формирование парадигматических и синтагматических связей слов; развитие экспрессивной речи: лексического запаса, звукопроизношения, фонематических процессов, активизация словаря.

Помимо логопедических технологий в лекционном и практическом материале большое внимание уделяется изучению современных образовательных технологий. В содержание данных технологий могут быть включены различные методы, приемы, средства организации образовательного процесса, обладающие повышенной эффективностью в коррекции речевых нарушений.

Использование образовательных технологий не ведет к изменению основ организации логопедического сопровождения детей с нарушениями речевого развития. Применение образовательных технологий локально модифицирует методические аспекты в организации логопедической работы.

Например, использование арт-терапевтических технологий в логопедической работе будет способствовать проявлению художественно-творческих (креативных) возможностей ребенка [1]. Опираясь на такие особенности детей с нарушениями речевого развития, можно осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.

Использование приемов музыкотерапии в логопедической работе содействует [3]:

- стимуляции речевой функции;
- нормализации просодической стороны речи: тембр, темп, ритм, выразительность интонации;
- стимуляции слухового восприятия;
- формированию навыков словообразования;
- формированию слоговой структуры слова.

Заметим, что в ходе проведения расслабляющего логопедического массажа используются музыкальные произведения, оказывающие седативное действие. Во время проведения активного массажа, динамических пауз, артикуляционной гимнастики воспроизводятся музыкальные произведения, оказывающие тонизирующее действие.

Телесно-оринетированные техники включают:

- растяжки – чередование напряжения и расслабления в различных частях тела, растяжки нормализуют гипертонус и гипотонус мышц;
- упражнения для релаксации различных групп мышц;
- дыхательные упражнения направлены на формирование правильного дыхания, развивают самоконтроль и произвольность, улучшают ритмику организма.

Кинезиологические упражнения включают комплекс движений, направленных на повышение активности межполушарного взаимодействия:

- содействуют развитию мыслительных операций;
- способствуют улучшению развития познавательных процессов: памяти и внимания.

В качестве кинезиологических упражнений можно использовать упражнения типа «Кулак – ребро – ладонь», «Зайчик – коза – вилка», «Зайчик – колечко – цепочка» и др.

Подчеркнем, что поскольку существует тесная взаимосвязь речевой и моторной деятельности, то большое значение в коррекции речевых нарушений приобретает развитие тонких движений пальцев рук. Развитие моторики пальцев рук влияет на формирование навыков логического мышления, его скорость, результативность. В данном направлении в логопедических целях можно использовать Су Джок терапию, разработанную профессором Пак Чже Ву (Южная Корея). В переводе с корейского языка «Су» – кисть, «Джок» – стопа. Итак, Су Джок терапия предполагает использование специальных колец и шариков для массажа кистей рук и стоп человека.

Назовем основные направления логопедической работы с использованием Су Джок массажеров:

- развитие речи (расширение и активизация словаря, автоматизация звуков, употребление предлогов и др.);
- развитие мелкой моторики рук (массаж и самомассаж шариками и колечками);
- развитие пространственных представлений.

Мнемотехника – искусство запоминания, технология развития памяти. Мнемотехника включает методы и приёмы, направленные на успешное и эффективное запоминание информации. Любой текст можно «записать», используя картинки или символные знаки. Рассматривая эти схемы, ребенок воспроизводит полученную информацию. Схемы служат зрительным планом, который помогает ребенку воссоздать услышанное.

Использование приемов мнемотехники способствует развитию связной речи, ассоциативного мышления, зрительного и слухового внимания, памяти, воображения, ускорению процессов автоматизации и дифференциации поставленных звуков.

Технология наглядного моделирования. Использование технологии позволяет детям «видеть» звуки, слова, определять позиции звука в слове. Технология помогает в наглядной форме представить качественную характеристику звука.

С помощью данной технологии осуществляется коррекционная работа по развитию грамматической стороны речи, например, определение форм словоизменения и словообразования, предложно-падежных конструкций.

Использование специальных схем, модулей словесных игр в процессе коррекции звукопроизношения способствует развитию у детей воображения и интуитивно понятной формы преобразования слов.

Таким образом, основными направлениями повышения квалификации учителей-логопедов являются: изучение особенностей логопедического сопровождения детей с речевыми нарушениями; специфика реализации в логопедической работе современных образовательных и логопедических технологий.

Список используемых источников и литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для СПО / Е. А. Медведева и др.; под ред. Е.А. Медведевой. М.: Юрайт, 2017. 274 с.
2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 318 с.
3. Шашкина Г.Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика. М.: Юрайт, 2020. 216 с.

© Г.А. Баранова, 2024 УДК 376.3

УДК 376

**С.С. Бровина,
И.А. Кувшинова**

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация В статье раскрывается проблема актуальности развития коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха, выделены педагогически е условия и структурно-функциональная модель развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха и частично описана ее апробация, представлены результаты эксперимента.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, коммуникативные навыки, дидактические игры, развивающая предметно-пространственная среда

**S.S. Brovina,
I.A. Kuvshinova**

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract. The article reveals the problem of the relevance of the development of communication skills in children with hearing impairment, identifies pedagogical conditions and a structural-functional model for the development of communication skills in children of senior preschool age

with hearing impairment and partially describes its testing, and presents the results of the experiment.

Key words: *children with hearing impairment, communication skills, didactic games, developing subject-spatial environm*

Коммуникативные навыки формируются у ребенка с момента его рождения и развиваются на протяжении всего жизненного пути, начиная с семейной среды, через дошкольное образование, школу и вплоть до взрослой жизни. Успешность адаптации ребенка в обществе и раскрытие его потенциала тесно связаны с уровнем развития его коммуникативных навыков.

Исследования показывают, что недостаточная коммуникативная подготовленность детей с нарушениями слуха может привести к коммуникативным трудностям, которые негативно сказываются на процессах воспитания и обучения в дошкольных учреждениях.

Понятие «коммуникативные навыки» рассматриваются в различных науках: дидактике, педагогике, психологии, методике. Для нашего исследования наибольшее внимание представляет определение данного понятия в области педагогики и психологии. Мы рассматриваем понятие «коммуникативные умения» как готовность к коммуникативной деятельности на основе имеющихся знаний и опыта. Коммуникативные навыки – как автоматизированные компоненты коммуникативных умений, способствующие быстрому отражению коммуникативных ситуаций [4].

В старшем дошкольном возрасте расширяется круг общения ребенка. Это важное изменение в развитии не зависит от его слуховых способностей. Если изначально ребенок общался в большей степени только со взрослыми, то теперь он начинает активно контактировать со сверстниками. Отношение ребенка к другим детям меняется: он осознает, что они подобны ему, происходит «идентификация себя со сверстниками». Так, ребенок и его сверстники оказываются в общем коммуникативном пространстве.

Из-за своеобразных особенностей психического развития детей с нарушением слуха усложняется развитие их коммуникативных навыков. Слабослышащие дети не учитывают позицию собеседника, считая собственное мнение единственным правильным. Ведение слаженного диалога также затруднительно для них. При общении со сверстниками часто проявляют агрессию. У них также могут возникать ссоры на фоне непонимания собеседника. Дети с нарушением слуха проявляют несамостоятельность; навыки игры сильно ограничены; с трудом вступают в речевое и безречевое общение; характеризуются замедленным темпом развития в большинстве функций и психических процессов (восприятия, памяти, мышления, внимания, речи и т.д.).

В ходе нашей работы мы задались вопросом о том, какие педагогические условия необходимо реализовать для того, чтобы процесс развития коммуникативных навыков старших дошкольников с нарушением слуха был успешным. Мы выделили следующие условия:

- 1) если в совместную деятельность детей будет включен комплекс дидактических игр, направленный на развитие коммуникативных навыков;
- 2) если будет обогащена развивающая предметно-пространственная среда материалами и атрибутами, стимулирующими процесс коммуникации у детей с нарушением слуха.

Рассмотрим подробнее каждое педагогическое условие.

Дети с нарушением слуха долго учатся построению развернутых игр, зачастую не могут дополнить игру новыми элементами, обыграть собственный жизненный опыт, поэтому включение взрослого в данный процесс очень важно. Игровая деятельность слабослышащих детей кардинально меняется в процессе специального обучения: в ней отражается большее количество впечатлений; сюжетная линия игр существенно усложняется; от простого проигрывания предметных действий дети переходят к отображению взаимоотношений людей, их чувств; обыденные предметы используются в разнообразных значениях;

ключевую роль постепенно начинает выполнять речь. Игра является эффективным средством для создания благоприятных взаимоотношений у детей с нарушением слуха. Она содействует улучшению личной и совместной активности, которая проявляется не только в вербальных, но и невербальных средствах общения, и как итог способствует развитию коммуникативных навыков. В игре между партнерами возникают социальные отношения, что в дальнейшем помогает детям с нарушением слуха лучше адаптироваться в обществе и успешно взаимодействовать со сверстниками.

Согласно приказу Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении ФГОС ДО» п.3, п.п. 3.6.3, развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарём, для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития [3].

Развитие ребенка совершается в процессе воспитания и обучения через активную, содержательную деятельность, созданную педагогом в разнообразных формах его общения со взрослыми и сверстниками. Вокруг ребенка создается специальная педагогическая среда, в которой он функционирует самостоятельно. В организованной обстановке происходит развитие физических функций, формирование и закрепление сенсорных эталонов, накопление жизненного опыта: дошкольник на собственном опыте приобретает знания, осваивает разные варианты взаимоотношений. Наблюдение за детьми, осуществляющееся во время их участия в самостоятельных играх, помогает узнать детские стремления, предпочтения, приоритеты и интересы. Стоит отметить, что игра не создает условий для обучения. Она рассматривается как эмоциональная ситуация.

Одним из основных компонентов развития коммуникативных навыков старших дошкольников с нарушением слуха является умение выстраивать диалог. Диалог развивает умение поддерживать вопросно-ответную форму коммуникации, способность реагировать на обращение – выполнять или нет то или иное действие, выслушивать собеседника и выражать свое отношение к предмету разговора. Ключевыми способами ведения диалога являются дидактические игры и игровые приемы, коммуникативные ситуации. Коммуникативная ситуация считается основой процесса обучения навыкам диалогической речи, поскольку при ее организации устанавливается система взаимоотношений людей, контактирующих между собой; мотивируется общение; преподносится речевой материал; развивается активное самостоятельное общение; закрепляются коммуникативные навыки учащихся [1].

Для того чтобы у педагога была возможность создавать коммуникативные ситуации разного характера между детьми, необходимо наполнять развивающую предметно-пространственную среду предметами, которые будут способствовать усилению процесса общения у детей с нарушением слуха; будут применяться воспитанниками в слаженной совместной игре.

Весь отобранный материал развивает простейшие навыки построения диалога, помогает в запоминании правил и норм поведения в искусственно созданной коммуникативной ситуации. Общение с ровесниками позитивно влияет на формирование взаимодействия и взаимоотношения, что благоприятно отражается на развитии коммуникативных навыков [2 с.78].

Коммуникативные ситуации в ДОУ возникают не только между детьми, но и в отношениях «ребенок-взрослый». При организации подобных коммуникативных ситуаций педагогу следует заострять внимание на собственной речи. Для того, чтобы коммуникативные ситуации между ребенком с нарушением слуха и взрослым оказывали положительный эффект на развитие коммуникативных навыков, следует тщательно отбирать инструкции и речевые конструкции, поскольку восприятие содержания текста и его анализ должны соответствовать потребностям, интересам, возрастной и гендерной специфике дошкольников. Помимо этого, модели речевого общения должны постепенно усложняться – от наиболее простых к наиболее сложным.

Нами была разработана и внедрена в коррекционно-развивающий процесс структурно-функциональная модель развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, отражающая суть нашей работы. Так, мы разделили работу на 4 основных блока: целевой, теоретический, практический и диагностический. В структурно-функциональной модели отражена связь между ними (рисунок 1).

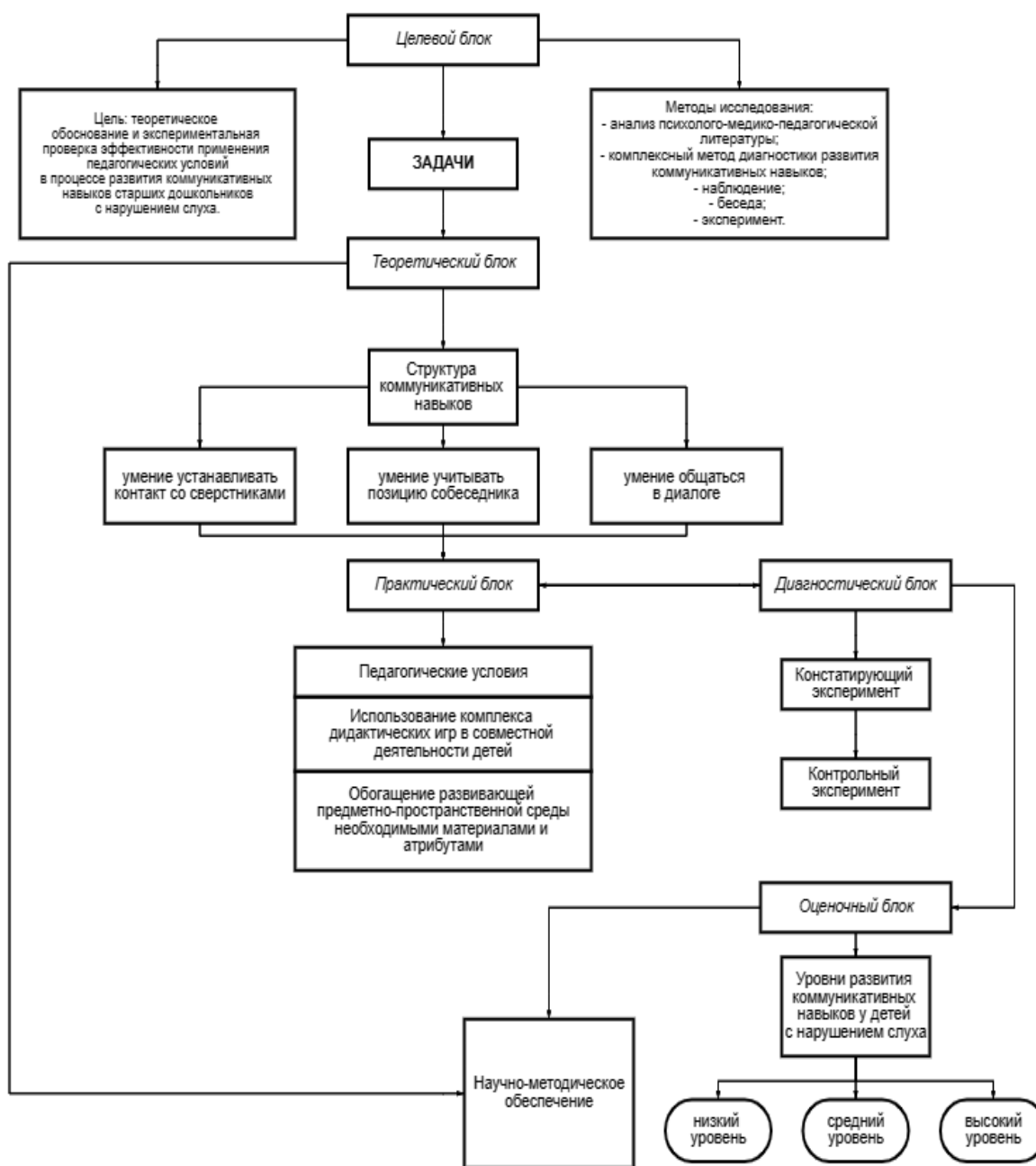


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха

Для реализации первого педагогического условия развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха мы предлагаем комплекс дидактических игр, который позволит решить следующие задачи:

- развивать умение устанавливать контакт со сверстниками;
- развивать умение учитывать позицию собеседника;
- развивать умение общаться в диалоге.

Все подобранные игры проводились с детьми в первой половине дня, после занятий с дефектологом или логопедом. Каждая игра в общей сложности проигрывалась 6 раз.

Комплекс дидактических игр был разделен на 2 фазы. В один день мы проигрывали с детьми только одну игру, затем повторяли ее в другой день этой же недели; после – по аналогии проигрывали следующую и так со всем комплексом. Первая фаза проигрывания была выстроена в определенной последовательности: сначала – игры, направленные на развитие умения устанавливать контакт со сверстниками; затем – игры, направленные на развитие умения принимать позицию собеседника; и только потом – игры, развивающие умение общаться в диалоге. Когда все игры были проиграны дважды, мы начали совмещать по две игры в один день, комбинируя их между собой таким образом, чтобы каждая была проведена хотя бы по одному разу с другой.

Важно учесть, что предметно-пространственная среда – динамичная, преобразуемая и развивающаяся система. Иначе говоря, она не только развивает, но и развивается. На практике изменить предметную среду в группе полностью сложно. Но можно разделить пространство на несколько разнообразных зон, находясь в которых у ребенка будет возникать потребность в создании коммуникативных ситуаций в отношениях между другим ребенком или взрослым.

На базе исследования данное зонирование уже было организовано, в него входило три области:

- 1) игровая зона;
- 2) трудовая секция;
- 3) уголок безопасности.

Первая зона была обогащена набором различных сюжетно-ролевых игр, в ней присутствовали атрибуты на темы: «Дом, семья», «Детский сад», «Больница» и «Строительство». В ходе эксперимента в игровую зону нами была добавлена еще одна тематика – «Магазин».

Вторая зона содержит инструментарий для изучения разнообразных профессий, расписание дежурства детей в группе, хозяйственные приспособления для ухода за зеленым уголком, макеты растительного мира, обучающие материалы с иллюстрациями.

Третья зона подразумевает в себе наличие дорожного макета перекрестка, дорожной азбуки, набора дорожных знаков, атрибуты инспектора ДПС (жезлы, фуражки, жилеты), дидактические игры по ПДД, пожарной и электробезопасности.

В начале эксперимента мы наблюдали за тем, как дети взаимодействуют между собой, находясь в той или иной области группы. Нами было отмечено, что воспитанники отдают большее предпочтение игровой зоне, постоянно создавая в ней коммуникативные ситуации с одними и теми же детьми, и игровыми атрибутами.

Проанализировав полученные данные, нами было принято решение распределять количество играющих детей в каждой зоне с помощью знаков, символов. Наполняемость определенной зоны мы также старались изменять таким образом, чтобы дети взаимодействовали с разными сверстниками.

Поначалу воспитанники отказывались покидать занятую ими область и не хотели играть со сверстниками, с которыми ранее не взаимодействовали. Тогда в процесс были включены взрослые: с помощью них дети гораздо спокойнее реагировали на изменения в привычной им деятельности. Помимо этого, создавались более развернутые коммуникативные ситуации с педагогами, которые передавали свой опыт общения детям.

Предложенные новшества помогли воспитанникам соблюдать баланс между индивидуальным и коллективным временем, а также способствовали развитию навыков саморегуляции и уважения к потребностям сверстников.

По результатам исследования отмечается положительная динамика показателей коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха: на этапе контроля в группе обследованных детей преобладает средний уровень развития

коммуникативных навыков. Результаты эксперимента наглядно представлены и обобщены на рисунке 1.

По полученным результатам видно, что количество детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха с низким уровнем развития коммуникативных навыков уменьшилось на 37,5%, со средним уровнем увеличилось на 12,5%, с высоким уровнем увеличилось на 25%.

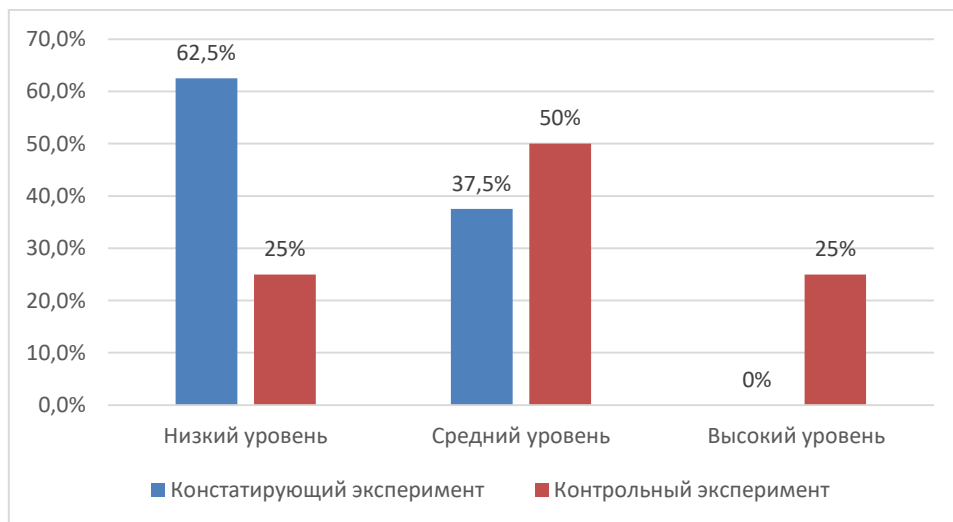


Рисунок 1 – Динамика уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о прогрессирующей тенденции к повышению уровня развития коммуникативных навыков старших дошкольников с нарушением слуха после формирующего эксперимента, что свидетельствует об эффективности проводимой работы по развитию коммуникативных навыков с учетом предложенных педагогических условий.

Таким образом, полученные данные говорят о прогрессирующей тенденции к повышению уровня развития коммуникативных навыков после формирующего эксперимента, что свидетельствует об эффективности проводимой работы с учетом предложенных педагогических условий.

Список используемых источников и литературы

1. Барабанов, Р. Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха / Р. Е. Барабанов. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Международной научной конференции : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Молодой ученый», 2013. – С. 140-143.

2. Бушуева, Г. М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Г. М. Бушуева. – Калининград, 2003. – 206 с. – Текст: непосредственный.

3. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

4. Труханова, Ю. А. Социально-психологическая игра в развитии коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников / Ю. А. Труханова. – Текст: непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 3. – С. 126-133.

© С.С.Бровина, И.А.Кувшинова, 2024

**РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ
У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ
ПОСРЕДСТВОМ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ**

Аннотация: В статье выявлено состояние обозначенной проблемы с учетом основных понятий исследования (дети с нарушением зрения, зрительно-моторная координация, виды арт-терапии, возраст детей, психомоторное развитие). Обозначены особенности психомоторного развития детей 5-7 лет с нарушением зрения. Пластилинография представлена как вид арт-терапии способствующий развитию зрительно-моторной координации. Разработан комплекс занятий пластилинографией с детьми 5-7 лет с нарушением зрения и проверена его эффективность. Представлены методические рекомендации по использованию пластилинографии с детьми 5-7 лет с нарушением зрения.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, слабовидящие, зрительно-моторная координация, виды арт-терапии, возраст детей, психомоторное развитие

Е.А. Vdovina,
G.V. Ilyina**THE DEVELOPMENT OF VISUAL-MOTOR COORDINATION
IN CHILDREN 5-7 YEARS OF AGE WITH VISUAL
IMPAIRMENT THROUGH PLASTICINEOGRAPHY**

Abstract: The article reveals the state of the designated problem, taking into account the basic concepts of the study (children with visual impairment, hand-eye coordination, types of art therapy, age of children, psychomotor development). The features of the psychomotor development of 5-7-year-old children with visual impairment are indicated. Plasticineography is presented as a type of art therapy that promotes the development of hand-eye coordination. A complex of plasticine classes with children 5-7 years old with visual impairment has been developed and its effectiveness has been tested. Methodological recommendations on the use of plasticineography with children 5-7 years old with visual impairment are presented.

Keywords: children with visual impairment, visually impaired, hand-eye coordination, types of art therapy, age of children, psychomotor development

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время в специальной (коррекционной) педагогике остаются значимыми вопросы преодоления зрительной недостаточности у дошкольников с нарушениями зрения, особое внимание при этом уделяется использованию осязания при познании предметов окружающего мира и оперировании ими (Л.А. Ремезова, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, и др.).

Роль осязания в усилении компенсаторных процессов у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения обоснована в исследованиях М.И. Земцовой, Ю.А. Кулагина, Б.Г. Тупоногова, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой и др.

Согласно последним данным, собранным в 2023 году, в России проживает около 1 миллиона детей с ОВЗ. Из них -30% детей с ОВЗ имеют проблемы со зрением или слухом, такие как дальнозоркость, косоглазие или уровень глухоты различной степени.

Развитие зрительно-моторной координации, как одно из условий осуществления познавательной деятельности, обеспечивает возможности дальнейшего успешного обучения

детей с особыми образовательными потребностями, проводимого в специальных (коррекционных) дошкольных учреждениях.

Одной из образовательных областей основной образовательной программы ДООУ в соответствии с ФГОС ДО является «художественно-эстетическое развитие», которое предполагает не только развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы, становление эстетического отношения к окружающему миру, но и реализацию самостоятельной творческой деятельности детей.

Важную роль в развитии зрительно-моторной координации у детей с нарушением зрения играет выбор оптимальных видов арт-терапии, одним из которых является пластилинография. Занимаясь пластилинографией, у ребенка развивается умелость рук, укрепляется их сила, движения становятся более согласованными.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке влияния занятий пластилинографией на развитие зрительно-моторной координации у детей 5-7 лет. Тем самым мы устраним недостаток в обосновании и расширим возможности современных средств развития зрительно-моторной координации у детей с нарушением зрения.

Теоретической основой исследования выступают:

– исследование о взаимосвязи движений руки с речью (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов);

– исследование о прямой зависимости развития речи от степени сформированности тонких движений пальцев (М.М. Кольцова);

– исследования о взаимосвязи развитости мелкой моторики рук с развитием мышления и речи детей (М.И. Звонарёва, Т.П. Хризман).

В основу исследования зрительно-моторной координации детей были положены методики В.Ю. Вильдавского и Г.Н. Давыдовой «Рисование ножницами» и «Пластилиновые узоры».

Изучением пластилинографии и внедрением этого направления в практику дошкольного учреждения занимается педагог: Давыдова Г.Н. «Пластилинография», Величко Н.В. «Поделки из пластилина», Лыкова И.А. «Лепим игрушки: Лепка из пластилина. Мастерилка».

В ходе исследования нами решены следующие задачи.

Уточнены основные понятия исследования (дети с нарушением зрения, зрительно-моторная координация, виды арт-терапии, возраст детей, психомоторное развитие).

Нарушение зрения – это неспособность глаза приспособиться к инстинктивному физиологическому акту видения. Тифлопедагогика – наука о воспитании и обучении лиц с нарушением зрения, является частью общей педагогики и одним из разделов дефектологии.

Выделены причины, вызывающие нарушения зрения: врожденные (травмы во время беременности, инфекционные заболевания во время беременности, алкоголь и др.); приобретенные (стрессовые состояния, механические травмы глаз, заболевания кровеносной системы, недостаток витаминов и т.д.).

Представлены 4 группы (слепые, абсолютно или тотально слепые, слабовидящие, частично или парциально слепые), 2 категории детей с нарушением зрения (слепорожденные и ослепшие).

Психомоторное развитие - это один из главных аспектов детского развития. Включает в себя психическое и моторное развитие. Психический аспект – это развитие познавательных процессов: внимания, памяти, мышления. Моторный аспект – развитие моторики, координации движений, управление телом и ориентации в пространстве [3].

Психомоторное развитие включает в себя большой комплекс показателей: совершенствование рефлексов, зрения, слуха, двигательных навыков, мелкой моторики, активной и пассивной речи, сенсорного восприятия, эмоций, навыков коммуникации и социализации [3].

Психомоторика взаимодействует с такими высшими психическими функциями и свойствами сознания, как внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Именно поэтому ее развитие играет очень важную роль для ребенка [2].

Таким образом, развитие психомоторики положительно сказывается на становлении детской речи, повышает работоспособность ребенка, его внимание и умственную активность, стимулирует интеллектуальную и творческую деятельность. Подвижная кисть помогает при рисовании, лепке, любой игровой и бытовой деятельности, тренирует руку перед письмом.

Зрительно-моторная координация – это согласованность движений и их элементов в процессе совместной и одновременной деятельности зрительного и двигательного анализаторов. То есть это скоординированная работа системы «мозг, глаза, руки», когда человек глазами видит и контролирует то, что делают его руки.

От уровня развития зрительно-моторной координации у детей зависит:

- аккуратность, беглость и ровность почерка, так как ребёнок должен одновременно видеть, что он пишет и как он пишет;
- скорость, чёткость и плавность чтения;
- успешное освоение таких навыков, как раскрашивание, вырезание, штриховка.

При зрительном дефекте изменяется процесс формирования образа, нарушается процесс одновременного опознания признаков цвета, формы и размера. Эта особенность более выражено проявляется при органических формах нарушений зрительного анализатора. Затруднения в выделении существенных качеств предмета, отсутствие целостного образа, его фрагментарность и неполнота определяют низкий уровень обобщенности образов при зрительной патологии. В результате исследований образов зрительного восприятия и различения детьми с нарушениями зрения таких свойств объектов, как цвет, форма, размер, было выявлено, что адекватное восприятие объектов зависит от качеств самих объектов.

В исследованиях Л.А. Ремезовой, Л.В. Сергеевой, О.Ф. Юрлиной отмечается, что при восприятии величины у детей с нарушениями зрения проявляется ряд особенностей и трудностей, обусловленных зрительным дефектом, а именно, нарушения двигательных функций глаза: неравномерность движения глаз, неустойчивость фиксации взора, нарушения прослеживающих функций, что в свою очередь проявляется в затруднении восприятия изображений и предметов, протяженности расстояний.

Имеющиеся трудности пространственной ориентации слабовидящих детей обуславливаются первичным зрительным дефектом и поэтому организация обучения и воспитания таких детей должна проходить через влияние на процесс зрительной ориентации, то есть развитие и коррекция зрительного восприятия, и компенсация зрительно-пространственной недостаточности за счет активного развития сохранных анализаторов.

Арт-терапия – это направление в психотерапии, основанное на использовании искусства и творчества.

Арт-терапия – это изобразительное творчество, в процессе которого происходит определенное воздействие на психоэмоциональное состояние человека. Сам термин «арт-терапия» был введен в научный оборот А. Хиллом в 1938 г. и подразумевал терапию изобразительным искусством с больными. И.Д. Глазунова выделяет в качестве направления работы с детьми с нарушением зрения: изобразительную деятельность и сказкотерапию. Основная техника арт-терапевтического воздействия – это техника активного воображения, открывающая ребенку возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества.

Арт-терапия имеет три формы – активную, пассивную и смешанную.

Пассивная форма – ребенок использует художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, прослушивает музыкальные произведения.

Активная форма – ребенок сам создает продукты творчества: рисунки, скульптуры, музыкальные композиции, импровизированные танцы.

Смешанная форма – ребенок использует имеющиеся произведения искусства для создания своих продуктов творчества.

Выделим виды арт-терапии, влияющие на развитие зрительно-моторной координации у детей с нарушением зрения: изотерапия; сказкотерапия; музыкотерапия; игровая терапия; пластилинография; цветотерапия [1].

Пластилинография – это нетрадиционная техника изобразительного искусства, принцип которой заключается в создании лепной картины с изображением полуобъёмных предметов на горизонтальной поверхности [1].

Понятие пластилинография имеет два смысловых корня: графия – создавать, изображать, а первая половина слова пластилин подразумевает материал, при помощи которого осуществляется исполнение замысла [4].

Принцип данной техники заключается в создании лепной картины с изображением более или менее выпуклых, полуобъёмных объектов на горизонтальной поверхности [4].

Отметим, что плохо развитые двигательные функции рук и оформленной техники движений, скоординированных действий глаза и руки вызывают у ребенка огромные трудности, которые заставляют его отступать перед любой задачей, связанной с выполнением некоторых действий.

Лепкой дети начинают заниматься уже с младшего возраста, осваивая простейшие приёмы работы с пластилином: раскатывание, сплющивание, вытягивание. Это даёт предпосылки к созданию сложных лепных композиций и к использованию разнообразных приёмов: заглаживание; прищипывание; примазывание; придавливание; налепливание; смешивание разных цветов пластилина для получения оттенков.

Основной материал – пластилин, основной инструмент – рука, следовательно, уровень умения зависит от владения собственными руками. Данная техника хороша тем, что она доступна детям с нарушением зрения, позволяет быстро достичь желаемого результата и вносит определенную новизну в творчество детей, делает его более увлекательным и интересным, что очень важно для работы с детьми.

Таким образом, систематическая работа с использованием данной технологии позволяет развивать у детей 5-7 лет с нарушением зрения эстетическое восприятие и композиционные навыки, формообразующие движения руки в работе с пластилином, развивать пространственные представления, а также активизировать зрительные функции и расширять представления дошкольников с нарушением зрения о многообразии животного мира.

В ходе экспериментального исследования нами осуществлялась проверка влияния комплекса занятий пластилинографией на развитие зрительно-моторной координации у детей 5-7 лет с нарушением зрения (слабовидящие). Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 132» г. Магнитогорска с ноября 2023-январь 2024 г. В исследовании принимала участие группа детей с нарушением зрения в возрасте 5-7 лет, в количестве 10 человек.

На констатирующем этапе экспериментального исследования (ноябрь 2023 г.) для определения уровня развития мелкой моторики рук у детей 5-7 лет с нарушением зрения, была разработана диагностическая карта, отобраны 4 методики: «Порисуем» (модификация методики В. Мытачину); «Поиграем с пальчиками» (модификация методики Н.И. Озерецкого); «Мои ладошки» (модификация методики Л.В. Венгера); «Обведи ладошки» (модификация методики В. Мытачину). В результате данного этапа нами выявлено, что у 20% (2 ребёнка) высокий уровень развития мелкой моторики, у 50% (5 детей) средний уровень, 30% (3 ребёнка) низкий уровень.

На формирующем этапе экспериментального исследования (декабрь 2023 г. - март 2024 г.) нами определена система работы по развитию зрительно-моторной координации у детей 5-7 лет с нарушением зрения с учетом создания комплекса занятий пластилинографией (12 игр).

Обозначены методические рекомендации педагогам для эффективного использования занятий пластилинографией с дошкольниками. Перечислим наиболее значимые: создавать предметно-игровую среду по сюжету предполагаемой игры с учетом индивидуальных особенностей детей с нарушением зрения, в частности, реквизит для игры должен быть красочным, понятным, удобным в использовании, вызывать у детей эстетический отклик;

в середине занятия рекомендуется проводить физкультурные минутки; оказывать помощь в освоение новых приемов (скатывания, надавливания, размазывания) и создание с их помощью сюжетных картин; не навязать детям игру, а развивать их интерес к занятию, инициативу; проведение занятий в парах (дети по 2).

На контрольном этапе экспериментального исследования (апрель 2024 г.) по тем же методикам проведена повторная проверка. Положительная динамика существенна.

Таким образом, мы подтвердили гипотезу о том, что развитие зрительно-моторной координации у детей 5-7 лет с ОВЗ будет эффективным при внедрении комплекса занятий пластилинографией.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса занятий пластилинографией на развитие зрительно-моторной координации у детей 5-7 лет с нарушением зрения и дальнейшем применении в практике работы специалистов дошкольных учреждений с учетом методических рекомендаций.

Список используемых источников и литературы

1. Детский дизайн. Пластилинография / Давыдова Г. Н. - Москва: Скрипторий 2003, 2008. - 79 с.
2. Дубровина М.В., Ильина Г.В., Реализация здоровьесберегающих технологий эстетической направленности в период адаптации детей 6-8 лет к обучению в школе // В сборнике: Мир детства и образование. Сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 111-115.
3. Психомоторика: словарь-справочник / В. П. Дудьев. – Москва: Владос, 2008. - 366 с.
4. Сычева, М. В., Вантеева, А. А. Использование пластилинографии в работе по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. 2023. С. 126-130.

© Е.А. Вдовина, Г.В. Ильина, 2024

УДК 376.42

С.О. Голоперова

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития тактильного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Охарактеризована критериальная база выявления уровня развития тактильного восприятия у детей с данным нарушением, а также подобран диагностический инструментарий. Исследование, представленное в статье, проводилось в рамках реализации гранта правительства Тульской области в сфере науки и техники (договор № ДС/106 от 27.09.2023 г.)

Ключевые слова: сенсорное развитие, расстройства аутистического спектра, тактильное восприятие, дети старшего дошкольного возраста.

FEATURES OF TACTILE PERCEPTION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Annotation. *The article deals with the problem of the development of tactile perception in older preschool children with autism spectrum disorder (ASD). The criteria base for identifying the level of development of tactile perception in children with this disorder is characterized, as well as methodological material is selected. The research presented in the article was carried out as part of the implementation of a grant from the government of the Tula region in the field of science and technology (agreement No. DS/106 dated September 27, 2023)*

Keywords: *sensory development, autism spectrum disorders, tactile perception, older preschool children*

Развитию тактильного восприятия детей с различными нарушениями в развитии уделяли большое внимание такие известные ученые-исследователи, как Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, П.Ф. Лесгафт, И.М. Сеченов, И.А. Соколянский и др. В настоящее время эта проблема освещена в работах Т.А. Басиловой, М.А. Боровской, Т.В. Лисовской. Все они сходятся в том, что фундамент сенсорного развития и интеграции – это взаимодействие органов чувств ребенка.

В толковом словаре С.И. Ожегова восприятие трактуется как «форма чувственного отражения действительности в сознании, способность обнаруживать, принимать, различать и усваивать явления внешнего мира и формировать их образ».

Необходимо заметить, что в исследованиях П.М. Якобсона в узком смысле восприятие – это «акт восприятия тех объектов, которые даны нашим органам чувств»; в широком смысле – означает, что в ходе длительного восприятия предмета, имеют место акты мышления, истолкования свойств предмета, нахождения систем различных связей и соотношений в воспринимаемом объекте [4].

Восприятие зависит от прошлого опыта, знаний, содержания и задач выполняемой деятельности, индивидуально-психологических различий людей (потребностей, склонностей, интересов, мотивов, эмоционального состояния и т. д.). Под влиянием этих факторов создается характерная для каждого человека апперцепция, обуславливающая значительные различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми или же одним и тем же человеком в разное время.

Также существуют различные формы нарушения восприятия пространства: а) нарушения, связанные с нарушением сознания и проявляющиеся в виде дезориентировки в окружающем пространстве; б) невозможность ориентироваться во внешнем зрительном пространстве, в трудностях понимания право-левых и верхне-нижних координат, зрительного пространства (агнозия); в) трудности определения направления и удаленности звукового сигнала; г) трудность ориентировки во внутреннем пространстве (соматогнозия); д) трудности ориентировки в пальцах своей руки; е) нарушения, связанные с длительной сенсорной депривацией или искажением сенсорных сигналов.

Расстройства аутистического спектра часто сопровождаются отторжением близости с окружающими. Ребятам тяжело даются привычные остальным прикосновения, даже дружеские похлопывания по плечу. Это обусловлено их особенным восприятием мира и тактильной гиперчувствительностью. Они намеренно уклоняются от тесных контактов, потому что реагируют на них болезненно.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что дети с РАС испытывают следующие трудности в процессе взаимодействия с окружающими: сильно сжимают людей в объятиях, делают это ради ощущения сильного давления на кожу, имеют высокий болевой порог. Также следует отметить, что для данной категории детей характерно нанесение себе повреждений. Специалисты отмечали более 100 видов само агрессивного поведения, бывали случаи, что дети прокусывали себе пальцы.

Исследователи В. Рамачандран и Л. Оберман предположили, что у детей с аутизмом процесс восприятия искажен вследствие нарушения связей между корковыми областями, перерабатывающими сенсорную информацию, и миндалиной, или между лимбическими структурами мозга и фронтальными долями коры, которые регулируют возникающее в результате поведение. Нарушение связей приводит к тому, что любой пустяк может вызвать у ребенка экстремальную эмоциональную реакцию — настоящую «автономную бурю». Данная гипотеза хорошо объясняет стремление детей с аутизмом избегать зрительных контактов и вообще всех непривычных ощущений, способных привести их в смятение.

В исследовании приняла участие группа из 3 человек старшего дошкольного возраста ГДОУ ТО «Тульский детский сад для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Тулы.

Задачи опытно-экспериментальной работы: 1) определить критерии и показатели развития тактильного восприятия; 2) подобрать диагностические методики для определения уровня развития тактильного восприятия детей старшего дошкольного возраста с РАС; 3) определить уровень тактильного восприятия детей старшего дошкольного возраста с РАС.

В процессе экспериментальной работы критерии для оценки уровня сформированности тактильного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС использовались по Е.А.Янушко [3] : 1) способность вовлекаться в игры, связанных с телесным контактом; 2) способность узнавать объекты на ощупь, без зрительного контроля; 3) способность различать геометрические фигуры по величине, на ощупь; 4) способность сопоставлять объёмные геометрические фигуры с их плоскостным изображением.

Для определения уровня тактильного восприятия детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра были выполнены следующие методики: «Догоню-догоню», «Змейка» Е.А.Янушко [3], «Чудесный мешочек» М.Монтессори, «Найди такую же фигуру» Е.А.Стребелева, А.А.Катаева [3], «Почтовый ящик» С.Д.Забрамная [1].

Результаты методики «Догоню-догоню» показали, что большинство не справились с заданием, избегали телесного контакта. Почти у всех детей трудности начались с контакта с педагогом. Методика «Змейка» вызвала трудности у некоторых детей. Результат данной методики показал, что у двоих детей выявился средний уровень тактильного восприятия, и один ребенок имеет низкий уровень восприятия. Почти все дети выполняли задание за маленький промежуток времени, быстро теряли внимание.

Результаты по методике «Чудесный мешочек» показали, что большинство детей недостаточно хорошо справились с заданием, однако, один ребенок правильно выполнил все инструкции педагога. Ребенок хорошо понимал цель задания, правильно идентифицировал все предметы. У стальных детей происходило затруднение в идентификации поверхности предмета.

Анализ результатов по методике «Найди такую же фигуру» показал, что двое детей имеют средний уровень, а у одного ребенка выявился низкий уровень восприятия. Все дети не смогли назвать предмет в руках. Некоторые дети допустили одну ошибку в выполнении задания.

Анализ результатов по методике «Почтовый ящик» показали, что все дети получили средний уровень. У некоторых детей появлялись сложности в понимании инструкции. Проявляли агрессии и недовольство, если что-то не получалось. Все действия были хаотичными.

Дошкольники выполняли задания с интересом, старались внимательно слушать. Допускались некоторые ошибки. Инструкцию понимали с первого раза. Иногда обращались за помощью. Различали геометрические фигуры, были трудности в идентификации поверхности предмета. Шли на телесный контакт с другим человеком, однако, быстро переключали внимание на окружающие их предметы. Если допускались ошибки, то исправляли их сами. Так, например, Вика не понимала инструкции, требовалась подсказка. Отказывалась от выполнения заданий, не различала на ощупь предметы и их поверхности. Не шла на контакт с другими детьми.

На основе результатов диагностики будет сформирована коррекционно-развивающая программа. В коррекционно-развивающей программе используется тактильный песок, как средство развития тактильного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Таким образом, исследование уровня развития тактильного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС показало, что у дошкольников данной категории характерным является средний уровень, который составлял 67%. Многие дети были активны и в основном общались, с помощью вокализации, у них наблюдались трудности в дифференциации предметов, свойств. Низкий уровень был выявлен у 33% дошкольников. Ребенок был неактивный, все задания выполнял только с помощью педагога. Высокий уровень развития слухового восприятия ни один ребенок не показал.

Список используемых источников и литературы

1. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 320 с.
2. Катаева, А.А. «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников»/ А.А.Катаева, Е.А. Стребелева М., «Бук-мастер», 1993. - 191 с.
3. Янушко, Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста (1-3 года): методическое пособие для воспитателей и родителей / Е. А. Янушко. - Москва: Мозаика-Синтез, 2011. - 64 с.
4. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия/ П.М.Якобсон - Москва: Искусство, 1964. - 86 с.

© С.О.Голоперова, 2024

УДК 376.42

**И.В. Зуйков,
Н.А. Долгушина**
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

***Аннотация.** В статье мы обращаем внимание на особенности развития внимания у детей старшего дошкольного возраста, при этом страдающих расстройством аутистического спектра в процессе их воспитания. Особое внимание уделяется психологическим аспектам, которые придают этим детям уникальность и особенность. Для того чтобы погрузиться во внутренний мир таких детей, необходимо почувствовать, каким образом они воспринимают окружающую их реальность.*

***Ключевые слова:** дети, расстройство аутистического спектра, развитие внимания*

**I.V. Zuykov,
N.A. Dolgushina**

DEVELOPMENT OF ATTENTION IN CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER DURING EDUCATION

***Abstract.** In the article, we pay attention to the features of attention development in older preschool-age children who suffer from autism spectrum disorder during their upbringing. Special emphasis is placed on the psychological aspects that give these children uniqueness and distinctiveness. In order to delve into the inner world of such children, it is necessary to feel how they perceive the reality that surrounds them.*

Keywords: *children, Autism Spectrum Disorder, attention development.*

Ранний детский аутизм представляет собой особый путь в психическом развитии малышей, где наблюдаются уникальные нарушения коммуникативного поведения и эмоционального контакта с миром вокруг. Главной чертой детей с аутизмом является стремление избегать контакта с другими, что приводит к непрерывному наблюдению за собственным внутренним миром. Для их внутреннего мира характерно отсутствие форм довербального и вербального общения.

Исследования В.М. Башиной показали, что дети с аутизмом имеют узкое внимание и отстают в объеме внимания по сравнению с детьми без этого расстройства. У таких детей наблюдаются явные особенности в концентрации внимания. Например, процесс запоминания информации может быть вызовом: сначала у ребенка может получиться запомнить только четыре слова из десяти, но при повторном восприятии он уже вспомнит другие четыре слова, а не те, которые он называл ранее [1, с. 53].

Позднее, у детей с аутизмом нарушения внимания проявляются в различной форме и степени, в зависимости от того, насколько тяжело им дается осуществление дизонтогенеза. В самых тяжелых случаях дети редко могут сосредоточиться на чем-то конкретном и долго, предпочитая полевое поведение. Мы видим, что даже при отсутствии активного внимания дети с аутизмом могут пассивно воспринимать и запоминать информацию. Это объясняет, почему они иногда способны запоминать даже то, на что не обращали прямого внимания.

Исследования и понимание особенностей детей с аутизмом помогают нам разрабатывать более эффективные методики работы с ними, создавать благоприятную среду для их развития и приобщения к общению и обучению. Эмпатия, терпимость и гибкость в подходе к детям с аутизмом являются основными компонентами успешного сопровождения и поддержки их потребностей. Е.М. Мастюкова обращает внимание на то, что основным источником нарушений внимания являются колебания психической активности, проявляющиеся в форме быстро сменяющихся, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга. Эти колебания могут приводить к быстрому истощению процессов и к наступлению усталости после умственного напряжения. Такое падение и колебание тонуса психической активности могут наблюдаться у любого ребенка с ослабленной нервной системой, даже у тех, кто имеет нормальное психическое и эмоциональное развитие [3, с. 53].

Понимание этого механизма позволяет более эффективно подходить к работе с детьми, страдающими нарушениями внимания. Учитывая возможность колебаний психической активности и быстрого истощения процессов, необходимо разрабатывать стратегии обучения и поддержки, направленные на поддержание оптимального уровня внимания и предотвращение перегрузки детской нервной системы. Адекватный подход к работе с такими детьми поможет им развить свои когнитивные способности и успешно функционировать в повседневной жизни.

У детей с аутизмом часто наблюдаются колебания тонуса психической активности, что может сказываться на их поведении и внимании. Нарушения внимания у аутичных детей проявляются в различных формах, таких как "непроницаемость" или застывание, а также повторяемость действий и сложности с направлением взгляда.

Для работы с такими детьми необходим индивидуальный подход, учитывающий их особенности и потребности. Важно использовать разнообразные методики и стратегии, адаптировать окружающую среду, предоставлять визуальные подсказки и поддержку со стороны специалистов и родителей. Совместные усилия помогут детям с аутизмом преодолеть трудности в поведении и внимании, обеспечив им комфортное и эффективное обучение и развитие. Развитие взаимодействия с детьми с аутизмом: Исследования и Рекомендации В.М. Башина подчеркнула, что взаимодействие с детьми с аутизмом требует особого подхода. Башина подчеркнула в своем исследовании, что привлечение и удержание внимания таких детей является сложной задачей. Как же организовать процесс взаимодействия с такими детьми? Согласно исследованию Башиной, ключевым моментом является наблюдение за интересами ребенка и координация внимания. В.М. Башина подчеркнула в своем

исследовании, что это позволит не только улучшить общение с аутичными детьми, но и расширить спектр образовательных и коммуникативных методов. [1, с. 50].

Другой аспект, выделенный исследованием Е.М. Мастюковой, – это колебания психической активности у детей. Эти колебания могут привести к быстрой утомляемости и потере концентрации внимания. По словам Мастюковой, такие проблемы встречаются даже у детей с нормальным развитием. У аутичных детей расстройства внимания могут проявляться по-разному: от «непроницаемости» до заторможенности восприятия сигналов. В.М. Башина подчеркнула в своем исследовании важность понимания этих особенностей. Работа с аутичными детьми требует терпения, внимания и гибкости. [3, с. 32].

Итак, для улучшения взаимодействия с аутичными детьми необходимо внимательное наблюдение, адаптация подхода к особенностям каждого ребенка и использование подходящих образовательных методов. В.М. Башина подчеркнула, что это позволит создать благоприятную обстановку для развития и обучения таких детей. "Н.Л. Белопольская указывает, что при аутизме у ребенка очень часто отмечается невнимательность, которая проявляется в различных аспектах его поведения. Каждый родитель или педагог, сталкивающийся с такими симптомами, должен быть особенно внимателен и заботлив к ребенку, принимая во внимание его индивидуальные потребности и особенности [2, с. 43].

Использование индивидуального подхода и разнообразных методик, направленных на мотивацию, развитие внимания и облегчение процесса обучения, может быть ключом к успешной адаптации детей с аутизмом в обществе. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать условия, способствующие их полноценному развитию и взаимодействию с окружающим миром. Важно помнить, что каждый случай аутизма уникален, и требует индивидуального подхода к ребенку. Понимание и терпимость со стороны окружающих играет ключевую роль в помощи таким детям развиваться и преодолевать трудности, связанные с вниманием и концентрацией."

В ходе исследования расстройств аутистического спектра становится все более очевидным, что изменения в функционировании внимания подвергаются особым трансформациям, которые не всегда могут быть трактованы с применением обычных моделей, ориентированных на контроль импульсивных реакций, характерных для различных нарушений развития. Новейшие научные открытия указывают на то, что сложности в области концентрации у детей с аутизмом, скорее всего, связаны с нарушениями в основных принципах управления произвольным вниманием. Сегодня мы сталкиваемся с необходимостью пересмотра привычных шаблонов объяснения и проникновения в уникальные изменения в механизмах внимания у данной категории детей, чтобы обеспечить им глубокое исследование и инновационный подход к помощи и пониманию их потребностей. Это включает в себя активацию процессов, необходимых для поддержания уровня бдительности и ориентации, а также снижение способности к переключению между различными сенсорными каналами – от зрительной до слуховой модальности, а также к изменению программ и когнитивных стратегий.

Анализ нарушений базовых аспектов организации внимания, обеспечивающих активность и гибкость когнитивных процессов, приводит к предположениям о возможных связях проблем внимания с нарушениями в контролирующих его процессах со стороны высших оценивающих инстанций, как утверждает Ю. Фритт.

Такой подход к изучению проблем внимания при аутизме открывает новые перспективы для эффективной поддержки детей с этим расстройством в обучении и повседневной жизни. Необходимо продолжать глубокие исследования этой проблемы, чтобы развивать инновационные методики и подходы к помощи таким детям. В конечном итоге, понимание особенностей нарушений внимания при аутизме поможет создать более эффективные стратегии помощи и поддержки для детей с этим расстройством.

Список используемых источников и литературы

1. Башина В. М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. – 236 с.

2. Белопольская Н. Л. Детская патопсихология. // Хрестоматия. 2-е изд. – М.: Когито-Центр, 2000. – 351 с.
3. Мастюкова Е. М Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. — М.: Просвещение, 1992.—95 с.

© И.В. Зуйков, 2024

УДК 376.42

О.В. Исаева

ГОУ ТО «Суворовская начальная школа»,
Тульская область, г. Суворов, Россия

Г.А. Баранова

ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»,
г. Тула, Россия

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** В статье рассмотрен вопрос о методических аспектах формировании функциональной грамотности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Даны методические рекомендации. Показаны различные методы и приемы, используемые в образовательном процессе по формированию функциональной грамотности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** младшие школьники с ОВЗ, функциональная грамотность, коррекционная работа, организация образовательного процесса.*

**O.V. Isaeva,
G.A. Baranova**

FEATURES OF THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN PEOPLE WITH DISABILITIES

***Annotation.** The article considers the issue of methodological aspects of the formation of functional literacy in younger schoolchildren with disabilities. Methodological recommendations are given. Various methods and techniques used in the educational process for the formation of functional literacy in younger schoolchildren with disabilities are shown.*

***Keywords:** primary school students with disabilities, functional literacy, correctional work, organization of the educational process.*

«Функционально грамотный человек способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений».

*Алексей Алексеевич Леонтьев
лингвист, психолог, д. психол. наук и д. филол. наук.*

Функциональная грамотность - вопрос, актуальный для педагогов, учеников и родителей. Эту задачу нужно решать только сообща. А в процессе можно получить удовольствие - ведь учиться для жизни всегда приятно. И неважно, какой предмет вы преподаете – встроить задачи по развитию функциональной грамотности можно практически в любой урок!

Одна из важнейших задач современной школы – формирование функционально грамотных людей. Что такое «функциональная грамотность»?

Функциональная грамотность – способность человека вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться и функционировать в ней. Основы функциональной грамотности закладываются в начальной школе.

Существуют основные формы функциональной грамотности:

- грамотность в чтении и письме;
- грамотность в естественных науках;
- математическая грамотность;
- компьютерная грамотность;
- грамотность в вопросах здоровья;
- коммуникативная грамотность;
- юридическая грамотность и т.д.

У большинства учеников с ОВЗ отмечается:

- 1) низкий уровень готовности к школьному обучению,
- 2) пониженная работоспособность, неустойчивость внимания,
- 3) трудности с восприятием, что выражается в недостаточности, ограниченности и фрагментарности знаний ребенка об окружающем мире,
- 4) замедленность процесса переработки информации через органы чувств,
- 5) недостатки пространственного восприятия (зрение, двигательный анализатор и осязание);
- б) затруднение в обучении чтению и письму,
- 7) недостатки памяти всех видов запоминания (непроизвольного и произвольного, кратковременного и долговременного),
- 8) отставание в развитии мыслительной деятельности (анализ, синтез, неумение выделять существенные признаки и делать обобщение, низкий уровень развития абстрактного мышления,
- 9) неумение организовать свою умственную деятельность,
- 10) отсутствие навыков самоконтроля.

Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя.

Обучить функциональной грамотности учащихся с ОВЗ — это значит дать им такой уровень развития навыков, который обеспечит комфортные (социально приемлемые) взаимоотношения личности с партнерами по социуму, не смотря на разницу в психофизическом развитии.

Главное для обучения детей с ОВЗ - формировать у них познавательный интерес, желание и привычку думать, стремление узнать что-то новое.

При подборе содержания занятий для школьников с ОВЗ необходимо учитывать, с одной стороны, принцип доступности, а с другой стороны, не допускать излишнего упрощения материала. Содержание становится эффективным средством активизации учебной деятельности в том случае, если оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям [1].

Как же формируется математическая грамотность у учащихся с ОВЗ. У учащихся с ОВЗ при изучении этого предмета возникают серьезные проблемы, связанные с тем, что объем знаний по математике минимален, приемы общеурочной деятельности не сформированы, ослаблены память и внимание, мыслительные процессы протекают медленно. Содержание учебного материала, темп обучения, требования к результатам обучения, как правило, оказываются для детей с ОВЗ непосильными. Это не позволяет им активно включаться в учебный процесс, а также формируют у них негативное отношение к учебе. Поэтому обучение математике должно осуществляться на доступном уровне для такой категории школьников. Для эффективного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья важно

формировать у них познавательный интерес, желание и привычку думать, стремление узнать что-то новое.

Коррекционная работа должна вестись в следующих направлениях:

а) осуществлять индивидуальный подход к детям;

б) предотвращать наступление утомления; в) в процессе обучения следует использовать те методы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность детей;

г) во время работы с детьми этой категории учитель должен проявлять особый педагогический такт. Важно подмечать и поощрять успехи детей, помогать каждому ребёнку, развивать в нём веру в собственные силы и возможности;

д) обеспечить обогащение детей математическими знаниями (используя развивающие игры, упражнения с конкретными примерами и т.д.).

Устный счет является неотъемлемой частью в структуре урока математики. Он помогает, во-первых, переключить ученика с одной деятельности на другую, во-вторых, подготовить учащихся к изучению новой темы, в-третьих, в устный счет можно включить задания на повторение и обобщение пройденного материала, в-четвертых, он развивает интеллект учеников. Поэтому можно выделить одну из важнейших задач обучения школьников математике – формирование у них вычислительных навыков, основой которых является осознанное и прочное усвоение приемов устных и письменных вычислений.

Используемые вычислительные задания должны характеризоваться разнообразием (вариативностью) формулировок, неоднозначностью решений, выявлением разнообразных закономерностей и зависимостей, использованием различных моделей (предметных, графических, символических), что позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка, его жизненный опыт, предметно-действенное и наглядно-образное мышление.

Упражнения в устных вычислениях должны пронизывать весь урок. Их можно соединять с проверкой домашних заданий, закреплением изученного материала, предлагать при опросе. Особенно хорошо, если наряду с этим, специально отводить 5-7 минут на уроке для устного счёта. Формулировки заданий, по возможности должны быть рассчитаны на то, чтобы они легко воспринимались на слух.

Для этого они должны быть чёткими и лаконичными.

Средства формирования устных вычислительных навыков:

1. Задачи в стихах.

2. Вычислительные цепочки. (В тетрадь записываем только ответы под соответствующими буквами номера).

3. Игры для устного счета: «Найди пропущенное число», «Вставь пропущенное число», «Молчанка», эстафеты, мини - соревнования»

4. Игровые моменты и занимательные задачи: учитель вызывает ученика и просит его назвать числа в порядке убывания. Следующий ученик должен называть числа в порядке возрастания.

5. Тесты.

6. Математический, арифметический и графический диктанты.

7. Математическое лото.

8. Ребусы, кроссворды.

9. Создание проблемных ситуаций.

На уроках провожу самостоятельные работы с самопроверкой по эталону (самоанализ, самоконтроль). На них отвожу 5-7 минут. Объем самостоятельной работы не более 3-5 типовых заданий.

При проведении самостоятельной работы в классе каждый ребёнок проговаривает новые правила про себя.

При проверке работы каждый должен себя проверить - всё ли он понял, запомнил ли новые правила. Здесь необходимо создать для каждого ребёнка ситуацию успеха. **Проводится**

рефлексия деятельности (итог урока), цель которой - осознание учащимися своей УД (учебной деятельности), самооценка результатов деятельности своей и всего класса.

Особую роль в системе коррекционного образования занимает опорный предмет - русский язык (письмо и развитие речи, чтение и развитие речи). Он носит практическую направленность и тесно связан с другими учебными предметами, является одним из средств социальной адаптации обучающихся с ОВЗ.

Формирование грамотного письма - одна из самых сложных задач. Но именно она обозначена как важнейшая программная установка при формировании функциональной грамотности личности.

Целью уроков письма и развития речи у обучающихся с овз является формирование устной и письменной речи как средства общения. Это одно из условий нравственного воспитания, направленное на социальную адаптацию и реабилитацию школьников.

Первостепенное внимание на уроках письма и развития речи уделяю таким синтаксическим структурам, как предложение и текст, обеспечивающие реализацию коммуникативной функции речи и возможности развернуто выразить свои мысли и понимать высказывания других людей.

Для достижения этой цели в процессе обучения ставлю следующие задачи:

1. Учить детей правильно читать и понимать содержание прочитанного, воспитывать интерес к художественной и познавательной литературе.

2. Учить детей писать грамотно, разборчиво, аккуратно, в соответствии с ранее усвоенными знаниями по грамматике и правописанию.

3. Учить детей правильно и последовательно излагать свои мысли в устной и письменной речи.

4. Решать коррекционно-развивающие задачи: корректировать недостатки мыслительных процессов, развивать внимание, восприятие, память, воображение, формировать нравственно-волевые качества.

На уроках письма и развития речи обучающиеся испытывают большие затруднения при овладении навыками письма и связной речи. Причиной, прежде всего, является аномалия психического развития школьников с ОВЗ, включающая недоразвитие познавательных процессов, мышления, нарушение памяти, дефекты всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической), недостатки внимания, нарушения эмоционально-волевой сферы, а также несформированность навыков учебной деятельности.

Основой грамотного письма является письмо в соответствии с правилами русского языка.

Для этого с учащимися можно проводить следующие виды работ:

- орфографическое проговаривание слов;
- обведение в тетради орфограммы цветным карандашом;
- использование таблиц родственных слов с выделением орфограмм;
- зрительный диктант;
- письмо по памяти;
- многократное повторение и воспроизведение слов с данной орфограммой при работе в тетради;
- работа с перфокартами;
- работа с таблицами.

Необходимо научить детей видеть в тексте слова на изученное правило.

При формировании грамотного письма использую следующие приемы:

Сигнализация. Например, написать на доске проверочное слово или начальную форму имён существительных, глагола и предложить учащимся при написании диктанта контролировать себя с помощью этих слов.

Сообщение о том, какое количество орфограмм на определенное правило есть в тексте. Детям даётся задание найти слова и выделить соответствующие орфограммы, доказать данное написание правилом.

Определение орфограмм, встретившихся в тексте, на указанное правило. Учащиеся сначала сами подсчитывают количество отмеченных орфограмм, затем сверяют с данными учителя.

Выделение орфограмм в тексте тренировочного задания или диктанта. Учитель наблюдает и предлагает объяснить, почему выделена данная орфограмма.

Приём «Правильно ли я написал?» Ученик выделяет орфограмму и спрашивает учителя, правильно ли он выполнил.

Учащимся с ОВЗ важно развивать орфографическую зоркость, так необходимую для достижения грамотного письма. Прежде всего, необходимо научить детей слышать звуки, определять их количество в слогах, словах; различать гласные и согласные, ударные и безударные звуки и буквы; научить видеть и узнавать орфограммы в словах. Для этого подбираются такие виды работ: зрительные, слуховые диктанты и письмо по памяти. Для диктантов достаточны небольшие тексты из двух-трех предложений. Дети любят эти виды работ и выполняют их охотно, т.к. здесь сразу можно проверить результат своей работы.

Для поддержания внимания и работоспособности учащихся включаю дополнительный материал, направленный на обогащение словаря и расширение общего кругозора, развитие познавательной и мыслительной деятельности школьников с отклонениями в развитии.

Для поддержания интереса к учению, активизации мыслительной и познавательной деятельности практикую, кроме традиционных видов работ, тесты, опросные листы.

Создаю условия для обучения школьников приёмам умственной деятельности, к которым относится работа с книгой, текстом и наглядным материалом. Эта работа проводится по этапам:

Перечитать текст, определить главную мысль прочитанного.

Разбить текст на смысловые группы и выделить главные слова или предложения, которые выражают основную мысль.

Учить составлять план по опорным словам или предложениям.

Уметь передать содержание текста (полно или кратко) по плану.

Уметь выделить в тексте главное, сделать вывод.

При такой ежедневной работе дети постепенно приучаются работать с текстом самостоятельно.

При формировании навыков орфографического грамотного письма особая роль уделяю анализу работ учащихся и работе над ошибками.

Эффективность работы над ошибками зависит от систематического её проведения, от разнообразия видов упражнений, от наличия индивидуального подхода к каждому ребёнку.

Базовым навыком функциональной грамотности является читательская грамотность. Читательская грамотность - способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни». В современном обществе умение работать с информацией (читать, прежде всего) становится обязательным условием успешности [2].

Осознанное чтение детей с ОВЗ создает базу не только для успешности на уроках русского языка и литературы, но и является гарантией успеха в любой предметной области, основой развития ключевых компетентностей.

На развитие читательской грамотности направлена технология формирования правильной читательской деятельности.

Технология формирования правильной читательской деятельности включает в себя три этапа работы с текстом.

I этап. Работа с текстом до чтения.

1. Антиципация (предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения).

Определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выделение его героев по названию произведения, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации с опорой на читательский опыт.

2. Постановка целей урока с учетом общей (учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической) готовности учащихся к работе.

На этом этапе необходимо ввести детей в тот мир, который описан автором. Традиционно это знакомство с эпохой, с автором, словарная работа. Подбираем такие виды работ, которые вызовут интерес к теме произведения и желание его прочитать: ключевые слова (дети, используя их, уточняют свои предположения о теме произведения, о героях, о том, как будет развиваться действие); собери и запиши пословицы, которые соответствуют теме, идее и нарисуй к ним иллюстрации.

II этап. Работа с текстом во время чтения.

1. Первичное чтение текста. Самостоятельное чтение в классе, или чтение-слушание, или комбинированное чтение (на выбор учителя) в соответствии с особенностями текста, возрастными и индивидуальными возможностями учащихся.

Выявление первичного восприятия (с помощью беседы, фиксации первичных впечатлений, смежных видов искусств – на выбор учителя). Выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста.

2. Перечитывание текста. Медленное «вдумчивое» повторное чтение (всего текста или его отдельных фрагментов). Анализ текста (приёмы: диалог с автором через текст, комментированное чтение, беседа по прочитанному, выделение ключевых слов и проч.).

Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части.

3. Беседа по содержанию в целом. Обобщение прочитанного. Постановка к тексту обобщающих вопросов.

Обращение (в случае необходимости) к отдельным фрагментам текста, выразительное чтение.

III этап. Работа с текстом после чтения.

1. Концептуальная (смысловая) беседа по тексту. Коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия. Соотнесение читательских интерпретаций (истолкований, оценок) произведения с авторской позицией. Выявление и формулирование основной идеи текста или совокупности его главных смыслов.

2. Знакомство с писателем. Рассказ о писателе. Беседа о личности писателя. Работа с материалами учебника, дополнительными источниками.

3. Работа с заглавием, иллюстрациями. Обсуждение смысла заглавия. Обращение учащихся к готовым иллюстрациям. Соотнесение видения художника с читательским представлением.

4. Творческие задания, опирающиеся на какую-либо сферу читательской деятельности учащихся (эмоции, воображение, осмысление содержания, художественной нормы).

На всех этих этапах предлагаю использовать следующие приёмы работы:

1. Приём – «Чтение с остановками».

Материалом для его проведения служит повествовательный текст. На начальной стадии урока учащиеся по названию текста определяют, о чём пойдёт речь в произведении. На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета. Данная стратегия способствует выработке у учащихся внимательного отношения к точке зрения другого человека и спокойного отказа от своей, если она недостаточно аргументирована или аргументы оказались несостоятельными.

2. Приём «Синквейн».

В данном случае речь идёт о творческой работе по выяснению уровня осмысления текста. Этот приём предусматривает не только индивидуальную работу, но и работу в парах и группах.

3. Приём «Работа с вопросником». Применяют при введении нового материала на этапе самостоятельной работы с учебником. Детям предлагается ряд вопросов к тексту, на которые они должны найти ответы. Причем вопросы и ответы даются не только в прямой

форме, но и в косвенной, требующей анализа и рассуждения, опоры на собственный опыт. После самостоятельного поиска обязательно проводится фронтальная проверка точности и правильности, найденных ответов, отсеивание лишнего.

4. Приём «Знаю, узнал, хочу узнать». Применяется как на стадии объяснения нового материала, так и на стадии закрепления. Например, при изучении творчества А.С. Пушкина дети самостоятельно записывают в таблицу, что знали о Пушкине и его произведениях, что узнали нового, какие его стихи и что хотели бы узнать. Работа с этим приемом чаще всего выходит за рамки одного урока. Графа «Хочу узнать» дает повод к поиску новой информации, работе с дополнительной литературой.

5. Приём «Мозговой штурм» позволяет активизировать младших школьников, помочь разрешить проблему, формирует нестандартное мышление. Такая методика не ставит ребёнка в рамки правильных и неправильных ответов. Ученики могут высказывать любое мнение, которое поможет найти выход из затруднительной ситуации.

6. Приём «Уголки» можно использовать на уроках литературного чтения при составлении характеристики героев какого-либо произведения. Класс делится на две группы. Одна группа готовит доказательства положительных качеств героя, используя текст и свой жизненный опыт, другая - отрицательных, подкрепляя свой ответ цитатами из текста. Данный прием используется после чтения всего произведения. В конце урока делается совместный вывод.

7. Приём «Написание творческих работ» хорошо зарекомендовал себя на этапе закрепления изученной темы. Например, детям предлагается написать продолжение понравившегося произведения из раздела или самому написать сказку или стихотворение. Эта работа выполняется детьми, в зависимости от их уровня развития.

8. Приём «Создание викторины». После изучения темы или нескольких тем дети самостоятельно, пользуясь учебными текстами, готовят вопросы для викторины, потом объединяются в группы и проводят соревнование. Можно предложить каждой группе выбрать лучшего – «знатока», а потом задать ему вопросы (участвуют все желающие).

9. Приём «Логическая цепочка». После прочтения текста учащимся предлагается построить события в логической последовательности. Данная стратегия помогает при пересказе текстов. Этот приём можно использовать при подготовке к пересказу большого по объёму произведения.

При использовании на уроках указанных форм и методов работы у обучающихся с ОВЗ формируются навыки мышления и рефлексии, которые являются важными составляющими.

В заключение хочу отметить, что эффективность данной работы прежде всего зависит от педагога, задача которого, выступая организатором учебной деятельности, стать заинтересованным и интересным соучастником этого процесса.

Список используемых источников и литературы

1. Функциональная грамотность младшего школьника. Дидактическое сопровождение. Книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, О.О. Петрашко, В.Ю. Романова, О.А. Рыдзе, И.С. Хомякова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2018. 468 с.

2. Шарипова Р.Д. Содержание навыков функциональной грамотности младших школьников в курсе литературного чтения // Международный студенческий научный вестник. 2016. №5-2; URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=15589>.

© О.В. Исаева, Г.А. Баранова, 2024

**В.С. Калмыкова,
Г.В. Ильина**

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ СКРАЙБИНГА

***Аннотация:** В статье раскрыты понятия: мелкая моторика, задержка психического развития, скрайбинг. Рассмотрены возможности использования скрайбинга в развитии мелкой моторики у детей 5-7 лет с задержкой психического развития.*

***Abstract:** The article reveals the concepts of fine motor skills, mental retardation, scribing. The possibilities of using scribing in the development of fine motor skills in 5-7-year-old children with mental retardation are considered.*

**V.S. Kalmykova,
G.V. Pyina**

THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN CHILDREN 5-7 YEARS OLD WITH MENTAL RETARDATION THROUGH SCRIBING

***Ключевые слова:** моторика, развитие мелкой моторики, задержка психического развития, коррекционная работа, скрайбинг.*

***Keywords:** motor skills, fine motor skills development, mental retardation, correctional work, scribing.*

В повседневной жизни человеку требуется каждую минуту совершать какие-нибудь действия: манипулирование с мелкими предметами, застегивание и расстегивание пуговиц, письмо, рисование и т.д. Поэтому качество жизни ребенка напрямую зависит от развития мелкой моторики. Мелкая моторика является составной частью двигательной сферы ребёнка и имеет большое значение в его психофизическом развитии.

«Истоки способностей и дарований детей находятся на кончиках пальцев. От них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки орудием труда, тем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума. Чем больше мастерства в детской душе, тем ребенок умнее...» писал В.В. Сухомлинский [5].

Проблема развития мелкой моторики рук у детей существует уже долгое время, при этом она все еще актуальна. Наука и практика располагает определенным теоретическим и практическим материалом, касающимся диагностики и развития мелкой моторики рук у дошкольников. Однако эффективность комплексной психолого-педагогической работы по развитию мелкой моторики и координации движений пальцев рук детей все еще остается дискуссионной. Главной причиной этой проблемы является снижение уровня моторного развития и общего отставания в этой области.

Важность развития мелкой моторики у детей активно обсуждается педагогами, психологами и другими специалистами в области дошкольного образования. Особое внимание уделяется этому аспекту при работе с детьми, которые имеют задержку в психическом развитии.

В связи с этим мы считаем, что в настоящее время проблема психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с диагнозом задержка психического развития не теряет своей актуальности. Это обусловлено тем, что психомоторное развитие оказывает влияние на общее развитие ребенка, и является одной из причин задержки психического

развития. Сказанным можно объяснить исследовательский интерес к изучению причин нарушений психомоторного развития детей дошкольного возраста и методов их коррекции.

Задержка психического развития (ЗПР) – это состояние, когда общее развитие психики или ее отдельных функций отстает от потенциальных возможностей организма. Оно проявляется в ограниченности знаний, несформированном мышлении, незрелости психических функций, игровых интересах и быстрой утомляемости в интеллектуальной деятельности. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. ЗПР является особым типом психического развития, который формируется под влиянием наследственных, социальных и психологических факторов.

Так, дети с задержкой психического развития не имеют нарушений отдельных анализаторов и крупных нарушений мозговых структур, но отличаются незрелостью сложных форм поведения и целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности [2].

Особое внимание уделяется процессу коррекционного воздействия на психомоторное развитие старших дошкольников с задержкой психического развития. На данном этапе развития специальной психологии существует множество подходов к коррекционно-развивающей работе. Ряд авторов предлагает подходить к коррекционно-развивающей работе по психомоторному развитию старших дошкольников с задержкой психического развития комплексно – М.Г. Яковлева и др. В понятие «комплексности» включается то, что в процессе коррекционной работы будут охвачены все сферы психического развития ребенка – личностная, эмоциональная, мотивационная, социальная и т.д.

При этом социальной сфере уделяется основное внимание, так как, указывает Лебединская К.С., окружение ребенка, та среда, в которой проходит его познание окружающего мира и социализация, это основное условие для успешности как психического, так и психомоторного развития ребенка. Основными факторами, влияющими на психомоторное развитие дошкольников с задержкой психического развития, указывает Лебединская К.С., являются общение ребенка со взрослыми, а затем и со сверстниками, включенное в контекст разных видов совместной деятельности, а также специально организованное коррекционное обучение, которое обеспечивая усвоение все более сложного содержания общественного опыта, ускоряет процесс индивидуального психомоторного развития [3].

ФГОС ДО дает возможность педагогу использовать в своей работе широкие возможности выбора и вариации различных форм и методов проведения образовательной деятельности, направленных на целостное, всестороннее развитие ребенка. В первую очередь, перед воспитателем стоит задача сделать процесс увлекательным и интересным и, конечно же, понятным для детей. Так же не стоит забывать об удобстве для педагога: форма работы должна быть удобной, мобильной, занимать минимум затрат времени. Добиться всего этого возможно используя различные современные технологии и методики, к которым относится новая технология скрайбинг – (от английского слова «scribe» – набрасывать эскизы или рисунки) [1].

Скрайбинг – это создание небольших понятных рисунков, которые делают смысл образовательной деятельности понятным. Понятие «скрайбинг» ввел британский художник Эндрю Парк. Суть данной технологии заключается в одновременном речевом и наглядном изложении. Получается, как бы «эффект параллельного следования», когда мы и слышим, и видим примерно одно и то же, при этом графический ряд фиксируется на ключевых моментах аудиоряда. Задействовав одновременно слух, зрение и воображение ребенок не только лучше понимает, но и запоминает. Кроме этого, скрайбинг помогает детям приобрести качества, которые в будущем станут их опорой – это логическое, образное, креативное мышление, способность эффективно работать в команде, принимать быстрые, практические решения [4].

Актуальность нашего исследования определяется поиском современных средств развития мелкой моторики у детей 5-7 лет с ЗПР. Одним из которых является технология скрайбинг.

Цель нашего исследования: проверить влияние комплекса занятий на развитие мелкой моторики у детей 5-7 лет с ЗПР с использованием скрайбинга.

В ходе исследования нами решены следующие задачи:

– подобран диагностический инструментарий на определение уровня развития мелкой моторики у детей 5-7 лет с ЗПР;

– выявлены уровни развития мелкой моторики у детей 5-7 лет с ЗПР;

– разработан комплекс занятий на развитие мелкой моторики у детей 5-7 лет с ЗПР с использованием скрайбинга и проверить его эффективность.

Экспериментальная работа в нашем исследовании осуществляется в три этапа.

В ходе констатирующего этапа эксперимента (сентябрь 2023 г.) на базе МДОУ ЦРР «Детский сад № 147», г. Магнитогорска мы подобрали диагностический инструментарий на определение уровня развития мелкой моторики у детей 5-7 лет с ЗПР. Выявили уровень развития мелкой моторики у детей 5-7 лет с ЗПР. Результаты констатирующего эксперимента по каждому ребенку и по всем показателям занесли в сводные таблицы, что позволяет установить начальный уровень развития мелкой моторики у детей экспериментальной группы.

На формирующем этапе эксперимента (октябрь 2023 г. – январь 2024 г.) – осуществлялось спланированное нами воздействие на детей экспериментальной группы, то есть реализовались задачи экспериментальной работы, содержание которой включает разработку комплекса занятий на развитие мелкой моторики у детей 5-7 лет с ЗПР с использованием скрайбинга и его апробация.

На третьем – контрольном этапе (февраль 2024 г.) экспериментальной работы осуществлялась проверка эффективности разработанного нами комплекса занятий на развитие мелкой моторики у детей 5-7 лет с ЗПР с использованием скрайбинга по тем же самым методикам, что и на первом этапе эксперимента с целью выявления достигнутого уровня развития мелкой моторики у детей 5-7 лет с задержкой психического развития, результаты которого заносились в сводную таблицу по каждому ребенку. По данным, отраженным в этой таблице, определяется уровень развития мелкой моторики у детей 5-7 лет с задержкой психического развития на конец экспериментальной работы, проводилось сравнение результатов на начало и на конец экспериментальной работы, и на основании разницы в показателях вычислялся коэффициент эффективности методического процесса, реализуемого на основе разработанных нами методических условий.

Анализируя и оценивая результаты нашего исследования, мы сравнили состояния изучаемого объекта до эксперимента и по его окончании. При этом мы исходили из того, что полученные по завершении эксперимента результаты можно считать достоверными, так как уровень развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с задержкой психического развития происходит постоянно в процессе обучения.

Дошкольники выполняли задания различной направленности, основной целью которых было повышение уровня развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом, сравнительный анализ результатов экспериментальной работы позволяет утверждать наличие заметной динамики в развитии мелкой моторики детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством скрайбинга, что свидетельствует о правомерности выдвинутой гипотезы и об эффективности разработанных в нашем исследовании методических условий.

Список используемых источников и литературы

1. Айнетдинова, Р. Р. Применение технологии «скрайбинг» в развитии речи детей дошкольного возраста. – Текст : непосредственный / Р. Р. Айнетдинова, Г. Р. Аскарлова // Воспитательные практики : детский сад, школа, вуз : Материалы Всероссийской научно-

практической конференции с международным участием, Ульяновск, 11 апреля 2023 года. – Ульяновск : Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2023. – С. 413-415.

2. Ваганова, О. И. Использование скрайбинга и веб-квеста в образовательном процессе. – Текст : непосредственный / О. И. Ваганова, А. В. Гладков, М. Н. Булаева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, №2(35). – С. 48-50.

3. Литвинова, О. А. Возможности использования технологии скрайбинг в образовательном процессе. – Текст : непосредственный / О. А. Литвинова, М. В. Храмова, А. Д. Барышева, М. А. Чабан // Информационные технологии в образовании : Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 06–07 ноября 2014 года. / Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. – Саратов : ООО «Издательский центр «Наука», 2014. – С. 115-118.

4. Чегулова, А. А. Технология скрайбинга в образовательной среде. – Текст : непосредственный / А. А. Чегулова, К. Э. Бердникова, Е. А. Семахин // Социальные и технические сервисы : проблемы и пути развития : Сборник статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18 ноября 2021 года. – Нижний Новгород : федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2021. – С. 75-77.

5. Шамарина, Е. В. Педагогические приемы развития мелкой моторики детей с задержкой психического развития. – Текст : непосредственный / Е. В. Шамарина // Начальная школа. – 2017. – №8. – С. 68-72.

© В.С. Калмыкова, Г.В. Ильина, 2024

УДК 376

О.А. Мазанкина,

О.А. Симоненко

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,*

г. Магнитогорск, Россия

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МНЕМОТЕХНИКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

***Аннотация.** За последнее десятилетие количество детей в ДОУ, имеющих ограниченные возможности здоровья, резко возросло. Наиболее распространенной группой являются дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Перед педагогами дошкольных организаций часто встает вопрос о том, как повысить эффективность обучения и воспитания старших дошкольников с ОВЗ. В данной статье рассматривается вопрос об использовании мнемотехники, как средство активизации, коррекции и развития познавательных процессов детей с ЗПР.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития; мнемотехника; коррекция и развитие высших психических функций (память, внимание, мышление, речь); познавательные процессы.*

О.А. Mazankina,

О.А. Simonenko

THE DEVELOPMENT OF ARBITRARY MEMORY USING MNEMONICS OF OLDER PRESCHOOLERS WITH A MENTAL RETARDATION

***Annotation.** Over the past decade, the number of children in preschool with limited health opportunities has increased dramatically. The most common group are children with mental*

retardation. Teachers of preschool organizations often face the question of how to improve the effectiveness of teaching and upbringing of older preschoolers with disabilities. This article discusses the use of mnemonics as a means of activating, correcting and developing the cognitive processes of children with ASD.

Keywords: *children with mental retardation; mnemonics; correction and development of higher mental functions (memory, attention, thinking, speech); cognitive processes.*

С каждым годом в дошкольных образовательных учреждениях увеличивается число детей с задержкой психического развития. Данная категория школьников нуждается в усиленном внимании со стороны педагогов, психологов, логопедов, дефектологов и медицинских работников с целью полноценного восполнения пробелов в их умственном, психическом и физическом развитии.

По проблеме организации коррекционно-педагогической работы с данной категорией детей в условиях дошкольного учреждения накоплен определенный опыт (У. В. Ульяновка, 1990, 1994; Н.Ю. Борякова 2000). Всестороннее изучение детей с ЗПР является предметом многих современных исследований. Теоретико-методологические основы развития мыслительной деятельности у дошкольников определены в работах М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, Н.А. Никашиной, К.С. Лебединской, У.В. Ульяновкой, И.Ф. Марковской, С.Г. Шевченко, Р.Д. Тригер. В работах А.О. Дробинской, Л.Н. Белопольской, Н.Ю. Зелениной, Л.М. Шипицыной рассматривается важность оптимизации коррекционно-образовательной работы с детьми данной категории в связи с реализацией инклюзивного образования.

Практически все исследования в данной области отмечают у детей данной группы проблемы в развитии высших психических функций: памяти (недостаточность произвольной формы), внимания (нарушение концентрации, объема и переключаемости), мышления (несовершенство абстрактно-логической формы), речи. Специфика когнитивной сферы у детей с ЗПР находит свое выражение и в особенностях памяти. У таких детей, прежде всего, ограничен объем памяти, а также снижена прочность запоминания (при этом лучше развита зрительная память), что обусловлено слабостью замыкательной функции коры головного мозга. Особенно страдают те виды памяти, которые требуют участия мыслительных процессов: смысловая и логическая (в наибольшей степени страдает вербальная память). Недостаточность развития произвольной памяти находит свое выражение в замедленном запоминании, быстром темпе забывания, неточности воспроизведения, слабой переработке воспринимаемого материала.

С. А. Городилова в результате экспериментальных исследований памяти детей дошкольного возраста с ЗПР установила, что им присущи низкая продуктивность запоминания и воспроизведения материала, их недостаточный объем и точность. Наглядный материал запоминается лучше словесного и в процессе воспроизведения материала является действенной опорой. Непроизвольная память доминирует над произвольной [11, с. 45-46].

Н. Г. Поддубная также отмечает, что наглядный материал запоминается лучше вербального и в процессе воспроизведения является более действенной опорой. Указывает на то, что произвольная память у детей с ЗПР страдает не в такой мере, как произвольная, поэтому целесообразно ее широкое использование при их обучении [14, с 299].

На снижение произвольной памяти указывают исследования, проводимые Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. Одной из наиболее важных характеристик произвольной памяти они считают эффективность опосредованного запоминания. Использование как внешних, так и внутренних опор – наиболее действенный способ расширения границ памяти и незаменимое средство компенсации ее недостатков [12].

В статье «Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы» Н. Ю. Борякова и др. рекомендуют в работе учителя-дефектолога и логопеда включать в содержание индивидуальных занятий специально подобранных дидактических игр, упражнений и мнемотехнических приемов. Специфика проведения фронтальных занятий по отношению к этой категории детей заключается в

пристальном внимании к деятельности детей, в максимальной активизации их мнестических процессов [3].

Изучив литературу по данной проблеме, мы начали использовать постоянное зрительное подкрепление для более результативного усвоения материала. В своей работе по развитию произвольной памяти с детьми с ЗПР, мы выбрали мнемотехнику. Важно понимать, что ребёнку с ЗПР трудно воспринимать информацию, если зрительный образ не возник в его воображении.

Память в дошкольном возрасте служит базой для развития мышления. Чтобы ребенок успешно осваивал учебную деятельность, у него должны быть развиты к моменту поступления в школу все виды памяти, так как память является частью интеллектуальной готовности ребенка к школе. У детей дошкольного возраста еще недостаточно совершенны процессы памяти как специальные действия, направленные на запоминание и припоминание.

Мнемотехника — система специальных приемов, служащих для облегчения запоминания. Суть мнемотехнических приемов запоминания — в том, что запоминаемая информация как-то осмысливается, структурируется [6].

Специалистами в области коррекционной работы уже предполагались мнемотехнические приёмы в области коррекционной педагогики: Воробьева В. К. называет эту методику «сенсорно-графическими схемами», Ткаченко Т.А. — «предметно-схематическими моделями», Глухов В.П. — «блоками - квадратами»; Большева Т.В. — «коллажем», Ефименкова Л. Н. — «схемой составления рассказа». Эти приёмы мнемотехники активно используются в коррекционной работе педагогами, логопедами, дефектологами.

Цель обучения с использованием приемов мнемотехники - развитие памяти детей через систему работы с использованием различных приемов мнемотехники.

Задачи мнемотехники:

- развитие памяти детей, ее различных видов;
- развитие у детей психических процессов (мышление, внимание, воображение);
- развитие у детей умственной активности, сообразительности, наблюдательности, умения сравнивать, выделять существенные признаки;
- формировать у детей навыки запоминания любой информации.

Для детей дошкольного возраста лучше давать цветные мнемотаблицы, т.к. у детей остаются в памяти отдельные образы: цыпленок желтого цвета, мышка серая, елочка зеленая.

Актуальность мнемотехники для дошкольников обусловлена тем, что как раз в этом возрасте у детей преобладает зрительно-образная память, а тем более у детей с ЗПР, познавательная активность которых снижена и мыслительные функции ослаблены. Процесс запоминания при использовании наглядных средств происходит в этом случае непроизвольно просто потому, что какой-то предмет или явление попали в поле зрения ребенка. Если же он будет пытаться выучить и запомнить то, что не подкреплено наглядной картинкой, нечто абстрактное, то на успех рассчитывать не стоит.

Мнемотехника помогает развивать: ассоциативное мышление и память. Использование опорных рисунков для обучения заучиванию стихотворений увлекает детей, превращает занятие в игру. Зрительный же образ, сохранившийся у ребенка после прослушивания, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить текст. Мнемотехнические приемы запоминания - это такие специальные приемы, которые призваны облегчить процесс запоминания.

В нашем МДОУ «ЦРР – Детский сад № 30» функционирует группа для детей с ОВЗ, большую часть из которых составляют дети с ЗПР. В процессе обучения детей данной категории мы столкнулись с целым рядом особенностей усвоения детьми материала:

Быстрое забывание изученного ранее материала (стихи, считалки, скороговорки);

Замена, пропуск слов в стихотворениях, которые меняют ритм стихотворения, скороговорки;

Искажение или замена сложных слов на более лёгкие варианты, из которых мы можем сделать вывод, что ребёнок не понимает семантического значения слова, особенно это касается слов абстрактного значения (например, февраль, проталина, говорливый и т.д.);

Дети неправильно воспринимают сложные слова, избегают их в речи, потому что не могут произносить правильно, и не понимают его значение. Необходимо отметить, что если задание ребёнку с ЗПР даётся сложно, он быстро теряет интерес.

Мнемотехника в детском саду, как результативный метод запоминания, обычно осваивается на простых примерах. Для начала детей знакомим с самым простым вариантом «мнемоквадратами» (рис.1) – понятными изображениями, которые обозначают одно слово, словосочетание, его характеристики или простое предложение. Затем воспитатель усложняет занятия, демонстрируя «мнемодорожки» (рис.2) – это уже квадрат из трёх-четырёх картинок, по которым можно составить предложения, например, при помощи «мнемодорожек» дети легче осваивают скороговорки и составляют предложения. И, наконец, самая сложная структура – это «мнемотаблицы» (рис.3). Они представляют собой изображения основных звеньев, в том числе схематические, по которым можно запомнить и воспроизвести стихотворение или даже целый рассказ. Первоначально таблицы составляют воспитатели, дефектологи, потом к этому процессу можно подключить и ребенка. Таким образом, мнемотехника влияет не только на развитие памяти, но и на фантазию, визуализацию образов ребёнка. Основные приёмы запоминания мнемотехники основаны на ассоциациях, логическом мышлении, наблюдательности.

У детей с ЗПР особенно важно развивать наглядно-образное мышление, используя символы - схемы, которые лежат в основе образования искусственных ассоциаций, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти, что и составляет суть мнемотехники.

В работе с детьми мы используем приёмы «Мнемотехники» на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, по формированию элементарных математических представлений, в режимных моментах, и обязательно на занятиях по развитию связной речи. Так, шаг за шагом у детей появляется желание пересказать текст, придумать интересную историю, заучить стихотворение. У них обогащается словарный запас, формируются грамматические категории языка. Дети преодолевают робость и застенчивость, учатся свободно держаться перед аудиторией.

В нашей группе приёмы мнемотехники использовались в течении учебного года, что позволило к концу года выучить с детьми достаточно большое количество речевого материала: скороговорок, закличек, стихотворений, загадок, потешек.

Для выявления динамики уровня развития произвольной памяти детей 6-7 лет с ЗПР мы провели 2 диагностики в начале учебного года и в конце. На разных этапах диагностики мы использовали одни и те же методики и критерии оценки результатов, с применением того же наглядного материала.

В диагностике мы использовали следующие методики:

«10 слов» (Автор А.Р. Лурия);

«Изучения зависимости объёма произвольной образной памяти от содержания запоминаемого материала» (авторы: Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина);

3. «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» (автор: Г.А. Урунтаева).

В исследовании принимали участие 12 человек с ЗПР.

По результатам исследования мы получили следующие данные: у 83% (10 детей) детей имеют средний уровень развития произвольного внимания, это на четыре ребёнка больше, чем было до формирующей работы. Низкий уровень имеют 17 % (2 ребёнка) детей. По сравнению с констатирующим экспериментом количество детей, имеющих низкий уровень уменьшилось.

Кроме того, отмечу, что дети стали более уверенно рассказывать небольшие произведения, некоторые дети (4 ребёнка) т.е 33% рассказывают предложенный речевой материал без помощи взрослого, хотя в начале работы она была необходима.

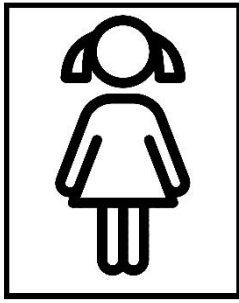


Рисунок 1 Мнемоквадрат «Девочка»

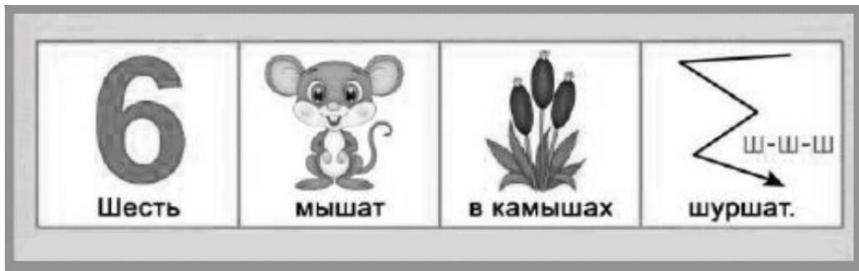


Рисунок 2 Мнемодорожка

 ЭТА МОДНИЦА	 ЛЕСНАЯ	 ЧАСТО СВОЙ ПАРЯД
 МЕНЯЕТ	 В ШУБЕ БЕЛОЮ	 ЗИМОЙ
 ВСЯ В СЕРЕЖЕЧКАХ	 ВЕСНОЙ	 САРАФАИ ЗЕЛЁНЫЙ
 ЛЕТОМ	 В ДЕНЬ ОСЕННИЙ	 В ПЛАЩ ОДЕТА
 ЕСЛИ ВЕТЕР НАЛЕТИТ	 ЗОЛОТИСТЫЙ ПЛАЩ	Ш Ш Ш ШУРШИТ

Рисунок 3 Мнемотаблица

Память - это необходимое звено всякой деятельности человека: практической, познавательной, художественной и т.д. Память развивается, как и сам ребенок, под влиянием общения и совместной деятельности со взрослыми. У дошкольников с задержкой психического развития отмечается недостаточный объем развития памяти и слабое запоминание. Именно эти особенности отражаются на способности детей с ЗПР запоминать материал, причем как словесный, так и наглядный. У детей с задержкой психического развития отмечаются особенности формирования мыслительных операций во всех компонентах развития мышления. Своевременная и правильно организованная коррекционно – развивающая работа способна повлиять на активизацию мнестической деятельности и тем

самым оптимизировать качество становления мыслительной деятельности, что повлечет за собой развитие всех сторон психики обучающегося, в том числе и интеллектуальной сферы.

Список использованных источников и литературы

1. Багинская, Н. Л. Моделирование как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. Л. Багинская – Текст : непосредственный // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 апр. 2014 г.). – Чебоксары : Интерактив плюс. – 2014. – 294 с.
2. Борякова, Н.Ю. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы [Электронный ресурс] / Н.Ю. Борякова [и др.] // Специальное образование. – № 2 – 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mnestichestkih-protsessov-u-detey-szaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-strukture-korreksionnoy-raboty>
3. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – Москва : 1984. – 119 с. –
4. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 168 с.
5. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин — Москва : АСТ, Харвест. 1998. URL: <https://elibr.pnzgu.ru/files/eb/doc/TGu548XwfMPA.pdf>. (Дата обращения: 30.03.2023).
6. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева и др. – Ростов-на-Дону : – Феникс, 2007. – 576 с.
7. Зюзина, А.И. Использование пиктограмм для развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / А. И. Зюзина, И. И. Сидорова. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – Санкт-Петербург, 2014. С. 103 – 106.
8. Зотова, И. В., Развитие монологической речи детей старшего дошкольного возраста средствами моделей и картинно-графических схем [Электронный ресурс] / Зотова И.В., Тимошенкова Д.А. // КиберЛенинка: [науч. электрон. б-ка] — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-monologicheskoy-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-sredstvami-modeley-i-kartinno-graficheskikh-shem/pdf>. (Дата обращения: 30.03.2024).
9. Ильмурзина, Л. М. Современные аспекты развития детей с задержкой психического развития / Л.Н. Ильмурзина. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2. – С. 28-31.
10. Ткаченко, Т.А. Схемы для составления описательных рассказов. / Т.А. Ткаченко. Москва : «АРКТИ», 2009., 87 с.
11. Ткаченко, М. В. Мнемотехника средство развития связной речи детей дошкольного возраста / Ткаченко М.В., Алеева Ю.В. — Текст // Цифровое общество в контексте развития личности: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 декабря, 2016 г., г. Уфа). — Уфа : АЭТЕРНА, 2016. — 189 с. – Текст : электронный. (Дата обращения: 30.03.2024)
12. Шипова, Л. В. Психология дошкольника с задержкой психического развития. Саратов : – 2018. – 86 с.

@ О.А. Мазанкина, О.А. Симоненко, 2024

О.Н. Малыхина,
Ю.А. Молозина,
М.А. Нечипоренко

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация.** В статье уточняются особенности детей с расстройством аутистического спектра (РАС), проявляемые ими социальные, языковые, поведенческие, аффективные, когнитивные и физические симптомы. Кроме того, автор раскрывает подходы к исследованию детей с РАС и конкретные методы исследования.*

***Ключевые слова:** дети, расстройство аутистического спектра, особенности, проблемы, исследование.*

O.N. Malykhina,
Yu.A. Molozina,
M.A. Nechiporenko

FEATURES OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

***Annotation.** The article clarifies the characteristics of children with autism spectrum disorder (ASD), their social, linguistic, behavioral, affective, cognitive and physical symptoms. In addition, the author reveals approaches to the study of children with ASD and specific research methods.*

***Keywords:** children, autism spectrum disorder, features, problems, research.*

Расстройство аутистического спектра – это сложное нарушение развития нервной системы человека, которое негативно сказывается на различных областях (социальное взаимодействие, коммуникация и поведение).

Точные причины РАС окончательно не определены, но современное понимание предполагает, что нейробиологические факторы, включая генетику, играют преобладающую роль в их этиологии. Аутизм поражает мальчиков примерно в четыре раза чаще, чем девочек, что может быть связано с мутациями в X-хромосоме, которые встречаются у мужчин только в одной копии [3, с. 98]. Приблизительная распространенность этого заболевания составляет один случай на 100 детей. Трудности диагностики связаны с высокой гетерогенностью, наблюдаемой в группе расстройств аутистического спектра. У каждого пострадавшего человека проявляются несколько иные аутистические черты, и они также могут различаться по степени тяжести. Различия между отдельными людьми иногда могут быть очень тонкими, что создает серьезную проблему для диагностов при установлении жестких границ между различными типами дисфункции.

РАС характеризуется целым рядом поведенческих и психологических особенностей, которые могут сильно различаться у разных людей. Понимание этих особенностей важно для разработки эффективных вмешательств и стратегий лечения детей, страдающих аутизмом. Симптомы включают ненормальные языковые навыки, ненормальные коммуникативные умения, узкие интересы и упрямые модели поведения [2, с. 70].

В целом, в возрасте до 5 лет для диагностики аутизма наиболее прогностическими факторами являются наличие трудностей в коммуникативных и невербальных способностях. Кроме того, дети с аутизмом сталкиваются с недостатками в общении, социальных навыках и поведении, которые являются важными препятствиями на пути к самостоятельности в более

взрослой жизни. Предыдущие исследования показали, что у детей с аутизмом есть социальные, языковые, поведенческие, аффективные, когнитивные и физические симптомы.

У детей с аутизмом первичные проблемы выражаются в нарушении или дефиците социальных навыков, включая плохую ориентацию в социальных стимулах, неадекватный зрительный контакт, неспособность понимать, как вербальные, так и невербальные социальные сигналы, неадекватную эмоциональную реакцию. Таким детям часто трудно понимать и интерпретировать социальные сигналы и невербальную коммуникацию. Им может быть трудно поддерживать зрительный контакт, понимать эмоции и вступать в диалог. В результате они могут испытывать трудности с формированием и поддержанием значимых отношений с другими людьми. Кроме того, они сталкиваются с проблемами в социальных взаимодействиях, установлении связей, инструментальных действиях и отношениях, связанных с обменом опытом, что может повлиять на способность достигать нормальных показателей развития. В свою очередь, это увеличивает вероятность неприятия сверстниками, неудовлетворительных семейных отношений и социальной изоляции, что в конечном итоге может предвещать проблемы с настроением и тревогой на более позднем этапе развития.

Еще одной характерной чертой аутичных детей является ограниченное и повторяющееся поведение. Их часто привлекают повторяющиеся движения, такие как взмахи руками или покачивания телом. Кроме того, некоторые дети с аутизмом могут проявлять интерес к определенным темам и объектам, часто демонстрируя обширные знания в этих областях.

Дети с аутизмом сталкиваются с трудностями в коммуникации. Эти трудности проявляются в ограниченном диапазоне речевых действий, что приводит к нарушению разговорных и повествовательных навыков.

Некоторые дети могут полагаться на альтернативные формы общения, такие как жесты, знаки или вспомогательные технические устройства, для выражения своих потребностей и мыслей. Кроме того, у них могут возникнуть трудности с практическими языковыми навыками, такими как умение вести диалог или понимать сарказм и образные выражения.

У детей с аутизмом часто наблюдается повышенная сенсорная чувствительность и нетипичные реакции на сенсорные раздражители. Они могут быть сверхчувствительны к определенным сенсорным воздействиям, таким как шумы, свет, текстуры или запахи, что приводит к их подавленности или расстройству. И наоборот, некоторые дети могут быть нечувствительны к сенсорным воздействиям и стремиться к сенсорной стимуляции. Эти сенсорные проблемы могут существенно повлиять на их повседневное функционирование и могут способствовать возникновению поведенческих трудностей.

Кроме того, дети с аутизмом могут проявлять высокий уровень тревожности, демонстрировать трудности с эмоциональной регуляцией. Проблемы с концентрацией внимания и исполнительными функциями также могут наблюдаться.

Очень важно отметить, что степень тяжести и проявления этих признаков могут варьироваться у каждого человека, что подчеркивает неоднородность РАС. У некоторых детей могут быть легкие симптомы, и они могут преуспевать в определенных областях, в то время как у других могут быть более серьезные нарушения, которые влияют на множество аспектов их жизни. Понимание этих индивидуальных различий имеет решающее значение при разработке соответствующих мероприятий для ребенка, страдающего аутизмом.

В области исследований аутизма были использованы различные методологии для изучения сложных характеристик и причин РАС. Исследователи использовали различные схемы исследований, методы сбора данных и статистического анализа, чтобы получить более глубокое представление об этом расстройстве. В данной статье рассмотрены некоторые распространенные методологии, используемые при изучении аутизма [1, с. 186].

Одним из часто используемых подходов в исследовании РАС является наблюдательный подход. Он предполагает систематическое наблюдение и регистрацию поведения и характеристик людей с аутизмом в естественных условиях или в контролируемых лабораторных условиях. Наблюдательные исследования позволяют исследователям

внимательно изучить взаимодействия, модели общения и другие формы поведения, проявляемые аутичными людьми. Непосредственно наблюдая за людьми с аутизмом, исследователи могут собрать ценную информацию об их социальном, когнитивном и эмоциональном функционировании.

Другой широко применяемой методологией является использование анкет и опросов. Исследователи часто разрабатывают анкеты для сбора большого количества информации от родителей, учителей и лиц, осуществляющих уход за детьми, о поведенческих, эмоциональных особенностях и особенностях развития людей с РАС. Эти опросники могут быть посвящены конкретным областям, таким как коммуникативные навыки, социальное взаимодействие и повторяющееся поведение. Собирая данные с помощью этих опросов, исследователи могут получить представление о различных симптомах и характеристиках аутизма.

В дополнение к анкетам исследователи также используют стандартизированные инструменты оценки для обследования людей с РАС. Эти оценки обеспечивают структурированную основу для измерения и количественной оценки конкретных аспектов аутизма. Эти инструменты помогают исследователям в диагностике аутизма и оценке тяжести симптомов.

Генетические исследования также сыграли решающую роль в понимании этиологии РАС. Для выявления генетических факторов, связанных с аутизмом, исследователи используют различные генетические методики, такие как «общегеномные ассоциативные исследования». Сравнивая генетические профили людей с аутизмом и людей без расстройств, исследователь может выявить генетические вариации, которые могут способствовать развитию РАС [4, с. 99].

Кроме того, методы нейровизуализации широко используются для изучения нейронных механизмов, лежащих в основе аутизма. Эти методы позволяют исследователям изучать мозговую активность и паттерны взаимосвязей, чтобы лучше понять, чем мозг людей с аутизмом отличается от мозга людей с нормальным развитием.

В заключение следует отметить, что методологии, используемые при изучении аутизма, разнообразны и включают в себя целый ряд подходов, таких как наблюдательные исследования, анкетирование, стандартизированные оценки, генетические исследования, методы нейровизуализации и интервенционные исследования. Каждая методика позволяет по-своему взглянуть на различные аспекты аутизма, обеспечивая исследователей всесторонним пониманием этого расстройства. Объединив эти методики, исследователи надеются раскрыть тайны, окружающие аутизм, и в конечном итоге улучшить жизнь людей с РАС.

Список использованных источников и литературы

1. Квасова А.П. Характерное описание детей с расстройством аутистического спектра // Теория и практика современной науки. 2019. №12 (54). С. 186-188.
2. Кулакова Т.И., Талалаева Я.С. Нарушение интеграции у детей с расстройством аутистического спектра // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2019. №1. С. 70-74.
3. Лихачева К.Н., Тищенко П.С., Савина А.П. Особенности общения у детей с расстройствами аутистического спектра // Наука, образование и культура. 2022. №3 (63). С. 347.
4. Портнова А.А., Сединкина Э.Е. Нарушения поведения у детей с расстройством аутистического спектра // Социальная и клиническая психиатрия. 2021. №4. С. 99-102.

© О.Н. Малыхина, Ю.А. Молозина, М.А. Нечипоренко, 2024

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В работе указывается на пути овладения студентами профессиональными компетенциями в области организации образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: профессиональные компетенции педагога, учитель-дефектолог, образовательная среда, дети с особенностями психофизического развития.

K.N. Mihailova

THE USE OF COMPETENCE-BASED TASKS FOR THE ORGANIZATION OF AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS- DEFECTOLOGISTS

Abstract: The paper indicates the ways in which students acquire professional competencies in the field of organizing an educational environment for children with special needs of psychophysical development.

Keywords: professional competences of teachers, the teacher is a defectologist, the educational environment, children with special needs of psychophysical development.

Компетентностный подход как одно из методологических оснований обеспечения качества образования в вузе требует формирования таких компетенций у студентов, которые позволят эффективно реализовывать широкий спектр задач будущей профессиональной деятельности. Перед преподавателями педагогического вуза встают задачи определения оптимальных условий для систематического, последовательного формирования и совершенствования необходимых профессиональных компетенций на протяжении всего периода обучения студентов.

В процессе формирования компетентности должен учитываться ее целостный характер как интегральной характеристики специалиста, имеющей различные структурные компоненты (В. В. Абашина, С. А. Дружилов, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.). При этом затрагиваются владение и способность применить в деятельности общие научно-теоретические и узкопрофессиональные знания, специальные умения; социально-личностные качества и потребности студента в саморазвитии и самосовершенствовании, его интерес и направленность на профессию; умение оптимально выстраивать педагогическое взаимодействие и другое.

В современных исследованиях (Н. Н. Баль, С. Е. Гайдукевич, В. В. Гладкая, А. М. Змушко, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская, В. В. Хитрюк и др.) подчеркивается ответственность педагогов за качество образования, необходимость овладения «инклюзивными компетенциями», позволяющими эффективно работать в условиях нового образовательного и социокультурного пространства, где наравне с нормотипичными обучающимися в образовательный процесс и разные сферы социальной жизни включаются дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Подготовка квалифицированных кадров требует решения ряда задач, ориентированных на обеспечение принятия ценностей и принципов инклюзивного образования, готовности оптимально взаимодействовать с разными категориями обучающихся; овладения студентами-дефектологами компетенциями в соответствии с разными направлениями профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, в том числе по созданию соответствующей нуждам и особым образовательным потребностям детей адаптированной «безбарьерной среды», которая обеспечивает свободный доступ к необходимым ресурсам, снижает или снимает ограничения жизнедеятельности, содействует успешному освоению учебных программ [2].

В учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», Республика Беларусь, ведется подготовка будущих специалистов сферы специального образования по специальности «Логопедия», с 2023-2024 учебного года – по специальности «Специальное и инклюзивное образование», профилизация «Логопедия». Учебные планы указанных специальностей предусматривают формирование средствами специальных дисциплин в числе других таких базовых и специализированных компетенций как: «БПК-1 Проектировать процесс обучения, ставить образовательные цели, отбирать содержание учебного материала, методы и технологии на основе системы знаний в области теории и методики педагогической деятельности», «СК-1 Проектировать образовательный процесс с обучающимися с особыми образовательными потребностями на основе системы медико-биологических, психологических, лингвистических знаний и умений», «СК-3 Осуществлять углубленное психолого-педагогическое обследование, определять особые образовательные потребности обучающихся и рекомендовать специальные условия их обучения и воспитания», «СК-4 Определять цели, содержание, методы, методики и технологии коррекционно-развивающей работы на диагностической основе с учетом особых образовательных потребностей обучающихся».

Проектирование образовательного процесса, учет особых образовательных потребностей воспитанников и учащихся с ОПФР непосредственно связаны с умениями объединять детей различных категорий в социально-образовательной среде учреждения образования; создавать специальные условия для их обучения и воспитания; отбирать, обеспечивать, адаптировать и модифицировать необходимые средовые ресурсы – предметные, пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические. В процессе создания развивающей адаптивной образовательной среды рекомендуется подбирать ресурсы наиболее активные в плане поддержки, стимуляции и коррекции, способствующие преодолению ведущих и профилактике вторичных отклонений в психофизическом развитии детей. Исследователями разработаны следующие рекомендации по организации образовательной среды для разных категорий детей с ОПФР:

- 1) адаптационный характер среды (приспособление и модификация всех средовых ресурсов с учетом психофизических ограничений детей и возрастных показателей);
- 2) развивающий характер среды и подчинённость воспитательным и образовательным целям и задачам;
- 3) ориентация на гибкое зонирование среды (зоны сенсорного, умственного, речевого развития, зоны творчества, двигательной активности, отдыха, уединения);
- 4) привнесение в состав традиционных средовых ресурсов неординарных, способствующих решению различных коррекционно-развивающих задач.
- 5) возможность многопланового, универсального использования одних и тех же объектов в различных видах деятельности;
- 6) возможность свободы выбора ребенком места, времени и содержания деятельности;
- 7) управляемость средой детьми и взрослыми и др. [1; 3].

Целенаправленное формирование у будущих учителей-дефектологов профессиональных компетенций, связанных со средовыми ресурсами, предполагает создание условий для:

теоретического изучения учебного материала и освоения содержания специальных учебных дисциплин, *овладения знаниями*, необходимыми для решения профессиональных задач (например, о сущности, видах, ориентированности на разные категории обучающихся с ОПФР ресурсах среды, требованиях к организации образовательной среды и др.);

овладения умениями осознанно принимать и обрабатывать информацию, критически анализировать, отбирать, изменять (адаптация и модификация), моделировать, интегрировать, создавать необходимые ресурсы с учетом особых образовательных потребностей детей и реализуемых задач диагностики и коррекционной направленности и др.;

формирования мотивации, познавательного интереса и активности, стремления к углублению профессионализма в области использования средового подхода, *готовности применять знания и умения в практической деятельности, оценивать себя* и результаты собственной активности (личностные результаты обучения).

Оптимально, когда результатом образовательной деятельности в вузе становятся не только умения студентов *воспроизводить* или действовать по аналогии, но и *самостоятельно проектировать и конструировать*, критически оценивая условия реализации и дифференцируя задачи профессиональной деятельности, а затем и *привносить творческие идеи* и собственные находки по созданию развивающей адаптивной образовательной среды, соответствующей потребностям ребенка с ОПФР, проявляя *личную и профессиональную заинтересованность, потребность в саморазвитии и самосовершенствовании* как профессионала.

В рамках преподавания цикла специальных дисциплин будущим учителям-дефектологам нами разрабатываются и используются на учебных занятиях (практические и лабораторные), в процессе промежуточной аттестации (зачеты, экзамены), прохождения студентами педагогической практики многообразные практико-ориентированные компетентностные задания. В числе таких заданий по организации соответствующей потребностям ребенка с ОПФР образовательной среды можно указать для примера следующие: «Перечислить ограничения, которые имеют воспитанники с общим недоразвитием речи второго уровня речевого развития в глагольной лексике, определить соответствующие испытываемые ими потребности; определить задачи, которые можно реализовать с помощью специально созданных предметных ресурсов образовательной среды, для учащихся младшего школьного возраста с заиканием; подобрать перечень предметных ресурсов с учетом речевых ограничений и возраста воспитанников с дизартрией; создать проект (модель) локальной среды (зонирование пространства кабинета учителя-дефектолога); перечислить возможные варианты адаптации инструкции к дидактической игре для воспитанника с моторной алалией; сформулировать основные правила для организации учебной (игровой) деятельности детей с тяжёлыми нарушениями речи; проанализировать соответствие групп средовых ресурсов учреждения образования (по видео-сюжету или на базе педагогической практики), ориентируясь на контингент детей с ОПФР».

Таким образом, использование при подготовке будущих учителей-дефектологов (учителей-логопедов) компетентностных заданий с целью формирования компетенций по организации соответствующей потребностям ребенка образовательной среды содействует социализации детей с ОПФР и профессиональному росту студентов, повышению качества их образования.

Список использованных источников и литературы

1. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / Под ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.
2. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования: практикум / В. В. Хитрюк. – Мозырь : Белый ветер, 2014. – 136 с.
3. Цырулик, Н. С. Организация образовательной среды для учащихся с особенностями психофизического развития / Н. С. Цырулик, Е. Н. Михайлова //

Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. (Республика Беларусь, Минск, 9–10 декабря 2021 года) / редкол. : А. А. Охрименко [и др.]. – Минск : БГУИР, 2021. – С. 300–305.

© Михайлова Е.Н., 2024

УДК 376.2

**Е.Л. Мицан,
А.Д. Третьякова**
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП

***Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема развития социально-коммуникативных навыков у детей с детским церебральным параличом. В ключе этой проблемы раскрывается суть общения как процесса взаимодействия, его важность для успешной социализации детей с ДЦП, приводятся подходы различных ученых, изучающих данную проблему.*

***Ключевые слова:** детский церебральный паралич, социально-коммуникативные навыки, коррекционная работа, двигательная активность, познавательная деятельность.*

**E.L. Mitsan,
A.D. Tretyakova**

DEVELOPMENT OF SOCIAL-COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH CEREBRAL PALSY

***Abstract:** this article discusses the problem of developing social and communication skills in children with cerebral palsy. In the context of this problem, the essence of communication as an interaction process is revealed, its importance for the successful socialization of children with cerebral palsy, and the approaches of various scientists studying this problem are presented.*

***Keywords:** cerebral palsy, social and communication skills, correctional work, motor activity, cognitive activity.*

Над вопросом развития социально-коммуникативных навыков у детей с ДЦП размышляли многие педагоги и психологи. К примеру, принципиальный подход к решению проблемы развития навыков социальной коммуникации можно наблюдать в трудах Л.С. Выготского, который посвятил свою жизнь изучению различных аспектов развития детей с ограниченными возможностями здоровья. На основе концепции ученого можно говорить о том, что формирование и развитие коммуникативных умений считается одной из основных задач школы, так как эффективность и качество процесса взаимодействия между людьми в значительной мере обусловлено уровнем развития социально-коммуникативных навыков субъектов общения [1, 3]. Сформированные социально-коммуникативные навыки – это главный показатель готовности ребенка взаимодействовать с социумом, ведь они дают возможность преодолеть смущение, благоприятно выйти из неприятной ситуации, сформировать доброжелательные отношения с людьми, выстроить успешную совместную деятельность.

Дети с ДЦП тяжело приноравливаются к жизни в социуме и часто наблюдаются такие ситуации, когда эти дети, становясь взрослыми, совершенно не готовы выстраивать взаимоотношения с окружающими, живут закрыто, стесняясь своих нарушений [2]. Поэтому

важно на начальном этапе обучения и воспитания не упустить возможность и постепенно формировать навыки социальной коммуникации у каждого ребенка.

Проблема выявления взаимосвязи двигательной и познавательной активности является основной задачей комплексной реабилитации детей с детским церебральным параличом. Важность этой проблемы связана и с практикой обучения и воспитания, которая требует выявления признаков психического развития, возможности приспособления больного ребенка к разным видам деятельности, видам познания.

В рамках развития социально-коммуникативных навыков детей с ДЦП в ходе их совместной продуктивной деятельности средствами интеграции двигательной и познавательной деятельности можно выделить следующие задачи:

-сформировать у детей данной категории заинтересованное отношение к деятельности партнеров как участников общего дела;

-сформировать у них ориентировку на общий результат и осознание своей значимости для его достижения;

-научить их активно воспринимать предложения инициатора: высказывать и отстаивать свое мнение, выражать отношение к соответствующему предложению, демонстрируя согласие или отказ, мотивировать свою точку зрения.

Для развития социально-коммуникативных навыков у детей с детским церебральным параличом применяются различные методы и подходы. Рассмотрим один из них, а именно комплекс методов и упражнений, объединяющий в себе как методы по осуществлению двигательной активности, так и непосредственно направленные на развитие социально-коммуникативных навыков. Он составлен с учетом индивидуальных особенностей детей данной категории нарушений, их потребностей, имеющихся у них затруднений, потенциальных возможностей и ресурсов. В него входят:

- 1) Лечебный массаж.
- 2) Адаптивная физическая культура (далее – АФК).
- 3) Групповая логопедическая работа.
- 4) Физиотерапевтические методы.

Рассмотрим каждый из вышеупомянутых пунктов.

Лечебный массаж применяется в работе с детьми с ДЦП на постоянной основе. К основному общему лечебному массажу, который включает в себя традиционные техники: похлопывания, поглаживания, вибрации и сжимания добавляется ещё и точечный массаж. Точечный массаж направлен на коррекцию спастических нарушений при мышечном и сухожильном тонусе, который как раз и наблюдается у детей с ДЦП. Пальцевое надавливание при данном виде массажа приходится на рефлекторные точки, что в свою очередь улучшает проведение нервного импульса к мышцам. Этот массаж стимулирует у детей выпрямительные рефлексы, способствует снятию болевого синдрома. Основные приемы точечного массажа: нажатие, ввинчивание и вывинчивание, а также выделяют два основных метода – это тормозной метод и метод возбуждения.

Адаптивная физическая культура для детей с ДЦП в школьном возрасте решает ряд важных задач:

основная задача – развитие двигательных навыков;

развитие психических процессов и речи, что напрямую связано с развитием социально-коммуникативных навыков;

развитие познавательной деятельности;

профессиональная ориентация.

Также, неотъемлемая часть этого комплекса методов – групповая логопедическая работа с детьми с ДЦП. Занятия проводятся в кабинете логопеда. На этих занятиях дети смотрят видеоролики с демонстрацией примера правильного социального поведения других детей, знакомятся с устройством социального мира и законами коммуникативного общения. С детьми проводятся беседы, на которых происходил разбор различных ситуаций коммуникативного взаимодействия из книг [1].

Физиотерапевтические методы являются важной составляющей восстановительного лечения детей с ДЦП [2, 5]. Существуют разные виды физиотерапевтических процедур, но высокие показатели они дают в комплексном применении. В рассматриваемый нами комплекс методов входили: магнитотерапия и озокеритотерапия.

Магнитотерапия основана на воздействии магнитных полей на организм ребенка в лечебно-профилактических целях. Учеными были проведены исследования, в ходе которых они доказали, что естественные магнитные поля благотворно влияют на высшие центры нервной и гуморальной регуляции, а также на биотоки сердца, мозга. Выявлено, что у детей с ДЦП под влиянием магнитных полей небольшой интенсивности снижается тонус сосудов мозга, улучшается его кровообращение, активизируется обмен веществ, и очень важно, что повышается устойчивость мозга к недостатку кислорода.

Отдельное внимание хочется уделить такому методу коррекции нарушений при ДЦП как озокеритотерапия. Этот метод, проверенный десятилетиями, и по сегодняшний день используется в специализированных учреждениях. В нашем городе осуществляется терапия с помощью озокерита только в специальной (коррекционной) школе-интернате № 3. Суть данного метода в теплолечении с помощью озокерита – природного воска, похожего на смолу. Он хорошо подходит для теплолечения, потому что у данного вещества низкая теплопроводность и плохая конфекция внутри из-за высокой плотности, вследствие чего он долго остается теплым. Озокерит нагревают до 42 градусов и накладывают на кожу ребенка. Получается своеобразный компресс, воздействие которого заключается в довольно длительном прогревании самой кожи, а также мышц, органов, во время чего происходит расширение сосудов, улучшение кровообращения и оттока лимфы [5]. У детей с ДЦП расслабляется мускулатура, снимается боль, ослабевают очаги воспаления. При этом важно, что озокерит не проникает в организм через кожу, не вызывает аллергии, не сушит кожу. Все это позволяет считать данное вещество одним из лучших физиотерапевтических методов.

Выводы. Опираясь на вышеизложенную информацию, а также изученные данные, можно сделать вывод, что, разработанный с учетом интеграции двигательной и познавательной деятельности, комплекс методов работает и может быть применен в практике образовательной организации. Количество учащихся с высоким уровнем развития социально-коммуникативных навыков увеличилось, а дети, которые были на низком уровне по развитию данных навыков, перешли на средний уровень. Все это позволяет нам сделать вывод, что развитие социально-коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ДЦП будет проходить наиболее успешно и эффективно, если для этого будут использованы средства интеграции двигательной и познавательной деятельности.

Список использованных источников и литературы

1. Верхотурцева, Т. С. Методы и приемы коррекции речевой деятельности детей с ОВЗ для их успешной социализации / Т. С. Верхотурцева, Е. Л. Мицан // Петровские образовательные чтения. Православие и отечественная культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего: Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 07–14 октября 2023 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 38-40.
2. Мицан, Е. Л. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учебное пособие / Е. Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск: МГТУ, 2016. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - Загл. с титул. экрана. - URL: <https://host.megaprolib.net/MP0109/Download/MObject/20696> (дата обращения: 30.03.2024). - Макрообъект. - Текст: электронный. - Сведения доступны также на CD-ROM.
3. Мицан, Е. Л. Развитие социально-коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста средствами интеграции двигательной и познавательной деятельности / Е. Л. Мицан, Я. А. Скрипник // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам

Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 16–17 мая 2023 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 303-308.

4. Плотникова, А. С. Иппотерапия как метод лечения детей с ДЦП / А. С. Плотникова, Е. Л. Мицан, Д. В. Вертячих // Защита детства: проблемы, поиски, решения : Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции, Железноводск, 18–19 июня 2021 года / Под редакцией И.В. Иванченко. – Москва: Издательство "Знание-М", 2021. – С. 482-484.

5. Скрипник, Я. А. Методы адаптивной физической культуры в работе с детьми с детским церебральным параличом / Я. А. Скрипник, Е. Л. Мицан // Физическая культура и спорт в образовательном пространстве: инновации и перспективы развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22 апреля 2020 года. Том 2. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. – С. 340-344.

© П.И. Мицан, А.Д. Третьякова, 2024

УДК 376.3

Т.Г. Неретина

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

Е.А. Щелокова

*Учитель-логопед
МДОУ «Детский сад 121 комбинированного вида»,
г. Магнитогорска, Россия*

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности работы педагогов с детьми с тяжелыми нарушениями речи дошкольного и младшего школьного возраста. Уточняется специфика работы с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи, описаны направления работы педагогов и логопедов в дошкольных образовательных организациях, такие как диагностика и ранняя коррекция речи детей с тяжелыми нарушениями речи.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, дети младшего школьного возраста, тяжелые нарушения речи, дошкольные образовательные организации.*

T.G. Neretina

E.A. Shchelokova

DEVELOPMENT OF ATTENTION IN CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER DURING EDUCATION

***Abstract.** The article discusses the features of teachers' work with children with severe speech impairments of preschool and primary school age. The specifics of working with preschoolers with severe speech impairments are clarified, and the areas of work of teachers and speech therapists in preschool educational organizations are described, such as diagnosis and early speech correction of children with severe speech impairments.*

***Keywords:** preschool children, primary school children, severe speech disorders, preschool educational organizations*

Работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи требует особого подхода, который различается в зависимости от возраста конкретного ребенка. Отметим, что специфика работы с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи заключается в том, что у детей этого возраста очень быстро развивается речь, поэтому важно как можно раньше диагностировать тяжелые нарушения речи, чтобы начать своевременную коррекцию и помочь ребенку в его речевом развитии.

Одно из направлений работы педагогов и логопедов в дошкольных образовательных организациях – диагностика и ранняя коррекция речи детей с тяжелыми нарушениями речи. Для выявления тяжелых нарушений речи логопед проводит комплексное логопедическое обследование. Помимо этого, используются другие методы диагностики: наблюдение за ребенком во время игр, анализ ошибок в речи, беседы с родителями и другие.

Работа со школьниками с тяжелыми нарушениями речи также имеет свои особенности, поскольку в этом возрасте формируется учебная деятельность. При работе с детьми младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи необходимо использовать методы, ориентированные на обучение их чтению и письму. Кроме того, важно учитывать такие особенности данной возрастной группы, как стремление к самостоятельности и формирование социальных связей.

При работе в дошкольных образовательных организациях и школе воспитателям и педагогам важно принимать в расчет психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи. Такие дети могут испытывать чувство неполноценности, неуверенности в себе и страха перед общением, что может привести к их социальной изоляции. Поэтому в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи очень важно учитывать их эмоциональное состояние, помогать им развивать чувство уверенности в себе и умение общаться со сверстниками и взрослыми. Это поможет ребенку успешно интегрироваться в общество и достигнуть успехов в учебе.

Работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи должна быть комплексной и многосторонней, включая не только коррекцию речи, но и психологическую поддержку, работу с родителями и применение современных методик в соответствии с требованиями Федеральных государственных стандартов образования (ФГОС) для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Существуют различные методики работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, в зависимости от их индивидуальных особенностей. Одна из самых распространенных – комплексная программа развития речи, которая включает в себя различные упражнения на развитие фонематического слуха, артикуляционных навыков, лексико-грамматических умений и постановки речевого дыхания. Важными компонентами комплексной программы являются не только логопедические занятия с ребенком, но и работа психолога, социального педагога, создание благоприятного речевого и психологического климата в процессе обучения, а также использование медикаментозной терапии.

Кроме того, при коррекции тяжелых нарушений речи используют игровые методы, которые направлены на развитие мелкой моторики, что также способствует развитию речевую функцию ребенка. Например, игры с мячом, глиной, песком или конструктором, различные сенсорные игры.

Методики работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи должны учитывать все особенности того или иного вида тяжелых нарушений речи у ребенка, только тогда их использование позволит достигнуть наилучших результатов при коррекции тяжелых нарушений речи и обеспечить полноценное развитие ребенка [3, 5].

Согласно п. 3.2.3 ФГОС ДОО при реализации программы проводится оценка индивидуального развития детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в рамках педагогического диагностического обследования на начало и конец учебного года. Оценка необходима для получения «обратной связи» в процессе взаимодействия педагога с ребенком, построения индивидуального коррекционного образовательного маршрута для

профессиональной коррекции особенностей развития и определения эффективности педагогических действий.

Также, проведение педагогического диагностического обследования индивидуального развития детей рекомендовано Н. В. Нищевой, автором Комплексной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет, которая лежит в основе адаптированной общеобразовательной программы (АООП) для детей с ТНР [2].

Для проведения обследования используется модифицированная речевая карта. При составлении речевой карты использованы, во-первых, речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (4–7 лет) Н. В. Нищевой [2]. Во-вторых, труды З. А. Репина, посвященные нейропсихологическому изучению детей с тяжелыми нарушениями речи [4]. В-третьих, З. Тестовая диагностика обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3–6 лет с речевыми нарушениями Т. В. Кабановой, О. В. Домниной [1].

Используя данную методику, возможно, сравнить количественные и качественные показатели развития общей и мелкой моторики, неречевых психических функций и всех языковых компонентов детей в начале и в конце учебного года, получить объективные данные развития каждого ребенка и группы в целом. Анализ результатов на начало и окончание учебного года позволяет установить эффективность коррекционного процесса, а также степень обучаемости и обученности каждого ребенка.

Результаты диагностического обследования используют при планировании коррекционно-образовательной деятельности (подгрупповой и индивидуальной); отборе методов, приемов и технологий; комплектовании подгрупп для организованной деятельности.

Ответы ребенка фиксируются и заносятся в речевую карту. Качественно-количественные результаты выполнения заданий, выраженные в баллах, так же заносятся в речевую карту. В методике выставления балльной оценки дана четкая характеристика каждому количеству баллов от 1 до 5. Сумма набранных ребенком баллов по каждому из разделов позволяет более точно определить уровень сформированности отдельных компонентов речи, общей и мелкой моторики, неречевых психических функций. Общее количество баллов соответствует уровню речевого развития.

При анализе средних показателей успешности выполнения заданий по Т. В. Кабановой, особое внимание уделяется следующим разделам: понимание речи, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез, артикуляционная моторика, слоговая структура слова, звукопроизношение, грамматический строй речи, словарь и словообразование, связная речь, общая моторика и мелкая моторика [1].

Соответственно, со степенью успешности и процентным соотношением выделяют четыре уровня речевого развития: высокий уровень (80–100%); уровень выше среднего (65–79%); средний уровень (50–64%); низкий уровень (49% и ниже).

На основании количественных показателей успешности выполнения заданий заполняется речевой профиль на начало и конец учебного года на каждого ребенка. По диаграммам профиля можно наглядно проследить динамику развития ребенка и провести сравнительный анализ освоения Программы.

При заполнении анкетных данных учитываются следующие показатели: фамилия, имя ребенка, дата рождения, возраст, домашний адрес, телефон, откуда поступил, дата поступления в речевую группу, сведения о родителях – мать (фамилия, имя, отчество, возраст на момент родов), отец (фамилия, имя, отчество, возраст на момент рождения ребенка), национальный язык, двуязычие.

При принятии решения психолого-медико-педагогической комиссией о направлении ребенка в логопедическую группу на определенный срок, особое значение имеют следующие показатели: наследственные и хронические заболевания родителей; от какой беременности ребенок, протекание беременности: токсикоз первой половины, второй половины; травмы; интоксикации; заболевания; роды: досрочные, срочные, быстрые, стремительные, обезвоженные; наблюдалась ли асфиксия: белая, синяя; резус-фактор: отрицательный,

положительный; вес и рост ребенка при рождении; перенесенные заболевания: до года, после года; ушибы, травмы головы.

При анализе раннего психомоторного развития так же важно учитывать Удержание головы (1,5 мес.); во сколько ребенок начал ползать (5 мес.), сидеть (6 мес.), ходить (до года). Во сколько появились первые зубы (6–8 мес.). Правша, левша, амбидекстр.

Раннее речевое развитие включает в себя появление первых слов (1 год), первых фраз (1,5–2 года). Прерывалось ли речевое развитие и по какой причине. Занимался ли с логопедом. Результат занятий со специалистами.

Также записываются данные о нервно-психическом и соматическом состоянии (на основе медицинской карты) педиатра, невропатолога, психиатра, офтальмолога, отоларинголога.

Исследование поведения и эмоциональной сферы включают в себя исследование особенности коммуникативной сферы (сразу вступает в контакт, избирательно, проявляет негативизм), адекватность эмоциональных реакций, устойчивость эмоциональных реакций (наличие импульсивности или эмоциональная стабильность).

Список использованных источников и литературы

1. Кабанова, Т. В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3–6 лет с речевыми нарушениями / Т. В. Кабанова, О. В. Домнина. – Москва: ГНОМ и Д, 2008. – 104 с.

2. Нищева, Н. В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (4–7 лет) / Н. В. Нищева. – 2-е изд. доп. и перераб. – Санкт-Петербург: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008.

3. Неретина, Т. Г. Психокоррекционная работа с детьми с задержкой психического развития : электронное издание / Т. Г. Неретина. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023.

4. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г. П., 2008. – 140 с.

5. Щелокова, Е. А. Логопедическая работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи / Е. А. Щелокова, Т. Г. Неретина. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – 74 с.

© Т.Г. Неретина, Е.А. Щелокова, 2024

УДК 376

М.А. Никишина

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПОМОЩИ МНЕМОТЕХНИКИ

***Аннотация.** В статье представлены этапы и основные приемы мнемотехники, способствующие развитию памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлены психологические особенности детей с задержкой психического развития. Предложен алгоритм этапов работы по запоминанию стихотворения.*

***Ключевые слова:** дети, задержка психического развития, память, мнемотехника.*

DEVELOPMENT OF MEMORY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT RETARDS USING MNEMOTECHNIQUES

Abstract. *The article presents the stages and basic techniques mnemonics that promote memory development in preschool children with mental retardation. The psychological characteristics of children with mental retardation are presented development. An algorithm for the stages of work on memorizing a poem is proposed.*

Keywords: *children, mental retardation, memory, mnemonics.*

В наши дни количество детей дошкольного возраста с ЗПР сильно возрастает. По этой причине воспитывать и обучать дошкольников, имеющих ЗПР, становится одним из самых главных и наиболее актуальных педагогических вопросов.

В нынешнее время предъявляются достаточно высокие требования к воспитанию и образованию детей. Им необходим значительный багаж знаний и умений. Детей следует заинтересовывать различными видами занятий, всесторонне развивать их. Дошкольников необходимо хвалить за проявленный интерес к различным областям знаний. Восприятие, внимание, мышление и память очень сильно влияют на формирование качеств психики детей [2].

Дети, имеющие ЗПР, характеризуются довольно бедным запасом знаний, ограниченными представлениями, незрелым мышлением, неразвитой познавательной сферой. Образная и словесная память у детей с ЗПР очень своеобразные. У ребят выбранной категории преобладают игровые интересы. Также они обычно не уверены в себе, что обуславливает затруднения в сфере межличностных отношений. У ребят зачастую присутствует низкая самооценка, они не верят в свои личные способности и оценивают свои возможности очень низко [1].

В дошкольном возрасте необходимо развивать у ребят произвольное запоминание. Это является самой главной задачей коррекционного обучения.

Выделяются следующие особенности памяти детей с ЗПР:

- сниженный объем памяти, низкая скорость запоминания;
- время, необходимое для произвольного запоминания, значительно выше нормы;
- наглядная память преобладает над словесной;
- уровень произвольной памяти является заниженным;
- дефекты механической памяти.

У ребят выбранной категории не в полной мере развитая память, тяжёлый процесс запоминания. Данные характеристики не позволяют ребятам выбранной категории запоминать словесный и наглядный материалы. Из-за этого дошкольники не успевают по многим предметам в школе. Детям этой категории трудно запоминать материал, предлагаемый учителем. Для запоминания дошкольникам с ЗПР необходимо больше времени, чем ребятам, развитие которых находится в пределах нормы.

У дошкольников выбранной категории имеются дефекты формирования произвольной памяти. Большую часть информации, которую нормально развивающиеся ребята запоминают без особого труда, детям, имеющим ЗПР, запомнить непросто. Дефекты памяти ребят указанной категории имеют своеобразный вид. Особенностью структуры нарушения при ЗПР является затронутость одних сторон памяти с учётом достаточной сохранности иных сторон. Мышление дошкольников находится в полной зависимости от их памяти. Для успешного усвоения ребятами учебных предметов, у них необходимо развивать ещё до поступления в школу каждый из видов памяти.

Процесс становления памяти малыша начинается в глубоком детстве. Для улучшения памяти надо обучать дошкольников приемам запоминания и припоминания. Этому благоприятствуют приемы мнемотехники.

Мнемотехника является системой разных приемов, которые облегчают запоминание и увеличивают объем памяти через образование дополнительных ассоциаций.

Целью обучения мнемотехническим приемам служит развитие памяти ребят с помощью системы работы с использованием разных мнемотехнических приемов.

Задачи мнемотехники:

- Формирование разных видов памяти ребят;
- Формирование у детей мышления, внимания, воображения;
- Формирование у дошкольников сообразительности, наблюдательности, умственной активности, навыка сравнения, умения находить главные признаки.

Проблемы мнемотехники изучают М. Зиганов и В. Козаренко. Они считают, что при правильно организованном обучении педагоги получают восхитительный результат развития памяти детей, то есть на 1,5 - 2 года раньше обычного.

Дошколятам нужно развивать наглядно - образное мышление. При этом следует использовать символы и схемы, являющиеся основой образования искусственных ассоциаций, так как они облегчают процесс запоминания и повышают объем памяти. А это является сутью мнемотехники. На занятиях с дошкольниками следует использовать цветные мнемотаблицы, потому что малыши запоминают отдельные образы: лисичка рыжего цвета, зайчик белый, лимон жёлтый.

Мнемотехника способствует развитию ассоциативного мышления и памяти. В случае использования картинок при обучении, заучивании стихов, занятие принимает форму игры, малыши вовлекаются в процесс занятия. После прослушивания стиха или рассказа наряду с разглядыванием картинок у малыша сохраняется зрительный образ, который помогает за более короткое время гораздо быстрее запомнить текст.

Ритмизация - информацию переводят в форму стихов, песен, рифмованных либо ритмизованных строк.

Запоминание длинных понятий при помощи слов, созвучных данным. К примеру, для иностранных терминов находят созвучные русские слова.

Поиск красивых образов, изображений, сюжетов по «методу связок». Также стоит делать «оживление (представлять действия), добавлять краски, запах, вкус. Также хорошо изменять размер предметов, делать их невероятными.

Метод Цицерона. К примеру, выучить названия одежды и обуви поможет следующее. Внимательно мысленно взором обводим уголок игрушек и представляем, во что будем наряжать кукол, волка и зайчика. Куклу - в платье и туфельки, зайке оденем рубашку, пиджак, брюки и туфли, волку - футболку, шортики и сандалии.

Прием «Мнемотаблицы». Для выработки у младших дошкольников навыков и умений, в процесс занятий педагоги вводят мнемотаблицы (схемы). К примеру, в детских садах нередко используют алгоритмы следующих процессов: одевание, прогулка, сервировка стола и т.д

Мнемотехника представляет собой систему определенных приемов и способов, которые облегчают запоминание необходимой информации и увеличивает объем памяти (образованием ассоциаций).

Мнемоническое запоминание включает в себя 4 этапа. Первый из них - кодирование в образы, вторым является запоминание (два образа соединяются), третьим - запоминание последовательности, а четвёртое - закрепление в памяти.

Изографическое моделирование также является средством мнемотехники. Оно является синтез двух взаимодополняемых и взаимостимулируемых деятельности - изобразительной и речевой. Это использование графических моделей-рисунков (изографов), которые выполняет дошкольник в определённом коррекционном контексте (рисунок-схема рассказа - описания, фразеологических оборотов, стихов, сказок и т. п.).

В случае использования абстрактных символов с целью заменить слова, словосочетания, предложения, происходит визуализация речи. Благодаря этому запоминание

сложной структуры воспроизводимого текста упрощается, улучшаются полнота передачи содержания текста, логика изложения. Также главная мысль текста становится понятнее. При введении изобразительных моделей процессы включения и пребывания дошкольников в проблемные ситуации становятся проще, прорисовываются логические сюжетные цепочки, облегчаются и ускоряются процессы анализа и синтеза состава целого произведения. Также облегчаются организация последовательного хода мыслей и овладение структурой последовательного повествования, его связность. Игра-рисунок помогает повысить качество использования лексико-грамматических категорий, потому что игровой процесс с рисунком имеет определённую связь с сопровождающей речью и побуждает все время искать вариативное изложение.

С помощью приемов мнемотехники формируются мышление, воображение и внимание. Как следствие бедного запаса знаний, ограниченных представлений, своеобразной словесной и образной памяти, недостаточного объема развития памяти и слабого запоминания, ребятам с ЗПР в будущем тяжело обучаться в школе. Чтобы ребятам указанной категории было легче учиться, нужно развивать каждый из видов памяти, а также - увеличивать скорость запоминания. Этому благоприятствуют приемы мнемотехники. Также мнемотехнические приемы являются действительно рабочей схемой при обучении детей, имеющих ЗПР, приемам запоминания и припоминания. Приемы мнемотехники прекрасно справляются с этой задачей. Благодаря мнемотехническим приемам, кругозор детей становится шире, процесс запоминания стихотворений и других произведений становится интересным, ребятам становится легче пересказывать тексты. Дошкольники начинают сами выдумывать сказки. Запас слов увеличивается, ребята становятся менее застенчивыми, более коммуникабельными.

Этапы работы по запоминанию стихотворения

1. Выразительное чтение стихотворения (вместе со взрослым). Вначале можно изучить мнемотаблицу стиха и сделать предположения, о чем хотел рассказать его автор.
2. Чтение стихотворения, опираясь на мнемотаблицу.
3. Ответ на вопросы по содержанию произведения (для того, чтобы понять стих) либо самостоятельно написать план стихотворения.
4. Пояснение непонятных, незнакомых слов и определений.
5. Чтение каждой строчки стихотворения по порядку, опираясь на мнемотаблицу. При этом неплохо побуждать дошкольников вспоминать и называть окончание фраз (напоминает рассказывание стихотворений малышами).
6. Повтор стиха, опираясь на мнемотаблицу.
7. Рассказ стихотворения.

Таким образом, мнемотехника развивает наглядно - образное мышление, что просто необходимо детям с ЗПР. Символы и схемы, которые используются в мнемотехнике, облегчают запоминание и увеличивают его скорость. Обратим внимание, что мнемотехника благоприятствует развитию ассоциативного мышления, а это тоже необходимо для развития ребят, имеющих ЗПР. Отметим, что дошкольников, имеющих ЗПР, важно вовлечь в процесс занятия. С этой целью необходимо использовать красивые яркие картинки, и тогда занятие принимает форму игры, что очень нравится детям. Заметим, что прослушивание стихотворений и рассказывание сказок наряду с просмотром картинок помогает детям сохранить зрительный образ.

Список используемых источников и литературы

1. Верхотурцева, Т. С. Нейропсихологические методы и приёмы в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ / Т. С. Верхотурцева, Е. А. Никифорова, Е. Л. Мицан // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 16–17 мая 2023 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 263-268.

2. Мицан, Е. Л. Особенности развития внимания у дошкольников с задержкой психического развития / Е. Л. Мицан, Е. А. Кораблева // Петровские образовательные чтения. Духовно-нравственные ценности молодёжи в российском обществе: Сборник научных трудов X Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 10–18 октября 2022 года / Под общей редакцией епископа Магнитогорского и Верхнеуральского Зосимы. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – С. 254-257.

© Никишина М.А., 2024

УДК 376

**О.А. Потапова,
И.А. Кувшинова**

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема профориентации подростков с нарушением слуха, предлагаются педагогические условия организации данного процесса в компьютерной академии, представлена структурно-функциональная модель сопровождения профориентации подростков с нарушением слуха.*

***Ключевые слова:** нарушение слуха, подростки, профориентация, профориентационный лагерь*

**O. Potapova,
I.A. Kuvshinova**

SUPPORT OF THE PROCESS OF CAREER GUIDANCE TEENAGERS WITH HEARING IMPAIRMENT

***Annotation.** This article examines the problem of career guidance for teenagers with hearing impairment, suggesting pedagogical conditions for organizing this process in a computer academy, and presents a structural-functional model for supporting career guidance for teenagers with hearing impairment.*

***Key words:** hearing impairment, adolescents, career guidance, career guidance camp*

В современном обществе важным является процесс профориентации подростков, особенно с нарушением слуха, в условиях быстрого развития информационных технологий. Компьютерные академии становятся все более популярными среди молодежи, открывая новые возможности для обучения и трудоустройства. Однако адаптация и успешное сопровождение подростков с нарушением слуха в таких учебных заведениях представляет определенные вызовы, требующие комплексного подхода и специализированных знаний. В связи с этим исследование процесса профориентации подростков с нарушением слуха в контексте компьютерной академии является научно значимым и актуальным для психолого-педагогической практики. Анализ эффективных стратегий поддержки и развития профессиональных навыков у данной категории учащихся позволит оптимизировать процесс их социальной интеграции и успешной адаптации в современном информационном обществе.

Профориентационная работа – это специально организованная деятельность, основным направлением которой является психолого-педагогическая поддержка учащихся, на этапе их профессионального выбора.

Мы выделили педагогические условия оптимизации процесса профориентации подростков с нарушением слуха, в рамках которых будем вести работу:

- организация профориентационного лагеря;
- вовлечение в процесс профориентации семьи;
- учёт индивидуальных психо-физиологических особенностей: психолог-тьютор-педагог-родители.

Профориентационный лагерь для подростков с нарушением слуха — это мероприятие, направленное на помощь глухим и слабослышащим учащимся в выборе доступной, интересной и нужной профессии, овладении ею и успешном трудоустройстве. Лагерь включает психологические и педагогические аспекты, направленные на развитие творческих и познавательных способностей подростков, а также взаимодействие с профессиональными учебными заведениями и центрами профориентации.

Цель лагеря — научить подростков адекватно оценивать свои психологические особенности, способности и возможности, соотносить их с требованиями выбранной профессии и ситуацией на рынке труда. Также программа помогает обучающимся научиться оценивать возможности получения профессии и дальнейшего образования, анализировать перспективы и моделировать план профессионального развития.

Лагерь предоставляет возможность детям с нарушением слуха побывать на экскурсиях на различные предприятия и организации, где они могут увидеть работу специалистов разных профессий своими глазами и лучше понять, как эти профессии связаны с их будущими интересами и возможностями.

Таким образом, профориентационный лагерь для глухих учащихся является важным элементом системы образования и реабилитации, который помогает детям и подросткам с нарушениями слуха успешно интегрироваться в общество и реализовать свой потенциал.

Родители играют важную роль в ориентации подростка с нарушением слуха на выбор профессии. Важно помнить, что дети с нарушениями слуха могут сталкиваться с дополнительными трудностями при выборе профессии, поэтому поддержка и помощь со стороны родителей особенно важны.

Индивидуальная консультация семьи в целях профориентации подростка с нарушением слуха может быть очень важной и полезной процедурой. Во-первых, консультант может помочь родителям и подростку понять особенности его слухового нарушения и как оно может влиять на выбор профессии. Кроме того, специалист может помочь выявить интересы, способности и потенциал подростка, чтобы подобрать соответствующую карьерную траекторию.

Родительские тренинги и мастер-классы по профориентации подростка с нарушением слуха могут быть очень полезными для семей, сталкивающихся с этой проблемой. В рамках таких мероприятий родителям предоставляется информация о профессиональных возможностях и о том, как помочь своему ребенку определить свои интересы и навыки в выборе профессии. Вовлечение семьи в процесс профориентации подростков с нарушением слуха является важным и необходимым шагом для успешного выбора профессии и карьеры, а также для поддержания психологического комфорта и уверенности у ребенка.

Сотрудничество между специалистами и семьей играет важнейшую роль в успешной профориентации подростка с нарушением слуха. Подростки с такими особенностями часто сталкиваются с дополнительными трудностями в процессе выбора профессии и планирования своего будущего. Специалисты, такие как учителя, психологи, речевые терапевты и другие, обладают знаниями и опытом работы с детьми и подростками с нарушением слуха. Они могут помочь ребенку развить навыки самоопределения, понять свои способности и интересы, а также оценить свои возможности на рынке труда.

Нередко в семье возникают конфликтные ситуации, связанные с выбором профессии и дальнейшего пути получения образования. Причинами могут выступать неадекватная позиция родителей в профессиональном самоопределении ребенка или затруднения в оценке его преобладающих интересов и способностей. Именно поэтому одним из главных направлений в

профориентационном сопровождении является активная работа психологов школы с родителями.

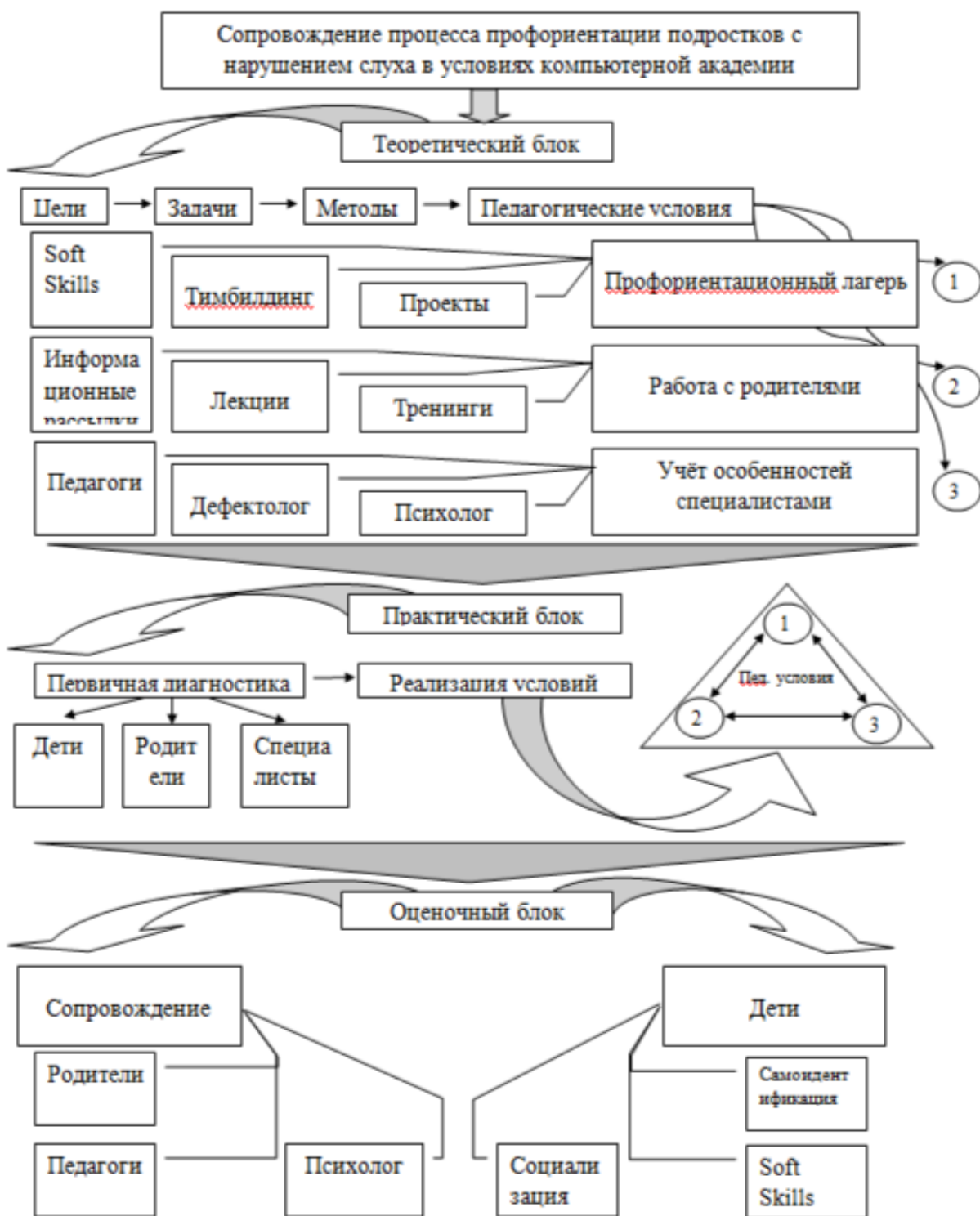


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель процесса сопровождения профориентации подростков с нарушением слуха

Тьютор должен учитывать индивидуальные особенности подростка с нарушением слуха, такие как уровень развития речи, степень потери слуха, интересы и склонности, при организации профориентационной работы. Это поможет подобрать подходящие методы и подходы для успешной адаптации и самореализации подростка в будущем.

Профориентация подростков представляет собой трудоемкий и долгий по времени процесс. Но грамотный подход, терпение со стороны педагогов и родителей позволят детям делать правильный выбор и не совершать досадных ошибок, которые сложно исправить, а порой и совершенно невозможно. Профессиональная деятельность занимает большую часть жизни человека, значит, и подход к ней должен быть серьезный и взвешенный.

Исходя из проделанной нами работы и описанных педагогических условий, нами была разработана структурно-функциональная модель сопровождения процесса профориентации подростков с нарушением слуха в условиях компьютерной академии. Она представлена на рисунке 1.

Таким образом, профессиональное самоопределение - это сознательный, самостоятельный, целенаправленный процесс выявления и реализации способностей личности в сфере профессиональной деятельности. Он включает в себя ряд составляющих, которые отражены в различных исследованиях и используются в практике современного профориентирования подростков с нарушением слуха. Часто в силу разных причин старшеклассники оказываются не готовы сделать свой профессиональный выбор либо делают его спонтанно, что приводит в дальнейшем к необходимости существенно корректировать профессиональный путь. Важно комплексно подходить к повышению уровня профессионального самоопределения учащихся с учетом выявленных мотивов выбора профессии, профессиональных установок, профессиональных интересов и общей готовности к профессиональному выбору.

Список используемых источников и литературы

1. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности взаимодействия учителя-дефектолога с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы VI Международной научно-практической конференции (Тула, 19 ноября 2020 г.) / науч. ред. Н.А. Степанова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С.152-155. DOI 10.31483/r-96871
2. Кувшинова И.А., Бровина С.С. Необходимость комплексного сопровождения детей с ОВЗ // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 81-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2023. Т. 3. 314 с./ С.164.
3. Развитие коммуникативной сферы детей с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Ю.А.Баранова, И.А. Кувшинова; под ред. Кувшиновой И. А.– Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. – 58с.
4. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов /автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 96 с.
5. Технические средства коррекции нарушений слуха и зрения: учеб.-метод. пособие / Э.Р. Мазитова, И.А. Кувшинова; под ред. И.А. Кувшиновой. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2023. – 90 с.
6. Шалин, М. И. Организационно-психолого-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника / М. И. Шалин. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы III Междунар. науч. конф. — Санкт-Петербург, 2013 г. — С. 47-49. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3860/> (дата обращения: 29.11.2023).

© О.А. Потапова, И.А.Кувшинова, 2024

Ю.В. Птиченко,
Н.А. Долгушина
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье раскрывается технология обогащения лексического запаса детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрены основные понятия и особенности организации работы с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Раскрывается сущность технологии обогащения лексического запаса, ее задачи и этапы.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, задержка психического развития, технология обогащения, лексический запас.

Yu.V. Ptichenko,
N.A. Dolgushina

TECHNOLOGY FOR ENRICHING THE VOCABULARY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH MENTAL DEVELOPMENT RETARDS

Abstract. This article reveals the technology for enriching the vocabulary of children of senior preschool age. The basic concepts and features of organizing work with children of senior preschool age with mental retardation are considered. The essence of vocabulary enrichment technology, its tasks and stages are revealed.

Keywords: senior preschool age, mental retardation, enrichment technology, vocabulary.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в последнее время в системе образования большое внимание уделяется проблемам речевой подготовки детей с особенностями в развитии к обучению в школе. Главным образом это касается дошкольников, которые имеют задержку психического развития, – одну из наиболее встречающихся форм психических нарушений.

Дошкольный возраст является важнейшим этапом в контексте развития ребенка, поскольку он в большей мере определяет его последующее развитие. На протяжении данного возраста – 3 – 7 лет – идет усиленное развитие и созревание всех систем организма, что создает основания для дальнейшего развития и становления познавательных психических процессов и личности ребенка [2, с. 318].

Формирование словаря у ребенка с задержкой психического развития – продолжительный процесс количественного накопления слов, усвоение их общественно-значимого смысла, развитие умений пользоваться ими в общении. Значимой составляющей в развитии лексики ребенка является овладение значениями слов, что является главным условием его интеллектуального развития.

Особенность организации работы по увеличению и обогащению словарного запаса детей в дошкольном учреждении состоит в том, что она связана со всей воспитательно-образовательной работой с дошкольниками. Обогащение лексического запаса происходит в процессе познания дошкольниками окружающего мира, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении.

Вопросами изучения обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста занимаются различные ученые: Ю.А. Коржавина, М.С. Родыгина, Г.А. Михайлова, А.С.

Ходякова и др. Однако данный вопрос до сих пор остается актуальным и требует дополнительной проработки.

Технология обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста (ТОЛЗ) представляет собой поэтапное построение образовательной деятельности педагога и ребенка, в ходе которой происходит интенсивное обогащение лексического запаса ребенка семантическими полями слов [3, с. 86].

Среди задач ТОЛЗ выделим следующие [1, с. 142]:

1. Увеличение словарного запаса.
2. Развитие семантического поля.
3. Развитие умения использовать выразительные средства речи в соответствии с ситуацией.
4. Развитие умения подбирать необходимый набор слов в соответствии с ситуацией.
5. Развитие словесно-логического мышления.

ТОЛЗ состоит из следующих этапов:

1. Этап ознакомления.
2. Этап ориентации-осмысления.
3. Этап организации.
4. Этап применения.

Для наглядности использования ТОЛЗ на занятиях с дошкольниками рассмотрим технологическую карту работы со словом-доминантой «Почва» (рисунок 1).

Также считаем необходимым проводить достоверную диагностику до и после применения технологии обогащения лексического запаса на занятиях с детьми с задержкой психического развития.

В настоящее время существует большое разнообразие различных методов и приемов, позволяющих оценить уровень словарного запаса (активного и пассивного) и изучить уровень лексического развития. Проанализировав диагностический инструментарий по проблеме исследования, мы выделили ряд методик, которые, по нашему мнению, позволят наиболее полно изучить лексический запас детей. Рассмотрим данные методики подробнее.

1. Методика «Исследование пассивного словаря». Для анализа особенностей пассивного словаря детей используется традиционная методика с выбором картинки, называемой логопедом, из предлагаемого набора. В список слов отобрано 52 имени существительных, 26 глаголов, 12 имен прилагательных. Картинный материал из пособия И.В. Баранникова, Л.А. Варковицкой. В методике описаны 14 категорий изображений: от овощей и одежды, до величин и конфигураций. Данная методика позволяет оценить уровень пассивного словаря по четырем критериям, выявлять западающие категории, что позволяет точно подходить к развитию словаря.

2. Обследование речи дошкольников с ЗПР. Изучение лексического развития (И.Д. Коненкова). Данная методика состоит из нескольких разделов:

- 1) словарь предметов, состоящий из следующих подразделов: повседневная лексика, редкоупотребляемая лексика;
- 2) глагольный словарь;
- 3) словарь наречий;
- 4) подбор определений;
- 5) многозначность слова;
- 6) словарь притяжательных местоимений;
- 7) подбор синонимов;
- 8) подбор антонимов;
- 9) дифференциация близких по смыслу понятий;
- 10) уровень обобщений.



Рисунок 1. Технологическая карта работы со словом-доминантой «Почва»

Методика составлена с учетом всех аспектов лексического развития детей, позволяет качественно изучить характеристики лексического развития, выявлять сильные и слабые стороны словарного запаса у детей. По каждому разделу дается количественная характеристика, что позволяет проводить анализ до и после проведения коррекционной работы, выявлять проблемные зоны у детей и корректно выстраивать план работы.

Подводя итоги данной работы отметим, что ТОЛЗ имеет ряд преимуществ [4, с. 151]:

- 1) расширяется словарный запас детей за счет рассмотрения объекта целостно и подробно, за счет выявления видовых отношений и взаимосвязей, различных состояний и действий объекта;
- 2) формируется понимание слова-доминанты, его основных признаков и его понятийное значение;
- 3) формируется умение использовать слово-доминанту и слова семантического поля в соответствии с контекстом;
- 4) активизируются необходимые знания для создания смысловых взаимосвязей в конкретном семантическом поле;
- 5) формируется умение самостоятельно моделировать семантическое поле с определенной доминантой.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование технологии обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста способствует накоплению и уточнению представлений об окружающем мире, развитию высших психических функций, обогащению лексического запаса и речевому развитию в целом. Также важен правильный подбор диагностического инструментария для адекватной оценки состояния лексического запаса детей.

Список используемых источников и литературы

1. Дыбошина, Е. А. Особенности развития диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. А. Дыбошина, Л. Г. Шадрина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25, № 185. – С. 140-146.
2. Коржавина, Ю. А. Особенности развития словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Ю. А. Коржавина // Студенческая наука и XXI век. – 2019. – Т. 16, № 1-2(18). – С. 318-319.
3. Редечкина, Е. В. Особенности развития познавательного интереса и овладения лексическим строем речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е. В. Редечкина, А. А. Шевцова, Л. А. Головчиц, И. В. Чумакова // Инклюзия в образовании. – 2021. – Т. 6, № 3(23). – С. 84-90.
4. Рябова, Л. Н. Коррекция недостатков лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития / Л. Н. Рябова // Перспективы развития науки и образования : сборник научных трудов по материалам XI международной научно-практической конференции, Москва, 30 ноября 2016 года. – М. : Мегapolis, 2016. – С. 149-153.

© Ю.В. Птиченко, Н.А. Долгушина, 2024

УДК 376

Е.А. Овсянникова

Е.А. Сафронова

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

ПРОФИЛАКТИКА ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается тенденция роста количества детей дошкольного возраста, имеющих предпосылки дисграфии. Констатируется, что чем раньше будут выявлены индивидуальные нарушения в раннем речевом развитии ребенка, тем большее количество времени будет у родителей и педагогов для их коррекции. Расстройства речи у детей с нарушением зрения встречаются намного чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников. При работе с такими детьми было выявлено, что предпосылки всех видов дисграфии проявляются ещё задолго до начала школьного обучения. В связи с этим возникает проблема необходимости проведения коррекционной логопедической работы по профилактике дисграфии у дошкольников с нарушением зрения. Работа дефектолога должна быть направлена на выявление и устранение предпосылок возникновения дисграфии.
Ключевые слова: дисграфия, профилактика, дошкольники с нарушением зрения, дошкольный возраст.

PREVENTION OF OPTICAL DYSGRAPHY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

***Annotation.** The article examines the growing trend in the number of preschool children with prerequisites for dysgraphia. It is stated that the sooner individual disorders in the early speech development of a child are identified, the more time parents and teachers will have to correct them. Speech disorders in children with visual impairment are much more common than in their normally developing peers. When working with such children, it was revealed that the prerequisites for all types of dysgraphia manifest themselves long before the start of school education. In this regard, there is a problem of the need for correctional speech therapy to prevent dysgraphia in preschoolers with visual impairment. The work of a defectologist should be aimed at identifying and eliminating the prerequisites for the occurrence of dysgraphia.*

***Keywords:** dysgraphia, prevention, preschoolers with visual impairment, preschool age.*

Основным направлением интеллектуальной активности в дошкольном детстве является речевое развитие ребенка в его взаимодействии с окружающим миром. Материалом для развития речи являются три системы: окружающий мир природы, мир человеческих отношений, а также мир объектов культуры. Это три глобальные системы, с которыми ребенку необходимо не только познакомиться в дошкольном возрасте, но и «построить» в своем сознании модели этих систем. Письменная речь является одной из главных и трудных отвлеченных знаковых систем, с которыми ребенок встречается.

Дисграфия – частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью (или распадом) психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи. Дисграфия проявляется стойкими, типичными и повторяющимися ошибками на письме, которые не исчезают самостоятельно, без целенаправленного обучения.

Коррекционная работа по преодолению дисграфии требует устранения нарушений звукопроизношения, развития фонематических процессов, лексики, грамматики, связной речи, неречевых функций.

На уровне современных представлений, патогенез дисграфии у детей связан в первую очередь с несвоевременным становлением процесса латерализации функций головного мозга, в том числе установлении главной доминанты по управлению к речевыми функциями большого полушария. В норме данные процессы должны быть завершены к моменту поступления в школу. В случае присутствия нарушений у ребенка в задержках латерализации и присутствии скрытого левшества, происходит процесс нарушений в корковом контроле над процессом письма.

Механизм дисграфии с точки зрения психолингвистики, заключается в первую очередь в нарушении операций формирования так называемого письменного высказывания. В процессе дисграфии происходит нарушение в: замысле и внутреннем программировании, лексико-грамматическом структурировании, соотношении фонем с графемами, моторная реализация письма под зрительным и кинестетическим контролем.

Как отмечает Л.И. Плаксина, в связи с нарушением зрения у слабовидящих детей часто встречаются специфичные нарушения письма, которое выражается в неправильном расположении материала на странице, в заменах и искажениях букв, связанных с недостаточно четким и устойчивым оптическим представлением их структуры, низким уровне графических навыков [5, с. 12].

Как отмечено А.Н. Корневым: «Разнообразные нервно-психические расстройства могут вызывать нарушения усвоения письменной речи. В первую очередь это состояния общего психического недоразвития, грубые аномалии зрительного и слухового

анализаторов, недоразвитие устной речи. В тоже время, стойкие нарушения письменной речи могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценными зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных психических процессов, которые могут почти ничем себя не проявлять в повседневной жизни, но создают серьезные препятствия при овладении письмом или чтением» [3, с. 44].

А.Н. Корневым наиболее подробно проанализированы причины возникновения нарушений письменной речи у детей, среди которых выделяет следующие три варианта явлений:

- конституциональные предпосылки;
- энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пре-, пери- и постнатального развития;
- неблагоприятные социальные и средовые факторы.

Для профилактики оптической дисграфии у дошкольников рекомендуется соблюдать следующие условия работы:

- Выработка концентрации и способности к переключению зрительного внимания, развитие зрительного восприятия;
- Развитие зрительной памяти. Основной вид деятельности — работа с образцом;
- Развитие пространственных представлений: формирование способности ориентироваться в собственном теле, в окружающем пространстве, в малом пространстве;
- Развитие буквенного гнозиса, автоматизация и дифференциация смешиваемых букв.

На занятиях с детьми следует использовать специальные принципы наглядного обучения: ограничивать количество предъявляемых объектов, размещать их так, чтобы они не сливались в одну линию; выделять контур изображений, их насыщенность, контрастность.

Обязательными компонентами занятия являются зрительная гимнастика; релаксационные упражнения, проводимые после усиленной зрительной нагрузки; психодинамические паузы для снятия эмоционального, мышечного и зрительного напряжения.

В педагогической литературе можно встретить следующие группы классификаций педагогических условий: объективные и субъективные, общие и специфические, внешние и внутренние. Однако проанализировав, какие классы условий включены авторами в эти группы, можно проследить схожесть трех представленных классификационных групп, то есть авторами независимо друг от друга выделены две группы педагогических условий, но названы по-разному. Для того, чтобы минимализировать путаницу в классификациях условий, авторами рекомендуется устранить данное разночтение классификационных групп педагогических условий и прийти к общему их наименованию. Так, выделенная Ю.К. Бабанским внешняя группа условий, так же, как и субъективные, и общие условия, включает территорию, климат и географию, социум, производственную и культурную среды. Внутренняя, объективная и специфическая группы подразумевают под собой нормативно-правовую базу, учебно-методическую оснащенность, эстетическую, гигиеническую и психологическую атмосферы.

Таким образом, можно заметить, что внешние условия являются статичными, представляя определенную совокупность данностей: природно-географических, культурных, национальных, экономических, политических и т.д. Объекты педагогического процесса не влияют или слабо влияют на внешние условия и подстраиваются под них.

Внутренние же условия являются динамичными, которые имеют возможность быть преобразованными в соответствии с педагогическими целями и задачами.

Современная классификация педагогических условий выделяет три группы:

- 1) Организационно-педагогическую;
- 2) Психолого-педагогическую;
- 3) Дидактическую.

Ряд исследователей относят к первой группе педагогических условий возможности, которые необходимы для реализации образовательной деятельности. Другие авторы считают организационно-педагогическими условиями, кроме материальных возможностей, предоставляемых образовательным учреждением, также организационные формы и взаимодействие между обучающим и обучающимися. Основной функцией данной группы условий считают организацию мер педагогического воздействия, которая обеспечивает целенаправленное, планируемое управление педагогическим процессом, и называют их процессуальным аспектом педагогической системы.

Психолого-педагогическая группа условий обеспечивает взаимодействия между участниками образовательного процесса с целью развития личности обучающихся, что, в свою очередь, должно послужить инструментом для повышения эффективности процесса обучения. Исходя из основной роли психолого-педагогических условий, а именно – способствование организации мер педагогического взаимодействия для преобразования определенных характеристик, их принято считать личностным аспектом педагогической системы.

Важно, чтобы к моменту начала школьного обучения у ребенка были сформированы пространственные представления о признаках предметов (форма, величина); отношениях между предметами (справа, слева, сверху, снизу, между, около и т. д.); направлениях в пространстве (налево, направо, вперед, вниз и т. д.), т. к. на основе этих представлений идет формирование ориентировки на плоскости. Выполняются упражнения на определение местоположения предметов на плоскости (справа наверху, слева снизу и т. д.). Дети выкладывают геометрические фигуры либо дорисовывают их по признаку цвета или формы в разных направлениях.

Реализация предложенных условий коррекционно-профилактической работы в ходе обучения дошкольников позволит успешно подготовить детей к обучению в школе, предотвратить возникновение стойких нарушений письменной речи, улучшит социальную адаптацию детей к школьным условиям.

Список использованных источников и литературы

1. Антонова, Ю.Ю. Профилактика дисграфии у детей с ОВЗ / Ю.Ю. Антонова, М.Д. Горбатовская // Евразийский Союз Ученых. – 2018. – №3. – С. 33–36.
2. Борутто, Е. А. Профилактическая работа по дисграфии в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте / Е. А. Борутто // Молодой ученый. – 2016. – № 10 (114). – С. 1179–1181.
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебнометодическое пособие/ А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, –1997. – 286 с.
4. Кромская, А.И. Система работы по профилактике оптической дисграфии у дошкольников с ОНР // Совушка. – 2016. – №3(5). URL: <http://kssovushka.ru/zhurnal/5/> (дата обращения: 25.02.2024).
5. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения/ Л.И. Плаксина. – М.: ВЛАДОС, – 2008. – 87 с.
6. Семакина, А. А. Дисграфия как научное явление и её предупреждение у детей старшего дошкольного возраста / А. А. Семакина, В. А. Матвеева // Молодой ученый. – 2022. – № 49 (444). – С. 213–216.
7. Шамич, Т. В., Лахмоткина В. И. Логопедическая работа по устранению оптической дисграфии у слабовидящих школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 30. – С. 112–118.

© Овсянникова Е.А., Е.А.Сафронова, 2024

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ НЕЙРОГИМНАСТИКИ

Аннотация: В статье уточнены основные понятия исследования (двигательные качества, координация, нейрогимнастика, нарушение слуха). Обозначены возможности использования нейрогимнастики в развитии координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Экспериментально проверено влияние комплекса упражнений нейрогимнастики на развитие координации у детей 5-7 лет с нарушением слуха 3-4 группы.

Ключевые слова: координация, нейрогимнастика, дети с нарушением слуха, старший дошкольный возраст

E.S. Scriabina,
G.V. Ilyina

THE DEVELOPMENT OF COORDINATION IN CHILDREN 5-7 YEARS OLD WITH HEARING IMPAIRMENT THROUGH NEUROGYMNASTICS

Abstract: The article clarifies the basic concepts of the study (motor qualities, coordination, neurogymnastics, hearing impairment). The possibilities of using neurogymnastics in the development of coordination in older preschool children with hearing impairment are outlined. The effect of a set of neurogymnastics exercises on the development of coordination in 5-7-year-old children with hearing impairment of 3-4 groups has been experimentally tested.

Keywords: coordination, neurogymnastics, children with hearing impairment, senior preschool age

В повседневной жизни человеку требуется каждую минуту совершать какие-нибудь действия: ходьба, бег, езда на велосипеде, танцы, спортивные упражнения, письмо, рисование и т.д. Хорошая физическая координация помогает избежать травм и повышает общую производительность. Поэтому качество жизни ребенка напрямую зависит от развития координации. Координация является составной частью двигательной сферы ребёнка и имеет большое значение в его психофизическом развитии.

Координация характеризуется возможностью людей управлять своими движениями. Сложность управления опорно-двигательным аппаратом заключается в том, что тело человека состоит из значительного количества биозвеньев, которые имеют более ста степеней свободы. По выражению Н.А. Бернштейна, координация движений есть не что иное, как преодоление чрезмерных степеней свободы наших органов движения, т.е. превращение их в управляемые системы. Если координация человека развита недостаточно, он стремится осуществить управление движениями звеньев тела путём фиксации значительного количества суставов [1].

Двигательные умения тесно связаны с двигательными способностями, основные из которых - ловкость, быстрота, сила, выносливость, гибкость. Связь эта взаимная. Чем шире, богаче арсенал движений, тем легче ребёнку добиться успеха в двигательной деятельности.

Важность развития координации у детей активно обсуждается педагогами, психологами и другими специалистами в области дошкольного образования. Особое внимание уделяется этому аспекту при работе с детьми, которые имеют особенности в развитии, например нарушение слуха.

В связи с этим мы считаем необходимым обозначить проблему развития координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха и предложить пути ее решения средствами нейрогимнастики.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и проверке влияния комплекса упражнений нейрогимнастики на развитие координации у детей 5-7 лет с нарушением слуха.

В ходе исследования нами уточнены основные понятия исследования.

Нарушение слуха - это потеря способности человеческого организма обнаруживать все частоты или различать звуки с низкой амплитудой. Нарушение слуха непосредственно влияет на речевое развитие ребенка и оказывает опосредованное влияние на формирование памяти и мышления. Значительную часть знаний об окружающем мире нормально развивающийся ребенок получает через слуховые ощущения и восприятия. Ребенок с нарушением слуха лишен такой возможности, или они у него крайне ограничены. Это затрудняет процесс познания и оказывает отрицательное влияние на формирование других ощущений и восприятий. Ребенок с сохранным слухом слышит речь взрослых, подражает ей и учится самостоятельно говорить.

Выделили особенности психофизического развития детей с нарушением слуха 1-4 группы с учетом тяжести и характера нарушения. Ограниченная способность восприятия устной речи. Затруднения в социальной адаптации. Необходимость специального обучения. Использование альтернативных коммуникационных методов. Потребность в поддержке психологов и специалистов. Отметим, что в процессе познания окружающего мира ребенком с нарушением слуха необходимыми становятся двигательные, осязательные и тактильно-вибрационные ощущения.

Особенности развития физических качеств у детей дошкольного возраста являются важным направлением коррекционной педагогической работы, которая находится в непосредственном контакте с различными сторонами обучения и воспитания. Очень важно правильно организовать физическое воспитание, ведь оно создает основу для укрепления здоровья воспитанников детского сада, развивая активность, повышая работоспособность, являясь основой для успешного проведения коррекционной, образовательной, воспитательной работы [2].

Особое внимание уделяется процессу коррекционного воздействия на развитие координации старших дошкольников с нарушением слуха. Формирование основных движений у слабослышащих детей дошкольного возраста происходит путем включения их в доступной форме в суть занятий. Обучение бегу, ходьбе, овладение различными видами прыжков, ползание, лазанье, перелезание, проводится с включением интересных детям игровых моментов [3].

ФГОС ДО нацеливает специалистов на коррекционную работу с детьми с нарушением слуха с применением разных форм и методов проведения образовательной деятельности. В первую очередь, перед воспитателем стоит задача сделать процесс увлекательным и интересным и, конечно же, понятным для детей. Так же не стоит забывать об удобстве для педагога: форма работы должна быть удобной, мобильной, занимать минимум затрат времени. Добиться всего этого возможно используя различные современные технологии и методики, к которым относится нейрогимнастика как универсальная система упражнений, она эффективна, и для детей, и для взрослых в любом возрасте. Но особенно актуальна у детей с проблемами в развитии.

Нейрогимнастика (нейросенсорная гимнастика или «Гимнастика Мозга») была разработана более 40 лет назад американским психологом Полом Деннисоном. В начале 90-х годов прошлого столетия была создана программа, которая была посвящена естественному развитию человека и способам активации созданных природой механизмов работы головного мозга путем физических движений. Суть данной технологии заключается в комплексе упражнений, которые созданы для повышения многофункциональности головного мозга. За счет регулярного выполнения определенных действий, направленных на тренировку ЦНС,

реально добиться положительного результата в виде более быстрого освоения письма, чтения, развития аналитического и логического типа мышления.

Экспериментальная работа в нашем исследовании осуществлялась в три этапа на базе МДОУ ЦРР «Детский сад № 98», г. Магнитогорска с детьми 5-7 лет с нарушением слуха 3-4 группы.

К 3-4 группе относятся дети, воспринимающие частоты от 125 до 2000 Гц, которые различают менее интенсивные и разнообразные по частоте звуки на близком расстоянии (звуки музыкальных инструментов, бытовые звуки - звонок в дверь, звонок телефона и т. д.). В ходе констатирующего этапа эксперимента (сентябрь 2023 г.) подобран диагностический инструментальный исследования. Выявлен уровень развития координации у детей 5-7 лет с нарушением слуха. Результаты констатирующего эксперимента по каждому ребенку и по всем показателям занесены в сводные таблицы, что позволило установить начальный уровень развития координации у детей экспериментальной группы.

На формирующем этапе эксперимента разработан и апробирован комплекс упражнений нейрогимнастики на развитие координации у детей 5-7 лет с нарушением слуха. В комплексе представлено 20 упражнений. На контрольном этапе осуществлялась проверка эффективности разработанного комплекса по тем же методикам, что и на первом этапе эксперимента с целью выявления достигнутого уровня развития координации у детей 5-7 лет с нарушением слуха, проводилось сравнение результатов на начало и на конец экспериментальной работы на основании разницы в показателях. При этом мы исходили из того, что полученные по завершении эксперимента результаты можно считать достоверными, так как уровень развития координации у детей дошкольного возраста с нарушением слуха происходит постоянно в процессе обучения.

Таким образом, сравнительный анализ результатов экспериментальной работы позволяет утверждать наличие заметной динамики в развитии координации детей дошкольного возраста с нарушением слуха посредством нейрогимнастики, что свидетельствует о правомерности выдвинутой гипотезы о том, что развитие координации у детей 5-7 лет с нарушением слуха будет эффективным при использовании комплекса упражнений нейрогимнастики.

Полученные результаты позволяют рекомендовать разработанный комплекс упражнений нейрогимнастики на развитие координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в учебном процессе коррекционных групп и специальных дошкольных учреждений.

Список используемых источников и литературы

1. Лукьяненко В.П. Физическая культура: основы знаний: учебное пособие. 2-е изд., стереот. – М.: Советский спорт. – 2005. – 224 с.
2. Голозубец, Т.С. Методика адаптивного физического воспитания глухих детей младшего школьного возраста с использованием креативных средств физического воспитания / Т.С. Голозубец // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2005. – 24 с.
3. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. - М Медицина, 1975. - 121 с.

©Е.С. Скрябина, Г.В. Ильина, 2024

ВНЕДРЕНИЕ ДЕНВЕРСКОЙ МОДЕЛИ РАННЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА В РАБОТУ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье раскрыты особенности оказания ранней помощи детям с расстройством аутистического спектра (РАС). Теоретической основой данного вида помощи выступает Прикладной анализ поведения (АВА), в частности, Денверская модель раннего вмешательства как научно-обоснованная терапия для детей с РАС, осуществляемая в игровой форме. Автор раскрывает коррекционно-развивающую детальность специалистов, включая супервизора и куратора, на всех этапах работы с детьми.

Ключевые слова: Ребенок с расстройством аутистического спектра, прикладной анализ поведения, Денверская модель раннего вмешательства, ресурсный класс/группа, супервизия.

A.L. Tukacheva

THE INTRODUCTION OF THE DENVER MODEL OF EARLY INTERVENTION IN THE WORK OF A COMPENSATORY ORIENTATION GROUP FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN

Abstract. The article reveals the features of early care for children with autism spectrum disorder (ASD). The theoretical basis of this type of care is Applied Behavior Analysis (ABA), in particular, the Denver model of Early Intervention as a scientifically based therapy for children with ASD, carried out in a playful way. The author reveals the correctional and developmental detail of specialists, including a supervisor and a curator, at all stages of working with children.

Keywords: Child with autism spectrum disorder, applied behavior analysis, Denver model of early intervention, resource class/group, supervision.

Стандарты оказания ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) в России еще не выработаны, и вопрос внедрения успешных зарубежных практик очень актуален. В работу детского сада № 41 «Семицветик» города Губкина Белгородской области была внедрена программа ранней помощи для детей с РАС, разработанная на основе Денверской модели раннего вмешательства.

Для начала, дадим определение диагнозу аутизм. Аутизм, а точнее - расстройства аутистического спектра, – это группа психических расстройств, которые характеризуются нарушениями в социальном взаимодействии и коммуникации – процессе общения и передачи информации другим людям. При аутизме наблюдается ограниченное, стереотипное, повторяющееся поведение [5].

Важнейшим компонентом системы комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра является ранняя помощь. Ранняя помощь — это комплекс услуг, оказываемых на междисциплинарной основе детям целевой группы и их семьям, направленных на содействие физическому и психическому развитию детей, их вовлеченности в естественные жизненные ситуации, на формирование позитивного взаимодействия и отношений детей и родителей, включение детей в среду сверстников и их интеграцию в общество, на повышение компетентности родителей [2].

Единственным научно доказанным методом работы с детьми с расстройством аутистического спектра является прикладной анализ поведения. Прикладной анализ поведения (АВА) — это метод, который изучает влияние окружающей обстановки на поведение

организма. Поведение, под которым понимаются любые действия, совершаемые субъектом, определяется наряду с некоторыми физиологическими факторами ещё и факторами окружающей человека среды, причём последние играют решающую роль в формировании поведенческих реакций. Поведением человека можно управлять, не вмешиваясь в его психику, не затрагивая его личность, а лишь изменяя нужным образом окружающую среду. АВА применяется в целях модификации поведения посредством манипуляции внешним воздействием, средой, последствиями поведения [2].

ESDM (оригинальное название метода) или Денверская Модель Раннего Вмешательства – это научно-обоснованная терапия в игровой форме для детей в возрасте от 12 до 48 месяцев, основанная на прикладном анализе поведения (АБА) и психологии развития Льва Семеновича Выготского. Авторы — Sally Rogers и Geraldine Dawson. Еще в 2013 году ESDM был признан журналом «TIME» одним из 10 самых значительных открытий в медицине [1].

В декабре 2022 года было принято решение об открытии на базе детского сада № 41 «Семицветик» города Губкина Белгородской области группы компенсирующей направленности для детей с расстройством аутистического спектра. В нее были зачислены дети с расстройством аутистического спектра в возрасте до трех лет (3 мальчика и 1 девочка, отметим, что девочка и мальчик являются братом и сестрой). Для работы группы была выбрана модель «ресурсная группа». В штате появились: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор на каждого ребенка с РАС. Для эффективной работы группы ДОУ к терапии были подключены куратор и супервизор, обученные прикладному анализу поведения и Денверской модели раннего вмешательства, которые грамотно и четко выстроили план работы специалистов и родителей детей с аутизмом.

Было приобретено материально-техническое и методическое оснащение группы, в том числе сенсорно-динамический зал «Дом Совы».

Первым этапом стало диагностирование вновь пришедших детей. Для этого при помощи списка целевых навыков Денверской модели раннего вмешательства была проведена первичная диагностика, где рассматривался уровень развития в областях: рецептивная и экспрессивная коммуникация, социальные навыки, имитация, когнитивные навыки, игра, мелкая и крупная моторика, поведение, навыки самообслуживания. По данным диагностики на каждого ребенка был составлен чек-лист, где было отмечено: то, что ребенок умеет делать самостоятельно; то, где ребенку необходима помощь взрослого; то, что ребенку недоступно или пока не удается.

После чего специалистами были составлены таблицы с целями для каждого ребенка, которые были приняты в работу. В данных таблицах были по 30-40 задач для каждого ребенка, которые планировалось освоить в течение года. В день брали по несколько задач для отработки.

Так как Денверская модель – это игровая модель, то все навыки отрабатывались в игре. И здесь педагог не диктовал ребенку, что и как делать, а скорее, следовал за ним, подстраивался под него.

Например, тьютор мог рядом с ребенком разложить необходимую игру и начать играть в нее самостоятельно очень эмоционально, привлекая внимание ребенка, но, не настаивая на самой игре. Как правило, ребенку становилось интересно (при условии, что у тьютора и ребенка налажен руководящий контроль и доверительное отношение), и ребенок с радостью и, главное, по собственному желанию, начинал играть с тьютором. И сам того не замечая, отрабатывал навык, например визуального восприятия (сортировка по цвету).

Нужно отметить, что если ребенок не пожелал «включаться» в игру, то специалисты не настаивают на этом, а спокойно отодвигают игру в сторону. Если ребенок увлекся игрой, но через продолжительное время от нее отказался, то тьютор тоже не настаивает, а убирает игру, предлагая ребенку новое занятие.

Если в обиход ребенка вводится новое пособие или игра, то на первом этапе тьютор помогает ребенку, чтобы он почувствовал себя успешным, хвалит за малейшие успехи, и не акцентируется на неудачах, а скорее, предотвращает или игнорирует их.

Постепенно в репертуаре ребенка становится все больше игр. Теперь тьютору не приходится «завлекать» ребенка для совместных игр и занятий, ребенок сам показывает то, чем он хочет заняться.

Главная проблема детей с РАС данного возраста – отсутствие речи и звукоподражания. Поэтому – основная задача включать в работу игры по запуску речи, вырабатывать правильное дыхание у ребенка. Конечно, ребенок не хочет сидеть на протяжении занятия перед зеркалом и выполнять артикуляционную и дыхательную гимнастики. Но некоторые элементы вошли в игровой обиход детей. Например, упражнение «Лошадка»: тьютор катает ребенка на своей спине, при этом произносит цокающие звуки. И невербальный ребенок, чтобы в следующий раз попросить о такой активности, начинает «цокать». То же и с дыхательной гимнастикой, мы учим детей правильно выдыхать, используя мыльные пузыри. Дети с радостью включаются в эту работу. А педагог или тьютор, выпустив пузыри, делает паузу, чтобы ребенок начал просить доступным для него способом (п-п-п (пузыри), дай, еще, указывал на них пальчиком) следующей порции разноцветного мыльного раствора.

Постепенно дети начинают привыкать играть в те игры, которые им предлагает взрослые. Если первым этапом шли сенсорно-социальные и физические игры, то потом включаются развивающие и ролевые игры. Настольные игры начинают предлагаться ребенку не сразу за столом, а вначале сидя на полу, потом на кресло-груше, постепенно передвигаясь ближе к столу. И только потом ребенок садиться на короткий промежуток времени за стол, время постепенно увеличивается. За один раз ребенку могут быть предложено все большее количество игр, тем самым доводя время пребывания за столом до стандартного времени занятия в нормотипичной группе.

Под руководством куратора и супервизора такую же работу проводят дома и родители.

Главными в процессе социализации для детей с РАС стали инклюзии в группу нормотипично развивающихся сверстников. Для начала мы рассказываем детям из общеразвивающих групп об особенностях детей с РАС, проводим уроки доброты, играем на соседних площадках. И только потом приходим к ним в группу. Вначале визиты были недолговременными, постепенно увеличивая время пребывания в группе сверстников. Но соблюдается главное правило инклюзии: тьютор уводит ребенка с РАС, как только у него появляется нежелательное поведение. Вначале дети ходят на совместную игровую деятельность, затем начинают ходить на занятия. Также практикуется обратная инклюзия, когда дети из общеразвивающих групп приходят в группу для детей с РАС.

Конечно, предстоит еще много работы в данном направлении. Но по результатам промежуточной диагностики уже видна положительная динамика во всех сферах развития. Больше всего дети достигли наилучших результатов в таких сферах, как игра, поведение, мелкая и крупная моторика, самообслуживание.

Список используемых источников и литературы

1. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара; [пер. с англ. В. Дегтяревой].— Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016.— 416с.

2. Добренко Н.П. / Прикладной анализ поведения детей // Образовательный портал «Справочник». — Дата последнего обновления статьи: 24.02.2024. — URL https://spravochnik.ru/pedagogika/prikladnoy_analiz_povedeniya_detey/ (дата обращения: 23.03.2024).

3. Распоряжение Правительства РФ от 18 декабря 2021 г. № 3711-р «Об утверждении Концепции развития в РФ системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403212204/> (дата обращения: 03.2024).

4. Старикова О.В., Дворянинова В.В., Баландина О.В. Применение программы ранней помощи на основе Денверской модели раннего вмешательства для детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 1. С. 29–36. DOI: 10.17759/autdd.2022200104 (Дата обращения: 03.2024)

5. Шапиро Я., Чистович И. Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000. - Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства. - 62 с. - ISBN 5-8049-0039-0.

6. Colombi C., Narzisi A., Ruta L. et al. Implementation of the Early Start Denver Model in an Italian community. *Autism*, 2016, vol. 22, 2, pp. 126—133. DOI:10.1177/1362361316665792

© А.Л.Тукачева, 2024

**СЕКЦИЯ
«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ
И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ»**

РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ПЕД. НАУК Е.Л. МИЦАН

УДК 376.35

Н.И. Ермилова

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

А.В. Коршина

*Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №125 комбинированного вида»,
г. Магнитогорск, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ОНР**

***Аннотация:** данная статья направлена на знакомство с понятием эмоциональная лексика, раскрывает значение эмоциональной лексики в развитии речи ребенка с ОНР и других неязыковых функций и процессов. Словарь ребенка с ОНР отличается от словарного запаса других детей, а о эмоциональной окраске речи мимикой, интонацией и морфологическими преобразованиями иногда не может быть и речи. Благодаря изучению данной статьи вы можете начать поэтапную работу с ребенком в направлении формирования эмоционального словаря.*

***Ключевые слова:** эмоциональная лексика, общее недоразвитие речи, слова-оценки, эмоциональное состояние, паралингвистические средства общения, лицевая экспрессия, морфологические преобразования.*

**N.I. Ermilova,
A.V. Korshina**

**FORMATION OF EMOTIONAL VOCABULARY
IN OLDER CHILDREN WITH ONR**

***Abstract:** this article is aimed at introducing the concept of emotional vocabulary, tells about the importance of emotional vocabulary in the development of speech of a child with ONR and other non-linguistic functions and processes. The vocabulary of a child with ONR differs from the vocabulary of other children, and sometimes there can be no question of the emotional coloring of speech by facial expressions, intonation and morphological transformations. Thanks to the study of this article, you can begin step-by-step work with your child in the direction of forming an emotional vocabulary.*

***Keywords:** emotional vocabulary, general underdevelopment of speech, evaluation words, emotional state, paralinguistic means of communication, facial expression, morphological transformations.*

Одной из основных проблем в системе задач по развитию речи детей старшего дошкольного возраста является формирование эмоциональной лексики как важнейшего

условия нравственного воспитания и эмоционального развития. Именно в этом возрасте лучше всего развиваются чувства и эмоции, формируется отношение ребенка к окружающим людям и моральным ценностям общества. Дети дошкольного возраста нередко сталкиваются с проблемами, связанными с пониманием и выражением своего эмоционального состояния, а для детей, имеющих нарушения речи, данное обстоятельство является серьезным препятствием для успешной коммуникативной деятельности как в целом, так и для личностного развития [2].

В развитии и становлении ребенка как личности многие виды деятельности играют одну из важных ролей. Но без освоения ребенком родного языка многие другие процессы могут иметь задержку в развитии, либо не развиваться вовсе. Язык и речь традиционно рассматривались в педагогике, психологии и философии как целое, в котором сходятся различные линии развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством общения, познания действительности, речь служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием обучения и воспитания.

Дошкольный возраст – это активный период усвоения ребенком разговорного языка, развития и становления всех сторон речи: грамматической, фонетической, лексической. Поэтому знание родного языка позволяет в наиболее сенситивный период развития ребенка решить задачи нравственного, умственного и эстетического воспитания.

Но не всегда освоение речи ребенком идет идеально. Сейчас в дошкольной коррекционной педагогике большое внимание уделяется изучению закономерностей, формированию различных видов речевой деятельности ребенка с отклонениями в развитии, направленности их обучения и воспитания на реализацию речевых умений в разных условиях общения.

По мнению Выготского, на современном этапе научных представлений о дефектах речевого развития, именно нарушение речевого развития является самым сложным, так как влияет не только на развитие речевых функций, но и появляются отклонения в неязыковых процессах и функциях. В.И. Лубовский в своих научных трудах выразил мнение, что если у ребенка имеется недоразвитие регулирующей функции речи (ребенок должен подчинять свое действие речевой инструкции взрослого), то это будет сказываться на общем аномальном развитии ребенка.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР в развитии речи можно диагностировать существенные отклонения, от нормально развивающихся детей этого же возраста, в их словарном запасе, как в количественном, так и в качественном плане. Дошкольники используют в активной речи часто употребляемые в обиходе слова и словосочетания. Особенности лексики, чаще всего, проявляются в незнании многих слов, словосочетаний и оборотов; в неумении выбрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно подходящие под смысл высказывания; появляются трудности в поиске нормативных единиц. Такие ребята редко используют синонимы и антонимы. Они не могут выразить конкретным словом свое эмоциональное состояние, внутренние переживания. Возникают трудности при оценивании эмоциональных ситуаций, чувственных переживаний других людей, в том числе героев литературных произведений и т.д.

Исследования эмоциональной лексики у детей с речевыми нарушениями показывают, что она используется дошкольниками фрагментарно и лишь в устойчивых сочетаниях. При назывании эмоциональных состояний (и их определений) дети испытывают значительные трудности. Изучением данной проблемы и разработкой практических рекомендаций занимались такие исследователи, как Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова и многие другие.

В данной статье мы рассматриваем пути формирования эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи. Еще Л.С. Выготский подчеркивал, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находятся в непосредственной зависимости от речи. Речь дошкольника формируется и развивается с нескольких сторон: грамматической, фонетической, лексической. Они

выступают в тесном единстве, и в то же время каждая из сторон имеет свое значение, влияющее на развитие речевого высказывания. Семантический компонент, при формировании словарного запаса выдвигается на первое место, так как только понимание ребенком значения слова может привести к сознательному выбору слов и словосочетаний, к точному употреблению этих слов в речи [3].

Под эмоциональной лексикой можно выделить слова, входящие в три группы:

- слова, выражающие чувства, которые переживает сам говорящий или другое лицо;
- слова-оценки, которые характеризуют предмет или явление лексически с отрицательной или положительной стороны;
- слова с морфологическим преобразованием, которые передают эмоциональное отношение.

По мнению К.В. Горшкова и Н.М. Шанского с помощью эмоциональной лексики можно выразить чувства, переживания и настроения человека, для неё характерна неоднозначность в понимании роли и места эмоционального компонента в значении слова.

По результатам анализа интернет ресурсов практикующих педагогов можно сделать вывод, что дети с ОНР при определении и назывании эмоциональных состояний по фотографиям, предметным картинкам и пиктограммам путают различные эмоции: грусти, злости, страха, удивления. Чаще всего дети узнают только эмоциональное состояние радости. Таким детям очень часто трудно мимикой передать на своем лице эмоции злости, испуга, удивления, как и отразить в речи эмоции при помощи интонации. Это указывает на то, что процесс развития эмоциональной лексики у детей с ОНР не может быть спонтанным, для этого организуется поэтапная систематическая работа, направленная на формирование эмоциональной части лексики.

Первый этап работы можно назвать подготовительным. На этом этапе нужно подготовить детей к правильному и точному восприятию эмоциональных состояний, доступных возрасту. Он включает в себя три блока:

Изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту (с помощью наблюдения);

Развитие паралингвистических средств общения:

с помощью схематических изображений научить различать эмоции, с помощью мимики, пантомимики и графических приемов уметь передавать нужное эмоциональное состояние.

развивать способность с помощью игровых и музыкальных приемов понимать свои чувства и чувства других людей.

Формирование интонационной стороны речи.

Для становления эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста лучше взять наиболее яркие эмоциональные состояния: радость, грусть, злость, испуг, удивление. Также их проще представлять в лицевой экспрессии и графически. Развитие восприятия мимики осуществляется с помощью фотографий, пиктограмм и предметных картинок.

При ознакомлении детей с выражением эмоций в лицевой экспрессии необходимо обращать внимание на определенные мимические изменения. На каждом занятии дети изучают разные эмоции с опорой на демонстрационный материал. Использование графического изображения эмоции способствует эффективной ориентации детей в распознавании того или иного вида лицевой экспрессии, а также развитию памяти и внимания.

Также в коррекционной педагогике применяется прием соотнесения эмоционального состояния с определенным цветом. Это помогает закрепить с ребенком назначение и название эмоции.

С целью формирования умения различать эмоциональные оттенки в речи можно провести ряд игр: «Какое настроение у ежика», «Какая маска говорит» ит.д., а также почитать серию небольших художественных текстов, где дети определяют эмоции героев [1].

Второй этап работы – начало формирования эмоциональной лексики, в которой преобладают слова-оценки, олицетворяющие вещь, предмет, явление лексически с разных сторон, как с отрицательной, так и с положительной [4].

Задачи данного этапа:

Расширять словарный запас дошкольника преимущественно словами-оценками.

Употреблять эти слова во всех возможных синтаксических проявлениях: словосочетаниях, предложениях и связных высказываниях.

Данные задачи решаются с помощью дидактических игр, сейчас же все чаще стали использовать цветообозначение. Также широко используются приемы добавления слов в словосочетания, составление словосочетаний с синонимически близкими, противоположными, и превосходной степени прилагательных словами. Сюда же подходит прием составления предложения с заданным словом, и распространением его с помощью синонимов.

Третий этап – формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов, предающих эмоциональное отношение путем морфологических преобразований.

Задачи данного этапа:

Уточнение и увеличение объёма словаря детей в области эмоциональной лексики, включающей слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается словообразовательно;

Развитие самостоятельных связных высказываний, основанной на употреблении данной лексики.

На данном этапе используются не только приемы словообразования всех частей речи, а также составление рассказов по сюжетным картинкам и иллюстрациям.

В результате проведения данной работы дети учатся образовывать формы субъективной оценки предметов и их качеств, правильно и точно использовать эмоциональную лексику, в которой эмоциональное отношение к называемому выражается точными словосочетаниями, простыми и сложными предложениями, а также в связных высказываниях. При получении положительных результатов важно не бросать работу в данном направлении и активизировать её.

Выводы: Развитие эмоциональной лексики напрямую зависит от полного набора многоступенчатых процессов высших психических функций (мышления, восприятия, памяти и внимания), а также происходит при взаимодействии эмоционального и когнитивного имеющегося опыта. Эмоциональная лексика развивается по этапам, и в тоже время это развитие должно происходить вместе с развитием других компонентов речи. При этом стоит заметить, что данный путь не происходит самостоятельно. Чтобы эмоциональный словарь у детей был сформирован, необходима полноценная коррекционная работа, которая проводится только в системе. Целенаправленное формирование такой лексики у детей с ОНР может способствовать правильному пониманию и называнию определенного эмоционального состояния, оцениванию коммуникативных ситуаций, выражению своих и чужих переживаний, чувств, влияет на когнитивные процессы. Данную работу можно условно разделить на два этапа. Первый этап работы с такими детьми направлен на развитие восприятия эмоциональных состояний, доступных возрасту, для последующего употребления этих знаний при формировании лексических навыков. Второй этап - непосредственное формирование эмоциональной лексики. Эти условные этапы тесно связаны между собой и должны прорабатываться постоянно. Таким образом, можно отметить, что работа, направленная на развитие у детей с общим недоразвитием речи эмоциональной лексики будет эффективной при реализации её всеми субъектами образовательного процесса.

Список используемых источников и литературы

1. Белохвостова Я.Н. Развитие речевой активности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством НТС-терапии / Я.Н. Белохвостова, Е.Л. Мицан. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – 53 с. – ISBN 978-5-9967-2955-5.

2. Верхотурцева Т.С. Методы и приемы коррекции речевой деятельности детей с ОВЗ для их успешной социализации / Т.С. Верхотурцева, Е.Л. Мицан // Петровские образовательные чтения. Православие и отечественная культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего: Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 07–14 октября 2023 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 38-40.

3. Мицан Е.Л. Влияние сказкотерапии на эмоциональное состояние детей с задержкой психического развития / Е.Л. Мицан, Е.А. Александрова // Петровские образовательные чтения. Духовно-нравственные ценности молодёжи в российском обществе: Сборник научных трудов X Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 10–18 октября 2022 года / Под общей редакцией епископа Магнитогорского и Верхнеуральского Зосимы. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – С. 257-259.

4. Мицан Е.Л. Развитие связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами народного фольклора / Е.Л. Мицан, И.А. Каблукова // Мир детства и образование: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 21 мая 2021 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021. – С. 79-85.

© Н.И. Ермилова, А.В. Коршина, 2024-05

УДК 376

О.А.Карапетова

*Частный логопедический кабинет "Академия звуков",
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КОВРИКА «ГРАМОТЕЙКА»

***Аннотация.** В статье приводится описание авторской методической разработки для развития грамматического строя речи – логоковрик «Грамотейка», предназначенного для дошкольного и младшего школьного возраста, а также для детей с ОВЗ.*

***Ключевые слова:** логопедический коврик, грамматический строй речи, дети дошкольного возраста и младшего школьного возраста.*

Карапетова О.А.

DEVELOPMENT OF GRAMMARAL STRUCTURE OF SPEECH VIA SPEECH THERAPY MAT "GRAMOTEYKA"

***Abstract.** The article describes the author's methodological development for the development of the grammatical structure of speech – the logocovric "Gramateyka", intended for preschool and primary school age, as well as for children with disabilities.*

***Keywords:** speech therapy mat, grammatical structure of speech, preschool and primary school children.*

Как известно, ребенок до школы должен овладеть грамматическим строем речи – научиться правильно употреблять падежные окончания слов, глагольные формы, местоимения, прилагательные, числительные, согласовывать существительные с прилагательными в роде, числе, правильно строить сложносочиненные и сложноподчиненные

предложения [1]. Это длительный и трудоемкий процесс. Но если умело заинтересовать детей, то можно добиться значительных результатов!

Целью логоковрика является создание педагогических условий для формирования грамматически правильной речи посредством использования дидактических игр.

Задачи:

- помочь ребенку практически освоить морфологическую систему родного языка (изменение по лицам, родам, числам, временам);
- учить правильному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений [4].

Логоковрик «Грамафейка» предназначен для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, а также для детей с ОВЗ.

При его создании были учтены следующие требования:

- привлекательность для детей;
- многофункциональность, мобильность;
- обучение и развитие;
- соблюдение гигиенических требований;
- удобство для детей и педагога.

Описание. Логоковрик «Грамафейка» представляет собой баннерную ткань с интерьерной печатью размером 1,4м × 1,2м. Не скользит и устойчив к истиранию. В процессе эксплуатации за ним легко ухаживать: достаточно протереть влажной тряпочкой. К данному коврику прилагается три фишки с выделенными уровнями игрового поля (рис.1).

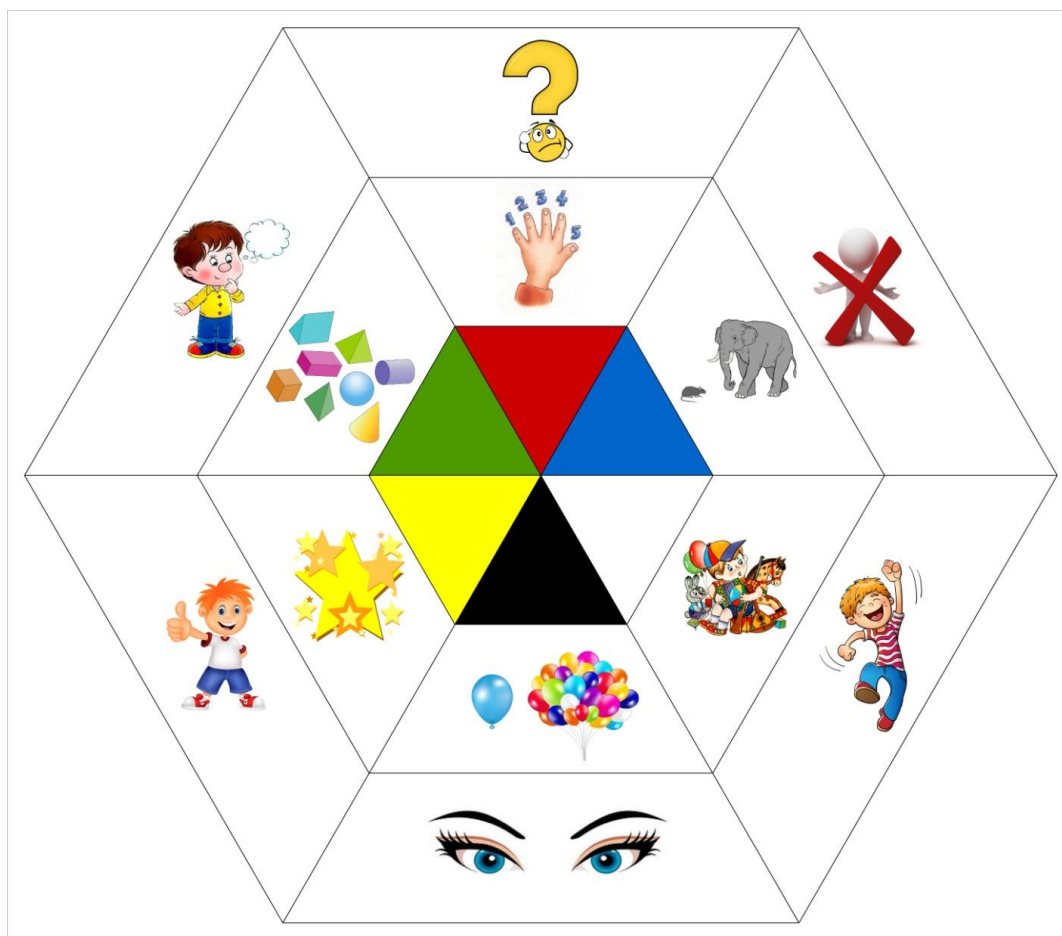


Рис. 1. Логопедический коврик «Грамафейка»

Далее приведем методические рекомендации по работе с логоковриком «Грамафейка».

Для того чтобы игра была ребенку интересна и выполняла все поставленные задачи, необходимо познакомить его с содержанием игры. После того как ребенок/дети поймут правила игры и поставленные перед ними задачи, они могут играть самостоятельно. Во время игр и образовательных ситуации педагог обращает внимание на речевую активность детей, побуждает к проговариванию своих действий, подведению итога [2]. Данные игры создают благоприятные условия для общения детей, как между собой, так и со взрослым, помогают выяснить причины отставания в пройденном материале [3].

В качестве примера приведем несколько игр.

Первая игра «Играем по кругу».

В начале работы с логокорвиком познакомьте ребенка с игровым полем и проходите вместе с ним по всем его секторам, отвечающими за соответственные вопросы. Получив в начале игры картинку или деревянную фигурку (игрушку), ребенок должен будет отвечать на вопросы сектора.

Вторая игра с фишками

1 вариант. Перед началом игры ребенок наугад выбирает фишку, на котором выделен уровень игрового поля: внешний, средний или центральный. После этого он получает картинку или фигурку и отвечает на вопросы сектора из уровня, указанного на выбранной фишке.

2 вариант. Перед началом игры педагог/родителей дает картинку или деревянную фигурку, а также дает три фишки, на котором выделен уровень игрового поля: внешний, средний или центральный. Ребенку необходимо найти на коврике соответствующий фишке уровень, затем выбирать любой сектор и положить фишку на данный уровень в этом секторе. Тоже самое ребенок переделывает с остальными фишками и составляет предложение с определенными ячейками, где лежать фишки.

Примечание. Порядок действия составления предложения от внешнего уровня до центрального на основании выданной картинке или деревянной фигурке.

Список используемых источников и литературы

1. 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).

2. 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.

3. Кувшинова И.А. Коррекционно-логопедическая работа с детьми с нарушением зрения: учебно-методическое пособие /автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 60 с.

4. Познавательное-речевое развитие дошкольников с ОВЗ. Экспериментируй, рассуждай, в игры разные играй: учебно-методическое пособие / Карапетова О.А., Репникова З.А., Кувшинова И.А.; под ред. Кувшиновой И. А.– Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 37 с.

© О.А.Карапетова. 05.2024

**ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ
В КОНСТРУИРОВАНИИ ИЗ БРОСОВОГО МАТЕРИАЛА**

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Рассматривается специфика развития творческого воображения у дошкольников с речевыми нарушениями. Раскрываются содержание этапов развития творческого воображения у старших дошкольников с нарушением речи в конструировании из бросового материала.

Ключевые слова: творческое воображение, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, конструирование, бросовый материал.

O.I. Kokoreva

**OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING CREATIVE IMAGINATION
IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH IMPAIRMENT IN CONSTRUCTION
FROM DISCARDED MATERIALS**

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the development of creative imagination in older preschool children with general underdevelopment of speech. The specifics of the development of creative imagination in preschool children with speech disorders are considered. The content of the stages of development of creative imagination in senior preschoolers with speech impairment in the construction from thrown material is revealed.

Keywords: creative imagination, older preschool age, general underdevelopment of speech, construction, throwaway material.

Творческое воображение – это способность представлять себе новые идеи, концепции и сценарии, которые отличаются от стандартных или существующих. Эта способность играет ключевую роль в процессах обучения и творчества, позволяя людям создавать новые идеи, решать проблемы нестандартными способами и формировать новые взгляды на мир вокруг.

Речь не только является средством коммуникации, но и служит инструментом мышления и творчества. Разрабатывая воображаемые сценарии, дети часто используют речь как средство для структурирования и донесения своих идей. В этом контексте, дети с задержкой в речевом развитии могут сталкиваться с препятствиями в выражении своего творческого потенциала и проявлении творческого воображения.

Проблема развития творческого воображения рассматривается в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Т.Г. Казаковой, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Технология и условия развития творческого воображения у дошкольников представлены в работах Г.Г. Григорьевой, О.М. Дьяченко, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флёринной.

Дошкольники с нормальным речевым развитием обычно проявляют достаточно высокий уровень творческого воображения, который выражается через их способность генерировать идеи, участвовать в творческой игре и использовать язык как инструмент для исследования и общения с окружающим миром. Важность педагогической поддержки и стимуляции творческих процессов в этом возрасте не может быть переоценена для поощрения дальнейшего когнитивного и творческого развития [4, с. 79].

У детей с речевыми нарушениями воображение (психологическая база креативности) формируется немного иначе. В. П. Глухов [1, с. 125] проводил исследование воображения у детей с ОНР с использованием рисуночных тестов, применяемых для оценки творческих способностей, и обнаружил, что результаты дошкольников с речевыми нарушениями по всем параметрам ниже по сравнению с их нормотипичными сверстниками.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) проявляют ограниченность идей и содержания в своих рисунках. Они имеют сложности с пониманием переносного значения слов, метафор и созданием творческих рассказов, часто копируют образцы и объекты из своего окружения, повторяют уже нарисованные ими собственные изображения или отклоняются от темы задания [2, с. 246].

Воображение у детей с ОНР часто ограничено и стереотипно. Они предпочитают использовать штампы и стандартные приемы, что приводит к монотонности и инертности в их рисунках. Скорость создания изображений у них ниже, и детализация воспроизводимых объектов также может быть недостаточной. При решении проблемных ситуаций они склонны выбирать стереотипные подходы, что свидетельствует о недостаточной оригинальности воображения [3, с. 38].

В нашем экспериментальном исследовании уровень развития творческого воображения ребенка определялся в соответствии с критериями О.М. Дьяченко: структурность; детализация; оригинальность. На основании данных критериев были охарактеризованы 3 уровня развития творческого воображения.

Высокий уровень. В рисунке присутствует композиция. Название рисунка полностью соответствует содержанию картинки. Детали и образы на картинке уникальны и не похожи на рисунки других детей. Ребенок может выйти за рамки своих знаний и придумать что-либо неповторимое и оригинальное.

Средний уровень. У рисунка есть определенная композиция образов. Содержание и изображение соответствуют лишь частично. В некоторых местах могут быть упрощенные детали, но тем не менее в рисунке преобладает схематичность образов. Ребенок не в полной мере может отступить от «стандартов».

Низкий уровень. В рисунке нет композиционного построения. Отсутствие деталей и вариативности образов. Ребенку не удается отойти от знакомых стандартов, он повторяет работы других детей.

Диагностическая программа включала методики «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко, «Изучение уровня развития воображения» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, «Солнце в комнате» и «Как спасти зайку» В. Синельникова и В. Кудрявцева, «Скульптура». Р.С. Немова.

В исследовании принимали участие дети 5-6 лет с диагнозом ОНР (III уровень речевого развития), из которых только 10% показали результаты, соответствующие высокому и 30% - среднему уровню развития творческого воображения. У большинства (60%) детей был диагностирован низкий уровень творческого воображения, они нуждались в дополнительной помощи или уточнении заданий от взрослых. Некоторые дети просто не осознавали смысла задач или не были заинтересованы в их выполнении.

Нами были определены задачи экспериментальной работы по развитию творческого воображения у детей 5-6 лет с нарушениями речи с помощью конструирования из бросового материала в условиях инклюзивной группы: учить детей соблюдать структуру композиции, сопоставлять содержание с ее названием; составлять образ из деталей различной конфигурации и материала, дополнять образ различными материалами и деталями; использовать приемы комбинирования и перекомбинирования деталей для создания оригинальной поделки.

Программу условно можно разделить на 3 этапа, содержание которых постепенно усложнялось. На первом этапе последовательно решались задачи обучения дополнению образца второстепенными деталями в процессе конструирования по показу («танк» из губок); декоративными деталями в ходе конструирования по образцу (цветок в вазе из пластиковых

стаканов); дополнительными деталями и декоративными элементами в конструировании по плоскостному образцу-изображению (снеговик из пластиковых тарелок).

Второй этап, на котором формировалось умение создавать композиции с использованием приемов комбинирования и перекомбинирования элементов, имел своей целью научить детей выделять разнообразие деталей и побуждать их к созданию образов без наглядной основы. Детям предлагались задания (забор из палочек, елочка из прищепок) на преобразование образа с использованием разных основ для изготовления конструкции (палочки от мороженого) и материала (апельсиновая палочка, цветная бумага, картон, прищепки). При создании поделки «Животное из пластиковых бутылок» детям предлагалось использовать различные части пластиковых бутылок (например, дно, шею, крышку) для создания разных частей тела животных, цветная бумага и различные мелкие элементы - для добавления деталей, таких как глаза, уши, хвосты.

На третьем этапе формировалось умение создавать сложную композицию по собственному замыслу, сначала по конкретному объекту, предложенному педагогом, («Радуга»), а затем по собственному выбору внутри темы («Кто в лесу живет?») с самостоятельным подбором бросового материала. Дети оперировали образами в мысленном плане, создавая поделки как в пределах одного способа решения, так и комбинируя возможности разных способов.

Анализ результатов контрольного этапа показал, что высокий уровень развития творческого воображения был диагностирован у 30 %, средний у 70 % детей, низкий уровень на контрольном этапе эксперимента зафиксирован не был, что свидетельствует о выраженной положительной динамике в развитии творческого воображения у детей с речевыми нарушениями.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие творческого воображения детей 6 лет с ОНР в ходе конструирования из бросового материала в условиях инклюзивной группы будет проходить наиболее эффективно, если содержание коррекционно-развивающей работы будет построено поэтапно, с учетом закономерностей обучения конструированию; первый этап будет последовательно включать задания на конструирование по показу, образцу и по плоскостному образцу-изображению с дополнением основного образа второстепенными и декоративными деталями; на втором этапе будет формироваться умение создавать композиции с использованием приемов комбинирования и перекомбинирования элементов с заменой материала; на третьем этапе детям будет представлена возможность создания сложной композиции по собственному замыслу с подбором бросового материала.

Список используемых источников и литературы

1. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. М.: В. Секачев, 2014. 537 с.
2. Кокорева О.И., Волокитина Ю.Ю. Особенности развития творческого воображения у старших дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: Среда, 2021. С. 244-247.
3. Кудрина Ю. С. Особенности творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи // Гаудеамус. 2019. №4. С. 38.
4. Кудрявцев В.Т. Воображение ребёнка: природа и развитие // Психологический журнал. 2019. №5. С. 78-81.

© О.И.Кокорева, 2024-05

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: Статья раскрывает вопрос развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста. В тексте освещены актуальные методики выявления уровня развития зрительного восприятия у детей с ОНР. Рассматривается экспериментальное исследование развития зрительного гнозиса у детей с ОНР.

Ключевые слова: зрительное восприятие, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

D.S. Levshina

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION IN 5-YEAR-OLD CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract: The article reveals the issue of the development of visual perception in preschool children. The text highlights current methods for identifying the level of development of visual perception in children with OCD. An experimental study of the development of visual gnosia in children with ONR is considered.

Keywords: visual perception, general underdevelopment of speech, senior preschool age.

Зрительное восприятие, представляет собой совокупность процессов построения зрительного образа окружающего мира, это сложная работа, в процессе которой осуществляется анализ большого количества раздражителей на глаз.

У детей старшего дошкольного возраста зрительное восприятие заключается в восприятии и представлении процессах о предметах и явлениях окружающего мира, что предполагает сенсорное развитие, которое необходимо для усвоения детьми сенсорных эталонов

У старших дошкольников, которые имеют общее недоразвитие речи, отмечаются различные недостатки зрительного гнозиса. Чаще всего это может быть выражено при узнавании предметов в условиях усложненного восприятия, при введении оптически сложных заданий.

В данном исследовании участвовали 12 детей в возрасте 5 лет с нарушением речи. Использовалась диагностическая программа, разработанная Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой [1, с. 36]. Представленный в ней диагностический материал, позволяет изучить основные компоненты зрительного гнозиса старших дошкольников с ОНР, дать количественную и качественную оценку каждого из изучаемых показателей.

Оценочные показатели групп развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста представлены в Таблице 1.

Таблица 1 - Группы развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста

Группы	Качественные характеристики
1 группа	дети с преимущественным отставанием функций программирования и контроля
2 группа	дети с преимущественным отставанием функций переработки слуховой и зрительной информации по левополушарному типу
3 группа	дети с преимущественным отставанием функций переработки правополушарному типу
4 группа	дети с комплексной двусторонней функциональной слабостью

С целью определения общего уровня развития зрительного гнозиса нами условно были выделены три уровня: оптимальный, допустимый, критический. Каждый из них имеет свои характеристики, представленные в Таблице 3.

За выполнение каждого из 4-х заданий выставляются соответствующие баллы: 1 балл – задание выполнено правильно; 0,5 балла – задание выполнено частично правильно; 0 баллов – задание выполнено неправильно.

Таблица 2 – Уровни развития зрительного гнозиса и их характеристика

Уровень	Характеристика
Оптимальный уровень: 4 балла	Правильно узнаёт, классифицирует и называет реалистические, наложенные, перечёркнутые и незаконченные изображения. При выполнении заданий использует правильную стратегию считывания (слева-направо, сверху-вниз). Задания выполняет самостоятельно без оказания какой-либо помощи.
Допустимый уровень: 1,5-3,5 балла	Правильно узнаёт и называет только половину предъявляемых реалистических, наложенных, перечёркнутых и незаконченных изображений. Классифицирует только более знакомые изображения. Путает названия предметов и животных. Совершает перцептивно-вербальные, перцептивно близкие, фрагментарные, персевераторные ошибки. При выполнении заданий пользуется хаотичной стратегией считывания (начинает с более знакомого предмета, выборочного выхватывает изображение из упорядоченных рядов). Ребёнку требуется стимулирующая помощь.
Критический уровень: 0-1,5 балла	Ребёнок самостоятельно не определяет предметы, не может их классифицировать, затрудняется с названием. Совершает все вышеперечисленные ошибки. Чаще всего отказывается от выполнения заданий

В ходе исследования были выявлены особенности в зрительном восприятии старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методика 1. Оpozнание реалистических изображений

Был проведен качественный анализ данных, который показал, что в среднем дети верно идентифицировали и называли 13 из 16 изображений. Особенно сложными для детей оказались 6 картинок: фуражка, диван, шуба, перо, ремень, помидор. В ответах детей были замечены случаи, когда они использовали перцептивно близкие слова (например, «кресло» вместо «диван») или делали вербальные замены (например, «чтобы не было темно» вместо «лампа»). Ошибки чаще всего были связаны с перцептивно-вербальными путаницами, в два раза реже – с перцептивно близкими словами, а вербальные ошибки встречались реже [1, с.38].

Анализ стратегии считывания показал, что строго упорядоченный поиск (слева на право и сверху вниз) был у 50% детей. Дети начинали опознание упорядоченно, но изменяли порядок при затруднениях в 20% случаев. Хаотический поиск был у остальных 30% детей, в которые входили только дети с резидуально органическим генезом.

Таблица 3 – Уровни развития зрительного гнозиса и их характеристика.

Ошибки	Группы детей			
	1	2	3	4
Перцептивно-вербальные	30	36	37	39
Перцептивно близкие	15	18	19	20
Фрагментарные	22	12	17	14
Далёкие	15	14	12	9
Персеверации	12	12	8	10
Вербальные	6	8	7	8

Методика 2. Опознавание наложенных изображений (проба В. Поппельрейтера)

При использовании простого метода для детей в возрасте 5 лет, который заключается в распознавании наложенных фигур, было выявлено, что 48% детей способны находить правильные ответы самостоятельно. Тем не менее, более чем у трети детей требовалась помощь в организации (обведении) задания.

Изучив нейропсихологический анализ, были выявлены четыре категории детей:

группа 1 — дети, у которых преимущественно отстают функции программирования и контроля;

группа 2 — представлена детьми, у которых преимущественно отстают функции переработки слуховой и зрительной информации;

группа 3 — дети с задержкой развития функций переработки по правополушарному тип;

группа 4 состоит из детей, страдающих от комплексной двусторонней функциональной слабости [1, с.39].

У детей, перечисленных четырёх групп, был проведён качественный анализ ошибок, который представлен таблице 5– Виды ошибок зрительного восприятия в группе детей 5 лет (средние данные, %).

Таблица 4 – Виды ошибок зрительного восприятия в группе детей 5 лет (средние данные, %)

Виды ошибок	Группа детей			
	1	2	3	4
Перцептивно-вербальные	16	24	16	15
Перцептивно близкие	46	39	40	30
Смещение фигур и фона	22	16	-	15
Фрагментарные	2	5	22	5
Перцептивно далёкие	14	16	22	35

Методика 3. Опознавание перечеркнутых изображений

Ошибки в определении перечеркнутых изображений увеличиваются в процессе выполнения задания. Данная методика показала, что у детей всех групп данного возраста, были ошибки, которые указывают на трудности выбора нужного слова и замены его описанием, были обнаружены. В трёх случаях дети из групп 1 и 2 назвали лампу (со шнуром и вилкой) "розеткой". Мы рассматриваем эту ошибку как вербальную, хотя ее источник не совсем ясен. [1 с.41].

Таблица 5 – Виды ошибок зрительного восприятия детей 5 лет с нарушением речи (средние данные, %)

Ошибки	Группы детей			
	1	2	3	4
Перцептивно-вербальные	31	28	32	30
Перцептивно близкие	25	30	15	18
Фрагментарные	15	10	20	22
Далёкие	11	8	13	8
Персеверации	8	9	8	14

Методика 4. Оpozнание незаконченных изображений

При распознавании недорисованных изображений разнообразие допущенных ошибок.

Характерные ошибки восприятия и речи включают в себя замену слов: клещи — «ножницы», булавка — «заколка», «прищепка», сабля — «нож». К ошибкам восприятия, близким друг к другу, можно отнести замены: ключ — «ружье», «машина», «лестница», «пылесос» или лейка — «буква А», «труба», «каблучок», «пылесос», «рояль», «пианино».

Одним из типов ошибок, связанных с фрагментарностью, является выделение одного или двух фрагментов, при этом не удается распознать целое. Это наблюдается как у детей с нарушениями развития правополушарных функций, так и у детей, у которых нет подобных нарушений: например, они могут называть ножницы «ложкой», «лопаткой» или «ключиком» вместо верного названия. Также у них могут возникать затруднения с ассоциацией предметов, например, они могут назвать якорь «стрелкой», «ключом», «кругом» или «шаром», а весы — «самолетом», «корабликом» или «парусом». Булавку они могут назвать «иголкой», а чайник — «рыбкой» или «птицей». Например, они могут называть очки «ножницами».

В результатах тестов на определение наложенных и перечеркнутых изображений у детей относящихся к левополушарному типу, наблюдаются частые ошибки, схожие с псевдогнозиями. Например, они часто называют верхнюю часть молотка различными предметами, такими как "коробка", "кубик", "мел", "машинка", "автобус".

1 воспринимали весы как «рыбу», а в ведре видели «цветок». Дети 2 группы считали изображение чайника «книгой», «колесом» и «молотком». А дети 3 группы опознали в ведре «шляпу» и «фонарь», в чайнике — «сумку», а в лампе — «дерево». 4 группа детей предложили следующие аналогии: они узнали в изображении клещей "замок", а в очках — "гитару" и "дверь". [1 с.42]

Таблица 7 – Виды ошибок зрительного восприятия детей 5 лет с нарушением речи (средние данные, %)

Ошибки	Группы детей			
	1	2	3	4
Перцептивно-вербальные	33	25	33	33
Перцептивно близкие	25	33	17	17
Фрагментарные	17	8	25	25
Далёкие	9	8	9	9
Персеверации	8	9	8	8
Вербальные	8	17	8	8

По данным таблицы 7 меньше всего ошибок всех типов у детей группы 1. У детей группы 2 чаще, чем у других, встречаются перцептивно близкие, перцептивно-вербальные и вербальные ошибки. Эти ошибки внутри категорий легко объяснимы у детей с дефицитом переработки информации по левостороннему типу. У детей групп 3 и 4 чаще всего проявляются ошибки по типу фрагментарности и далекие замены, что может свидетельствовать о дефиците более ранних процессов холистической обработки информации. Наличие большого числа и грубых перцептивных, и вербальных ошибок у детей группы 4 объяснимо их двусторонними проблемами.

Анализируя эмпирическое исследование эксперимента, получили, что большая часть всех детей показали средний и низкий уровень развития зрительного восприятия; у 2 из них — достаточно развито воспроизведение целостных форм и узнавание повернутых и перевёрнутых геометрических фигур; и остальные 8 детей имеют недостаточно развитое зрительное восприятие, которые должны иметь дети рассматриваемого возраста.

Таким образом, можно сделать вывод, что от уровня развития зрительного восприятия зависит становление функций, внимания, речи, интеллект.

Список используемых источников и литературы

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 57 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Альбом – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 32с.
3. Ахутина Т.В., Яблокова Л.В., Полонская Н. Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: Параметры оценки // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Под ред. Е. Д. Хомской, В. А. Москвина. – М., 2000. – 61 с.
4. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М: МОДЭК, 2001. – 231 с.

©Д.С. Лёвшина, 2024-05

УДК 376.3

**А.А. Масалимова,
Е.Г. Михайлова**
МДОУ «Д/с № 70»
г. Магнитогорск, Россия

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ НЕЙРОТЕХНОЛОГИЙ

***Аннотация.** В современном обществе увеличивается количество детей среднего и старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.*

В нашем детском саду с каждым годом нарастает проблема недоразвития речи у детей. Растет не только количество детей, нуждающихся в коррекционной помощи, но одновременно с этим растет и тяжесть речевых патологий. Данная проблема носит неоднородный характер и не исчерпывается только речевыми симптомами.

В данной работе мы рассматриваем применение нейротехнологий в развитие речи и когнитивных функций детей старшего дошкольного возраста, как современный метод работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

***Ключевые слова:** нарушение речи, нейротехнологии, методика, коррекционная работа.*

**A.A. Masalimova,
E.G. Mikhailova**

SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS THROUGH NEUROTECHNOLOGY

***Annotation.** In modern society, the number of children of middle and older preschool age with severe speech disorders is increasing. In our kindergarten, the problem of speech underdevelopment in children is growing every year. Not only is the number of children in need of correctional care increasing, but at the same time the severity of speech pathologies is also increasing. This problem is heterogeneous in nature and is not limited only to speech symptoms. In this paper, we consider the use of neurotechnologies in the development of speech and cognitive functions of older preschool children as a modern method of working with children with severe speech disorders.*

***Keywords:** speech impairment, neurotechnology, methodology, correctional work.*

В. А. Сухомлинский сказал: «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества. Этот мир должен окружать ребёнка и тогда, когда мы хотим научить его читать и писать. Да, от того, как будет чувствовать себя ребёнок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, что он будет переживать, зависит весь его дальнейший путь к знаниям». [5 с.78].

В современном обществе существенно выросло количество детей с различными речевыми нарушениями. Большинство специалистов, такие, как И.Ю.Левченко, А.В.Семенович, Т.Н.Волковская и О.Н.Усанова выделяют речевую патологию разнообразных форм, имеющие многообразную этиологию и симптоматику.

Дети с тяжелыми нарушениями речи - это дети особой категории с отклонениями в развитии, у них не нарушен первичный интеллект, есть различные речевые дефекты, но сохранен слух.

Ребенок с задержкой речевого развития часто имеет нарушения звукопроизношения, скудность словарного и лексического запаса, несформированность фонематического слуха, недоразвитие речевой моторики, нарушение грамматического строя речи. Следствием таких нарушений являются трудности адаптационного периода в процессе усвоения школьного материала.

Теоретическая основа метода нейропсихологического изучения была разработана А. Р. Лурия и его сотрудниками. Александр Романович Лурия отмечал, что высшие психические функции возникают на основе относительно элементарных моторных и сенсорных процессов.

Нейропсихологические методы успешно применяются для диагностики и для коррекции высших психических функций у детей дошкольного возраста с ТНР. Применение педагогами системы нейроупражнений и игр оказывает положительное воздействие на сформированность мозговых процессов детей, при условии правильной организации этой технологии. [2, с.68].

Использование нейротехнологий, направленных на коррекцию нарушений речевого развития оказывает системное воздействие на образовательный процесс и позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса. С этой целью мы решили включить в коррекционно-развивающий процесс инновационные технологии, используя нейроигры и нейроупражнения.

Нейропсихологические игры – это специальные игровые комплексы, способствующие развитию психических процессов: памяти, внимания, мышления, развитию зрительно – моторной пространственной координации, активизация речи. [4, с.54].

Нейропсихологические упражнения помогают воспитателям координировать свою работу с воспитанниками, используя новые способы взаимодействия для создания комфортного и благоприятного общения с детьми. Нейроигры стимулируют речевое развитие, память, концентрацию внимания, формирование координации и ориентации в пространстве. Мы в своей педагогической практике применяем эти игры, интегрируя образовательные области.

В работе педагогов логопедических групп мы часто наблюдаем у детей быструю утомляемость, раздражительность и замедленность познавательных процессов. Для того, чтобы максимально усвоить материал мы стараемся разбивать занятия на несколько частей: первое – вводная часть, второе – подача нового материала, третье – небольшая пауза с применением нейроигры, четвертое – закрепление. Это помогает детям лучше усвоить информацию в игровой форме.

В своей работе мы используем нейроигры с речевым материалом, при которых дети синхронизируют проговаривание отдельных слогов, звуков, словосочетаний с двигательными упражнениями. Например, для закрепления букв и звуков мы используем игру «Звуковая тропинка», в которой ребенок при виде определенной буквы должен ее закрыть левой или правой рукой.

Использование нейроупражнений позволяет эффективно воздействовать на развитие общей и мелкой моторики. Например, нейроупражнение «Кулак, ребро, ладонь» помогает

детям развивать общую и мелкую моторику, координацию движений и развивает память и скорость восприятия слуховой информации.

В настоящее время все больше и больше встречаются дети, которые даже в старшем дошкольном возрасте не умеют правильно держать ручку, карандаш, столовые приборы. Для развития этих навыков мы используем в своей работе нейроупражнения для развития мелкой моторики, такие как «Нарисуй по точкам», «Зеркальное рисование», «Дорису по точка». При использовании этих нейроупражнений на занятиях по познавательному и речевому развитию у детей с ТНР развивается мелкая моторика, что в дальнейшем способствует развитию речи.

Для развития слухового, речевого внимания, пространственного мышления мы в своей работе применяем нейроупражнение «Графический диктант», которое отлично развивает умение ориентироваться в пространстве, развивает внимание, аккуратность и вселяет в детей уверенность в себе и своих силах.

Для автоматизации звуков мы активно используем нейроупражнение «Молоток, пила», при котором правая и левая рука выполняют движения, имитирующие молоток и пилу соответственно. При данном упражнении у детей хорошо актуализируется произношение звуков.

При внедрении нейроигр не требуются никакие временные и эмоциональные затраты. Дети в процессе игры знакомятся с упражнениями и в процессе коррекционной работы запоминают речевые сопровождения нейроупражнений.

При ежедневном применении нейроупражнений у детей наблюдается улучшение в развитии всех познавательных функций. Дети становятся спокойнее, уходит раздражительность, которая появляется в результате недопонимания подаваемого материала на занятиях.

При регулярном применении эти упражнения способствуют снижению усталости, повышению концентрации внимания, улучшению умственной и физической активности. В результате применения данных технологий дети с ТНР лучше адаптируются к изменениям, начинают легче учиться и усваивать информацию.

При использовании нейротехнологий мы реализуем следующие результаты нашей работы:

- у детей повышается речевая активность;
- развивается слуховое и речевое внимание;
- развиваются когнитивные процессы;
- развиваются познавательные процессы, такие как внимание, память, мышление.

У детей с тяжелыми нарушениями речи мы видим не только эти нарушения, но и нарушения восприятия информации. И для преодоления данных проблем мы в своей работе используем применение нейроупражнений, таких как, например, «Жаба», при котором происходит смена рук на столе. Одна рука сжата в кулак, другая с открытой ладонью. Это упражнение помогает детям настроиться на рабочий процесс и повторить при смене рук, например, соседей чисел или слоги с изучаемым звуком.

Применение нейротехнологии в образовательном процессе коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи очень актуальна в современном мире. Наша работа показала, что использование игр и нейропсихологических приемов благоприятно сказалось на развитии умственных способностей воспитанников коррекционных групп. В результате применения интегрированных видов деятельности, у детей были скорректированы многие психоэмоциональные процессы. Дети на занятиях стали чувствовать себя более уверенно, повысились показатели внимания, улучшилось качество запоминаемой информации. Нейротехнологии помогают развивать мозговую активность, повышают стрессоустойчивость, синхронизируют работу полушарий головного мозга, улучшают умственную деятельность, улучшают память и внимание, облегчают процесс обучения чтению и письму. При регулярном выполнении они снимают усталость, повышают концентрацию, умственную и физическую активность. Применение нейротехнологий способствуют развитию координации движений и психофизических функций.

При использовании различных упражнений мы можем сделать вывод, что дети совершенствуют свои знания и умения, у детей совершенствуется синхронизация движений, развивается грамотная речь, улучшается качество памяти и внимания. В результате применения нейроигр на занятиях от родителей педагоги получили положительные отзывы и было принято решения для проведения нейроигр дома. Это способствовало большему развитию речи детей.

Список используемых источников и литературы

- 1.Быкова И.А. Обучение детей грамоте в игровой форме. Санкт-Петербург, изд. ДетствоПресс, 2019. – 396 с
- 2.Десяренко Т.В. Использование приемов нейрокоррекции в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР (Методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных организаций). <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2024/01/17/ispolzovanie-priemov-neyrokorreksii-v-rabote-s-detmi-starshego>
- 3.Захарова М.В., Торхова Е.А. Нейроигры и упражнения как средство коррекции речевых нарушений у детей 5-7 лет с ТНР. <https://narfu.ru/upload/medialibrary/c73/Torhova-E.A.-Zaharova-M.V.Tujkova-Yu.A..pdf>
- 4.Кравченко Л. Как развивать у детей межполушарное взаимодействие//Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2019. - №6. – с.43-50
- 5.Лурия. А.Р. Лекции по общей психологии — СПб.: Питер, 2006.

©А.А. Масалимова, Е.Г. Михайлова 2024-05

УДК 376

Т.С. Медведева

*УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»,
г. Мозырь, Республика Беларусь*

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье описаны особенности фонематического восприятия и анализа у разных категорий детей с особенностями психофизического развития, представлены результаты собственного констатирующего исследования особенностей фонематического анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, задержка психического развития, интеллектуальная недостаточность, общее недоразвитие речи.

Medvedeva T. S.

PECULIARITIES OF PHONEMIC PROCESSES IN CHILDREN WITH PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

Abstract: The article describes the peculiarities of phonemic perception and analysis in different categories of children with peculiarities of psychophysical development, and presents the results of the authors' own ascertaining study of the peculiarities of phonemic analysis and synthesis in preschool children with general underdevelopment of speech.

Key words: phonemic perception, phonemic analysis, phonemic synthesis, mental retardation, intellectual disability, general underdevelopment of speech.

Процесс развития речи предполагает, с одной стороны, формирование языковых средств, а с другой стороны – восприятие языковых конструкций и их понимание. Показателем общей культуры речи является фонетико-фонематическая сторона речи, развитие которой является сложным и последовательным процессом. Фонематическая сторона речи обеспечивается работой речеслухового анализатора. Восприятие и воспроизводство звуков родного языка – это согласованная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов, развитый фонематический слух позволяет выработать подвижность и тонкую дифференцированную работу артикуляционных органов, обеспечивающих правильное произношение каждого звука. Первые попытки управления речевыми органами ребенка неточны и недифференцированы. Винарская Е.Н. выделила 2 уровня восприятия речи: фонетический (сенсомоторный) и фонологический (языковой). Фонетический уровень характеризует овладение ребенком различными звуками речи на слух и превращение их в артикуляторные образы на основе сохранности акустического и кинестетического анализа, слухового и кинестетического контроля. Фонологический уровень обеспечивает фонемное распознавание речи, установление последовательности и количества звуков в слове [3].

Формирование фонематического восприятия связано с возможностью ребенка правильно артикулировать, поэтому при недостаточной работе речедвигательного анализатора наблюдается вторичное недоразвитие фонематического восприятия. Вторичный характер нарушения фонематического восприятия отмечается у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР). У них наблюдается вялость артикуляции, нарушения кинестетического праксиса, полиморфное нарушение произношения в виде отсутствия звуков, их искажений, замен, смещений звуков, нестойкого их употребления. Дети плохо выполняют упражнения по различению слов, близких по своему звучанию, по подбору картинок на заданный звук, по узнаванию слогов, звуковому анализу и синтезу (Е.В. Мальцева). Исследования, направленные на изучение фонематического восприятия у детей с ЗПР, показали наличие у данной категории детей трудностей воспроизведения ритмического рисунка, определения количества ударов, моторной неловкости. Недостаточная сформированность фонематического восприятия и фонематического анализа у детей с ЗПР обусловили преобладание смещений и замен над искажениями звуков. Указанные нарушения проявляются в трудностях различения на слух близких по акустико-артикуляторным признакам звуков. Отмечаются уподобления и перестановки слогов при предъявлении цепочки слогов для воспроизведения, трудности различения близких по звуковому составу слов, дифференциации фонем, слогов, а также нарушения слухоречевой памяти. Результаты исследования Н.Н. Китаевой показали, что у старших дошкольников с ЗПР меньше всего страдает слуховая дифференциация носовых и ротовых согласных, что можно объяснить их большей акустической противопоставленностью; нарушение слуховой дифференциации намного чаще наблюдается при противопоставлении звуков по звонкости и глухости; в большей мере страдает слуховая дифференциация взрывных звуков по сравнению с фрикативными; наиболее низкие показатели отмечены при дифференциации аффрикат и их составляющих [5].

Исследователями отмечается, что в зависимости от степени выраженности недоразвития фонематического восприятия, его вторичности или первичности по происхождению определяется и уровень сформированности звукового анализа (сознательная ориентировка в фонематическом составе слова, операция мысленного разделения звукокомплексов на составные элементы). Простые формы фонематического анализа доступны детям с ЗПР (узнавание звука на фоне слова, выделение первого и последнего звуков в слове), однако сложные его формы все же недоступны (Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Н.Н. Китаева).

Происхождение стойких трудностей в овладении звуковым анализом и синтезом объясняется и тем, что данные операции являются операциями интеллектуальной деятельности, требуют высокого уровня развития мышления. Абстрактность таких единиц языка, как фонема, слог, слово, своеобразие развития мышления и деятельности детей с ЗПР

обусловили вторичную несформированность фонематического восприятия и фонематического анализа у таких детей. В картине нарушения у детей с ЗПР отмечается некоторая связь между количеством нарушенных звуков и уровнем сформированности фонематического восприятия, однако, абсолютное соответствие в исследованиях не подтверждается.

У детей с легкой интеллектуальной недостаточностью трудность дифференциации слов по акустическому признаку обусловлена заторможенным развитием акустико-артикуляторных связей, слабостью замыкательной функции коры, медленным образованием межанализаторных связей. Условные связи в области слухоречевого анализатора формируются медленно, поэтому ребенок долго не различает звуки речи, слова, неточно воспринимает речь окружающих (С.Я. Рубинштейн). Неполноценность аналитико-синтетической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью значительно ограничивает их в выделении и обобщении смысловозначительных признаков фонем, затормаживая формирование условных связей. Несформированность фонематических процессов проявляется в трудностях различения правильного и искаженного звучания слов, в дифференциации звуков и слов, в смешении звуков по акустическому признаку, в трудностях сравнения звукового состава слов, что приводит к недостаточному различению оттенков слов. По мнению Д.И. Орловой, звуковая сторона слова не является предметом внимания детей с интеллектуальной недостаточностью, слово связано только с его предметным значением, воспринимается глобально без расчленения на дифференцированные единицы, фонетико-фонематическая переработка речевой информации до школы не совершается, поэтому такие дети не готовы к усвоению грамоты [2; 4].

У детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) нарушения фонематических процессов носят первичный характер. Р.Е. Левина в своих исследованиях указывает на несформированность у детей с ОНР навыков дифференциации звуков и на неспособность провести звуковой анализ слов. Для детей с ОНР характерны нарушения звукобуквенного анализа, что выступает одним из факторов риска возникновения дисграфий и дислексий (Л.С. Заркенова, Р.И. Лалаева, М.Ф. Фомичева). В исследованиях Р.Е. Левиной, Г.В. Бабиной, Н.А. Грассе, Г.Р. Шашкиной, О.В. Аржановой определены стойкие специфические нарушения фонематических процессов у детей с ОНР, проявляющиеся в пропусках гласных, согласных в стечениях, слогах, вставках и перестановках фонем, в нарушениях звуко-слоговой структуры слова [1].

Характер нарушений фонематических процессов у детей с ОНР разный. В более тяжелых формах дети воспринимают слово как единый элемент и не способны разделить его на составляющие фонемы. В более легких формах в одном случае дети с ОНР могут проводить простые формы звукового анализа, но при этом более сложные его формы им недоступны, в другом – дети правильно воспринимают речь, могут выделить фонемы и определить их позиции. В данном случае сложности проявляются в анализе слов, имеющих нарушения в произношении звуки [1].

С целью подробного изучения особенностей фонематического анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР (6-7 лет) нами был проведен констатирующий эксперимент. Для этого были использованы диагностические задания методик Е.Ф. Архиповой и Н.И. Дьяковой. Задания были объединены в три блока.

Первый блок заданий направлен на исследование навыков *элементарного фонематического анализа* и включал десять заданий: определение количества звуков; выделение согласного звука на фоне слова; выделение начального ударного гласного звука; выделение начального согласного; определение наличия согласных звуков «м», «р» в словах; определение наличия гласных звуков «а», «о», «у» в словах; дифференциация групп картинок по признаку наличия заданных звуков в конце слова; дифференциация групп картинок, отличающихся одним звуком; подбор слов на заданные гласные звуки; определение одновременно первого и последнего звуков в слове.

Второй блок направлен на исследование навыков *сложного фонематического анализа* – определение места звука в слове; определение последовательности звуков в слове; определение количества слогов в слове; определение количества звуков в слове; образование нового слова, путем добавления звука в слово; образование нового слова, путем замены звука в слове.

Третий блок заданий ориентирован на изучение навыков *звукового синтеза*: воспроизведение слов по названным в правильной последовательности звукам с интервалом между звуками в три секунды; воспроизведение слов по названным в правильной последовательности звукам с интервалом между звуками в пять секунд; воспроизведение слов по названным в нарушенной последовательности звукам.

Анализ выполненных заданий показал, что общими для обследуемой группы детей являлись следующие трудности: группировка картинок по признаку наличия заданного звука в конце слова; определение одновременно первого и последнего звуков в словах; воспроизведение слов по названным звукам, данным в правильной и нарушенной последовательности; определение последовательности и количества звуков в слове; определение звука по заданному месту, места звука в слове; задания на преобразование звуковой структуры слова путем добавления или замены звука в слове оказались недоступными для обследуемой группы детей. Кроме этого, результаты обследования показали наличие у детей нарушений звукопроизношения полиморфного характера, трудностей в дифференциации понятий звук, слог и недостаточный объем слухоречевой памяти и словаря.

Анализ литературы показал, что проблема изучения фонематического восприятия и анализа, механизмов этих нарушений, особенностей проявлений у разных категорий детей является актуальной и требует дальнейшего изучения. В частности, вопросы методически правильного подхода к развитию фонематических процессов, коррекции их нарушений у детей с учетом особых потребностей и возможностей разных нозологических групп, поиск общих тенденций в коррекционно-развивающей работе и дифференцированных тактических обучающих ресурсов.

Список используемых источников и литературы

1. Аржанова О. В., Медведева Е. Ю. Нарушения фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № 2(31). С. 63–67.
2. Буслаева Е. Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов. : Дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 193 с.
3. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика ран. развития: кн. для логопеда. Москва : Просвещение, 1987. 159 с.
4. Зырянова Т. М., Галимова А. С. Особенности развития фонематических процессов у детей с нарушением интеллекта // Вестник науки, 2022. № 7(52) С. 40–43.
5. Китаева Н. Н. К вопросу о фонематических расстройствах у старших дошкольников с ЗПР [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-fonematicheskikh-rasstroystvah-u-starshih-doshkolnikov-s-zpr> (дата обращения: 25.03.2024).

О.А. Минеева

доцент кафедры специальной психологии,
кандидат педагогических наук

О.В. Куталитова

студент, факультет психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются нетрадиционные формы проведения индивидуальных занятий с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Авторы предлагают новый подход к работе с такими детьми, включающий игровые элементы, использование различных материалов и техник, а также индивидуальный подход к каждому ребенку.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, нетрадиционные формы.

**O.A. Mineeva,
O.V. Kutalitova**

NON-TRADITIONAL FORMS OF CONDUCTING INDIVIDUAL LESSONS WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. This article discusses non-traditional forms of conducting individual lessons with preschool children with general speech underdevelopment. The authors propose a new approach to working with such children, including play elements, the use of various materials and techniques, as well as an individual approach to each child.

Keywords: general speech underdevelopment, non-traditional forms of classes.

Проблема коррекции общего недоразвития речи (ОНР) у детей дошкольного возраста остается одной из ключевых в современной логопедии и коррекционной педагогике. Традиционные методы коррекции, хотя и зарекомендовали себя, зачастую не позволяют полностью раскрыть потенциал ребенка из-за их универсальности и обобщенности подходов. В последнее время все большее признание получают нетрадиционные методы коррекции, которые могут быть адаптированы под индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка [2].

Нетрадиционные методы коррекции ОНР выделяются своей гибкостью, способностью мотивировать ребенка и создавать условия для его активного участия в занятиях. Они позволяют уйти от стандартизированных упражнений и сделать процесс обучения более игровым и творческим. Это, в свою очередь, способствует лучшему восприятию материала и закреплению навыков, так как ребенок вовлечен и заинтересован. Кроме того, нетрадиционные подходы позволяют интегрировать коррекцию речи в широкий спектр деятельности, включая искусство, музыку и двигательную активность, что способствует комплексному развитию личности ребенка.

В использовании нетрадиционных методов коррекции нарушений речи виден огромный потенциал для усовершенствования процесса. Новые идеи, подходы и технологии способны принести значительные изменения в сфере образования. Опыт исследований показывает, что применение нетрадиционных методов является ключевым элементом в успешной педагогической практике. Можно добиться значительных результатов в профилактике и компенсации нарушений речевого развития, если будем открыты к новым и инновационным подходам. [7]

Коррекция нарушений речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи может быть эффективной при использовании различных нестандартных методик. Игровые технологии включают в себя использование обучающих игр и симуляций, которые помогают развивать речевые навыки в контексте игровой деятельности. Арт-терапия предоставляет возможности для развития мелкой моторики, воображения и речи через рисование, лепку, аппликацию. Творческие задания могут быть направлены на развитие определенных речевых навыков, например, составление историй по картинке развивает навыки связной речи. Музыкальная терапия включает использование пения, ритмических упражнений и игры на музыкальных инструментах для стимуляции речевой активности и развития фонематического слуха. Простые песни с повторяющимися фразами могут служить хорошим средством для развития памяти и внимания. Дидактические игры с использованием дополненной и виртуальной реальности помогают создать уникальный обучающий контекст, где ребенок может погрузиться в интерактивную среду для развития речевых навыков. Например, виртуальные игры на планшете или компьютере, где необходимо решать задачи, связанные с определением предметов, их характеристик и действий с ними, стимулируют развитие словарного запаса и грамматического строя речи. Кинезиологические упражнения и элементы йоги включают выполнение определенных физических упражнений, направленных на улучшение координации, внимания и концентрации, что косвенно влияет на улучшение речевых навыков. Простые позы и упражнения могут использоваться для релаксации и снятия эмоционального напряжения перед занятиями по коррекции речи. Сенсорные методики, такие как работа с сенсорными коробками, развивают тактильные ощущения и восприятие, что важно для формирования правильного артикуляционного навыка. Эксперименты с разными текстурами, температурами и весом стимулируют сенсорные каналы, что может повысить восприимчивость к логопедическим упражнениям. Важно подбирать методики коррекции нарушений речи индивидуально для каждого ребенка, и учитывать его особенности и потребности [1].

Одним из нетрадиционных подходов в проведении индивидуальных занятий является организация нетрадиционной формы проведения артикуляционной гимнастики. Этот метод основан на специальных упражнениях, направленных на развитие и укрепление артикуляционного аппарата. Дети выполняют различные движения губ, языка и гортани, что помогает им улучшить артикуляцию звуков и улучшить произношение [6].

Для решения подобных проблем могут использоваться различные варианты проведения артикуляционной гимнастики, как традиционные, так и нестандартные.

Нетрадиционные упражнения артикуляционной гимнастики:

Применение в логопедической гимнастике, пластиковых и деревянных палочек, трубочек, сосок. Предлагается ребенку удерживать палочку на верхней губе (палочка зажимается между губой и носом), зажав губами «в улыбке» (губы не натягиваются на зубы), зажав губами «в трубочке», зажав зубами (губы в улыбке), на языке (палочка кладется на язык горизонтально, нужно удерживать ее на широком языке), на языке, подняв кончик языка вверх, но не прижимая его к губе, под языком прижав к нижней губе [4].

Биоэнергопластика – содружественные движения органов речи и пальцев рук. Биоэнергопластика - это своего рода творческая игра со сказочным сюжетом. Биоэнергопластика направлена на совместные движения рук и артикуляционного аппарата, что способствует активизации естественного распределения биоэнергии в организме. Выполняя артикуляционное упражнение или удерживая определенную позу, ребенок имитирует это же движение одновременно одной или двумя руками. Соединяя движения артикуляционного аппарата с движением кисти руки, эффективность исправления дефектных звуков возрастает, так как, работающая ладонь многократно усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка [3].

Артикуляционная гимнастика по страницам стихов, мультфильмов. Помогают в освоении артикуляционных упражнений любимые герои воспитанников: забавные смешарики,

веселая Маша, фиксика. Используются в работе эпизоды мультфильмов, презентации, карточки с изображением героев и игрушки [6].

Артикуляционная гимнастика с использованием разнообразных игрушек. Приглашают в гости к ребятам лягушку – квакушку, крокодила, бегемотика Боню и других. Это мягкие игрушки с раскрывающимся ртом, у которых четко выделены артикуляционные органы: губы, зубы, язык. Надев игрушку на руку, «управляю» языком и нижней челюстью. Кукла создает эмоционально - положительный фон, при этом наглядно демонстрируя основные артикуляционные упражнения [5].

Артикуляционная гимнастика под музыкальное сопровождение (детские песни, песни из мультипликационных фильмов);

Артикуляционная гимнастика в содружестве с песочной терапией. Детям очень нравится делать артикуляционную гимнастику, играя с песком. Например, выполняя известное упражнение «Лошадка» ребенок шелкает языком и хлопает пальцами по песку («скачет»). Во время выполнения упражнения «Качели» можно ритмично двигать вверх - вниз, указательным пальцем ведущей руки или двух рук в такт движениям языка двигать по песку в том же направлении [4].

Использование нетрадиционных форм проведения индивидуальных занятий с детьми дошкольного возраста с ОНР открывает новые горизонты в коррекционной педагогике и логопедии. Эти подходы не только способствуют развитию речевых навыков, но и оказывают комплексное воздействие на всю личность ребенка, способствуя его социальной адаптации и эмоциональному благополучию.

Нетрадиционные методики позволяют сделать процесс обучения и коррекции более индивидуализированным, увлекательным и эффективным, привнося в него элементы игры, творчества и взаимодействия. Они помогают преодолеть барьеры в общении, стимулировать активное использование речи в различных жизненных ситуациях и укреплять уверенность в себе у детей с ОНР [1].

Освоение и применение нетрадиционных методов требует от специалистов постоянного самосовершенствования, изучения новых подходов и технологий, а также готовности к творческому экспериментированию. Такой подход позволяет обеспечить максимально эффективную поддержку детям с ОНР, способствуя их полноценному развитию и успешной социальной интеграции.

Список используемых источников и литературы

1. Бабина, Е.С. "Нетрадиционные методы терапии в логопедической работе". Москва: Логопед, 2008- 48с.
2. Бенилова С. Ю. "Основы воспитания и обучения дошкольников с нарушениями в развитии". М.: Флинта, 2023. — 376 с.
3. Бушлякова Р. Г. "Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой". Москва: Детство-Пресс, 2011- 216 с.
4. Коноваленко В. В. "Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения". Москва: Гном, 2013- 74с.
5. Лазаренко, О. И. "Артикуляционно-пальчиковая гимнастика. Комплекс упражнений". Москва: Айрис-пресс, 2015- 32с.
6. Куликовская Т.В. "Артикуляционная гимнастика в стихах и картинках. Пособие для логопедов, воспитателей и родителей". Москва: ГНОМ -Пресс, 2016- 80с.
7. Мухина, С.А. "Нетрадиционные педагогические технологии в обучении". Москва: Феникс, 2004— 384 с.

© О. А. Минеева, О. В. Куталитова, 2024-04

О.А. Минеева

к.пед.н., доцент кафедры специальной психологии

А.Б. Смолина

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

***Аннотация:** В статье показана роль дидактических игр как средства развития речевых навыков детей с ОНР, рассмотрены психологические и речевые особенности детей старшего дошкольного возраста, показаны примеры и возможности применения дидактических игр в процессе развития речи при ОНР. Отмечено, что при использовании дидактических игр у дошкольников с ОНР необходимо учитывать определенные-принципы в работе*

***Ключевые слова:** дидактическая игра, ОНР, речевые навыки, дошкольный возраст, развитие*

O.A. Mineeva,

A.B. Smolina

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF CORRECTION FOR SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH ODD

***Abstract:** The article shows the role of didactic games as a means of developing the speech skills of children with ONR, examines the psychological and speech characteristics of older preschool children, shows examples and possibilities of using didactic games in the process of speech development in ONR. It is noted that when using didactic games for preschoolers with ONR, it is necessary to take into account certain principles in their work*

***Key words:** didactic game, ONR, speech skills, preschool age, development*

Известно, что речь активно начинает развиваться в дошкольном возрасте и важно учесть все факторы, которые так или иначе могут оказывать влияние на речевой прогресс. Общее недоразвитие речи (ОНР) является важным барьером на пути речевого становления ребенка в дошкольном возрасте. Именно поэтому игровой подход в формате дидактической игры, которая будет совмещать и игру, и обучение, важен с точки зрения вовлечения дошкольников в процесс развития речевых навыков. Разные авторы, исследовавшие тему речи и ее развития в детском возрасте, отмечали, что дидактические игры полезны не только для общего личностного развития ребенка, но и для отдельных аспектов. В этой связи важно обозначить, что дидактические игры являются эффективным средством развития коррекции речи у детей с ОНР.

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР часто испытывают трудности не только в восприятии речи, но и в её производстве. К таким особенностям можно отнести недостаточное развитие словарного запаса, затруднения в использовании грамматических структур, а также проблемы с фонематическим восприятием. Эти дети могут испытывать трудности с формированием сложноподчинённых предложений, правильным употреблением предлогов и союзов. Кроме того, у многих детей с ОНР наблюдается недостаточное развитие фразовой речи. Эти речевые особенности требуют особого подхода в обучении, направленного на постепенное устранение дефицитов и стимулирование полноценного речевого развития. Дидактические игры, адаптированные под нужды таких детей, могут включать упражнения на развитие слухового внимания, улучшение произношения, расширение словарного запаса и

стимулирование грамматического строения речи. Важно, чтобы в играх учитывались индивидуальные особенности каждого ребенка, его уровень развития и способности к обучению. Педагоги должны выбирать такие игры, которые не только помогают в коррекции речевых навыков, но и способствуют общему психологическому и эмоциональному благополучию детей.

Дидактическая игра — это специально организованная деятельность педагога и детей, направленная на решение определённой педагогической задачи. Целью дидактических игр является целенаправленное развитие речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Задачи таких игр многообразны и включают в себя обогащение словарного запаса, коррекцию фонетической стороны речи, развитие грамматического строя речи, а также стимуляцию речевого восприятия и речевой памяти.

Виды дидактических игр различаются по направленности и могут быть обучающими, закрепляющими и контролирующими. Обучающие игры направлены на ознакомление с новым материалом, закрепляющие помогают усвоить уже изученное, а контролирующие проверяют уровень освоения материала и способность использовать его в различных ситуациях. Каждая игра имеет чётко определённые правила и цели, что помогает детям с ОНР лучше структурировать свои знания и умения. В процессе игры дети учатся не только усваивать новые слова, но и использовать их в соответствующих контекстах, что способствует развитию связной и последовательной речи. Дидактические игры также включают элементы соревнования и сотрудничества, что стимулирует речевую активность детей и учит их работать в команде. Педагог, организующий дидактические игры, должен тщательно планировать их, учитывая индивидуальные особенности и потребности каждого ребёнка.

Основные характеристики дидактических игр:

- 1) Наличие игровой ситуации, которая используется как основа метода обучения;
- 2) Формализованная деятельность участников: четкие правила, система оценивания, определённый порядок действий;
- 3) Направленность на решение учебных задач и достижение обучающих целей;

Дидактические игры применяются в дошкольных учреждениях как средство коррекции отклонений в речевом развитии. Для того чтобы ребёнок усвоил определённый материал, используются различные методы и приёмы. Дидактическая игра помогает детям развивать речь, память, внимание, мышление, воображение, мелкую моторику рук. Также дидактические игры способствуют формированию у детей интереса, повышению их познавательной активности.

В основе дидактической игры есть четко прописанная задача. Как правило, она носит характер обучения и развития определенных качеств у дошкольников. Другим важным аспектом дидактической игры являются игровые правила. Игровой формат является важным с точки зрения увлеченности и вовлеченности детей в процесс решения дидактической задачи. Соблюдение правил позволяет детям акцентировать свои умения и навыки на конкретном аспекте и добиваться поставленных целей.

Дидактические игры предоставляют обширные возможности для развития речевых навыков у старших дошкольников с ОНР. Дидактические игры дают логопеду возможность в ненавязчивой форме отрабатывать речевой материал, расширять словарный запас дошкольников, развивать связную речь, формировать правильное звукопроизношение.

Примеры таких игр включают "Кукла Катя проснулась", где дети учатся строить рассказы по картинкам и ответам на вопросы, используя сложные предложения. Это способствует не только развитию навыков рассказа, но и стимулирует использование грамматически правильных конструкций. Игра "Магазин игрушек" позволяет детям расширить свои знания о предметах, их назначении и характеристиках, что способствует обогащению словарного запаса и развитию умений описывать и сравнивать объекты.

Чтобы закрепить ассоциативную связь между названиями и значениями используются настольно-печатные игры, например, «Парные картинки», «Домино» и др. Дети не только

воспринимают слово на слух и видят его визуальное значение, что закрепляет навык лексической памяти.

У детей с ОНР наблюдаются проблемы с пониманием лексики, обозначающей временные представления: они могут путать названия месяцев, сложно воспринимать время суток. С точки зрения дидактического развития можно использовать игру «Когда это бывает?». В данной игре дети должны будут соотносить карточки с изображением различных действий (например, купание, завтрак, прогулка) с карточками, на которых изображены времена года или месяцы. Таким образом, ребёнок будет учиться понимать, когда происходит то или иное действие. Можно также добавить звуковые эффекты для лучшего запоминания.

Особое место занимают сюжетно-ролевые игры-инсценировки: такие игры помогают детям научиться общаться друг с другом, развивают навыки взаимодействия и сотрудничества. Кроме того, такие игры способствуют развитию речи и улучшению произношения звуков. Например, необходимо разыгрывать роли – дети в пекарне, в ателье или в магазине, у каждого своя собственная роль и они должны говорить словесные наработки вроде тех, что говорят люди определенных профессий. Игры-инсценировки в свою очередь способствуют развитию воображения, творческого мышления и фантазии у детей. Такие игры моделируют определенную ситуацию: надо что-то сделать или что-то решить, т.е. детям назначается дидактическая задача, поэтому ребенок должен уметь ориентироваться в новой для себя ситуации и использовать необходимые речевые навыки. Отвечая на вопросы взрослого, ребенок должен отработать свою роль, тем самым развивая себя и с точки зрения самоуверенности, и с точки зрения речевых навыков [3].

Следует отметить, что организация дидактической игры требуют внимания и усилий со стороны педагога: например, важно, чтобы дети слышали образцы речевого поведения. В целом, организация дидактического процесса должна быть построена так, чтобы сами педагоги помогали формировать внимание к речи, а также активизировали те речевые средства, которые дети уже приобрели. Немаловажно обеспечить психоэмоциональные условия для детей с ОНР: так как они могут быть стеснительны и быть малоинициативными, для них важен благоприятный эмоциональный фон обучающего и игрового процесса. В этом поможет акцент на игровой составляющей, умение мотивировать ребенка выполнять задания, а также отсутствие акцента на ошибках ребенка.

Нужно уделять внимание не только содержанию игры, но и ее форме: она должна быть интересной и привлекательной для детей. Необходимо поощрять инициативность и самостоятельность каждого ребенка. Необходимо выбирать игры, соответствующие уровню развития ребенка и его индивидуальным особенностям. Педагог должен следить за тем, чтобы дети слышали правильные образцы речи и повторяли их за ним.

Таким образом, дидактические игры являются неотъемлемым инструментом в обучении детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Они не только способствуют развитию речевых навыков, но и обеспечивают комплексное воздействие на психологическое, эмоциональное и когнитивное развитие ребёнка. Внедрение игровых методов в процесс обучения позволяет детям лучше усваивать материал, повышает их мотивацию и интерес к обучению. Педагоги, использующие дидактические игры, должны тщательно подходить к выбору методов и материалов, чтобы обеспечить максимальную эффективность занятий. Продуманное и систематическое применение дидактических игр может значительно улучшить качество жизни детей с ОНР, облегчая их интеграцию в общество и образовательную среду. Осознание важности таких подходов должно стать частью образовательной программы для всех специалистов, работающих с детьми данной категории.

Список используемых источников и литературы

1. Байкова, С. В. Развитие лексики и грамматического строя у дошкольников: Картотека / С.В. Байкова. – СПб.: КАРО, 2005 – 32 с.

2. Коваленко О. А. Дидактические игры как средство формирования активного словаря детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня // Инновационная наука. – №3-2/2023 – с. 119-125.

3. Кудрина, Л. В. Дидактическая игра как основной метод обучения в группах для детей с ОНР / Л. В. Кудрина, Н. П. Кислинская, Г. И. Панфиленко. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). — Москва : Буки-Веди, 2016. — С. 137-139.

4. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / [Р. Е. Левина и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. - Репр. изд. - Москва: Альянс, 2013. – 366 с.

© О.А. Минеева, А. Б. Смолина, 2024-05

УДК376.42

М.А. Перельгина,

МОУ ««Санаторная школа-интернат №2 для детей,
нуждающихся в длительном лечении» города Магнитогорска,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,

К.О. Лавринец

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7 им. Д. П. Галкина»,
г. Магнитогорск, Россия

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** В статье рассмотрена проблема развития воображения и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, в частности с ОНР. Представлены особенности воображения у детей с нарушениями речевого аппарата, условия развития воображения и формирования творческих способностей, особенности организации педагогического процесса в работе с детьми старшего дошкольного возраста, рассмотрена роль творческой изобразительной деятельности с применением нетрадиционных способов рисования для развития воображения.*

***Ключевые слова:** развитие воображения, творческие способности, дети с речевыми нарушениями, нетрадиционные способы рисования, творческая изобразительная деятельность.*

Perelygina M.A.,

Lavrinets K.O.

DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS

***Annotation.** The article examines the problem of developing the imagination and creative abilities of children of senior preschool age with speech impairments, in particular with ODD. The features of imagination in children with speech disorders, the conditions for the development of imagination and the formation of creative abilities, the features of the organization of the pedagogical process in working with children of senior preschool age are presented, the role of creative visual activity using non-traditional methods of drawing for the development of imagination is considered.*

***Key words:** development of imagination, creative abilities, children with speech disorders, non-traditional methods of drawing, creative visual activity.*

Проблема развития воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом. Дошкольный период характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает динамично пользоваться всеми частями речи, постепенно вырабатываются умения словообразования. При обнаружении речевого недостатка необходимо выстроить совместный план дальнейшего воспитания с учетом речевого отклонения [6, С 243].

Увеличение в последние десятилетия различных структур речевого дефекта обуславливает необходимость проведения с такими детьми планомерной системной коррекционно-логопедической работы [5].

Воображение формируется у детей к шести-семи годам, когда ребенок начинает отделять образы от предметов и обозначать их с помощью слов. У детей с нарушением речи познавательное воображение соответствует возрасту четырех-пяти лет. Если у здорового ребенка оригинальность выполнения заданий составляет 6,4 слова из 10, то у детей с ОНР намного меньше 2,5 слова, что является низким уровнем творческих способностей и бедного словарного запаса. Современные исследователи, такие как С.П. Кондрашов, С.В. Дьякова, О.М. Дьяченко и другие, определяют специфические особенности воображения у детей с ОНР, наглядно представленные на рисунке 1.

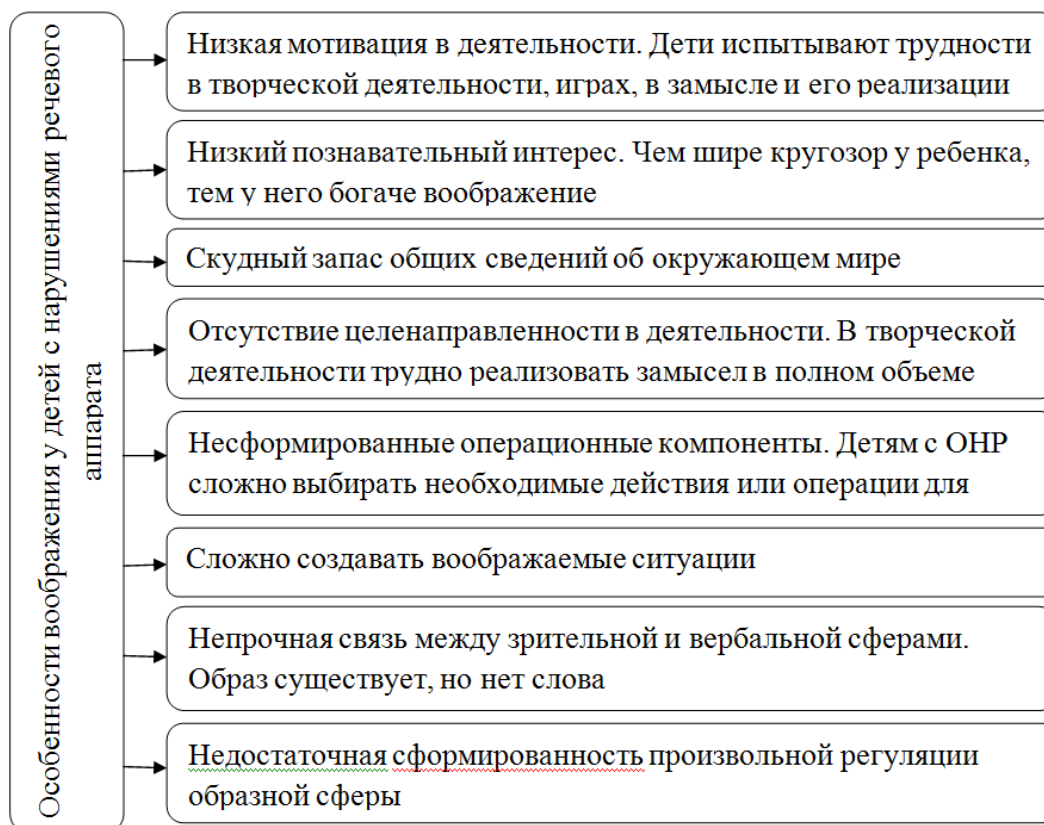


Рисунок 1 – Особенности воображения у детей с нарушениями речевого аппарата

Наиболее благоприятным периодом развития творческих способностей является старший дошкольный возраст. В старшем дошкольном возрасте у ребенка наиболее актуализируются творческие способности тогда, когда это позволяет окружающая его среда. Для развития воображения и формирования творческих способностей необходимы условия, представленные на рисунке 2 [1].

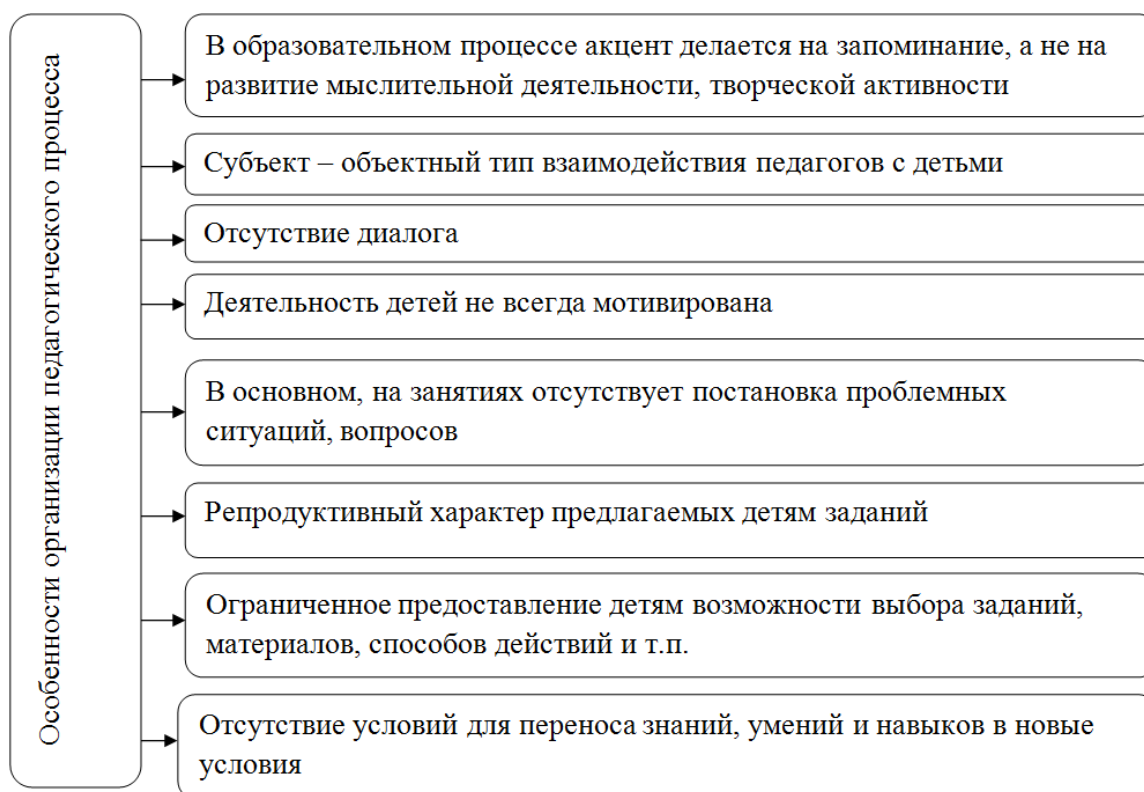


Рисунок 2 – Особенности организации педагогического процесса в работе с детьми старшего дошкольного возраста (по Л.Н. Прохоровой)

Как правило, на практике, педагоги акцентируют свое внимание на освоение детьми конкретных технологий, ориентированных на развитие самостоятельных творческих способностей ребенка, его воображение и фантазию. Педагоги ставят перед собой цель сформировать определенные умения и навыки у детей, применяя при этом распространенные традиционные формы занятий. Как правило, формат таких занятий зачастую напоминает урок, «вопрос – ответ». На рисунке 2 рассмотрен анализ занятий с детьми старшего дошкольного возраста, который помог выявить наиболее характерные особенности в организации педагогического процесса, проводимый педагогом Л.Н. Прохоровой [2, с.56].

Главным в развитии творческих особенностей у ребенка является воображение, требующее постоянного развития. Ребенку постоянно необходимо помогать осваивать действительность, чтобы он мог изображать ее и развивать способности оперировать образами. Познавательные интересы необходимо формировать у детей. Если этого не делать, то воображение оскудеет и ребенок будет отставать в развитии.

Ведущим потенциалом развития творческих способностей у старших дошкольников является изобразительная деятельность, благодаря которой активизируется работа головного мозга, ответственного за развитие речи, логическое мышление и образные представления.

В развитии и воспитании детей с ОНР роль рисования имеет колоссальное значение. Во-первых, формируется мелкая моторика рук, благодаря которой активизируется деятельность центральной нервной системы и происходит ускорение развития речи ребенка [4, с.34]. Во-вторых, изобразительная деятельность направлена на развитие коммуникативной стороны речи ребенка, пассивного и активного словарного запаса. В-третьих, благодаря рисованию у ребенка развивается познавательный и воспитательный процесс благодаря наглядности. Постоянно меняющийся наглядный материал помогает более точно определять понимание наименования вещей, действий и признаков. В-четвертых, при рисовании у ребенка стремительно развивается восприятие и осознание речи.

Процесс воображения у детей с нарушениями речевого аппарата развивается с опозданием. И чем сложнее нарушение, тем больше идет задержка в развитии

психологических процессов, тем хуже развивается воображение. Кругозор, у детей с нарушением речи ограничен, бедны и представления об окружающем его мире. Для ребенка с ОНР характерно то состояние, при котором образ существует, но нет возможности его описать словами. Такие дети испытывают проблемы при создании воображений. С возрастом, т.е. старшие школьники, начинают испытывать неуверенность в себе, их речь бедна. Не секрет, что уже давно установлена взаимосвязь интеллектуальных способностей с речью и с мелкой моторикой. Особенно это связь существует между пальцевой моторикой и речевой функцией, а именно если движения пальцев рук отвечают возрасту, то и речь соответствует данному возрасту. У детей с ОНР наблюдается малоподвижность пальцев рук, их движения неточные и несогласованные.

Если не развивать моторику рук ребенка, его речевая функция будет слабоактивной, так как уровень развития речи непосредственно напрямую влияет на развитие тонких движений пальцев рук [5, с.4].

Как и развитие творческого воображения и мелкой моторики, изобразительная деятельность, такая как рисование, конструирование, лепка и аппликация, способствует этим процессам.

Вовлечение в работу с ребенком нетрадиционных способов рисования дает возможность усовершенствовать сенсорную сферу не только через анализ свойств изображаемых предметов и выполнение определенных действий, а также благодаря работе с различными художественными материалами.

Благодаря творческой изобразительной деятельности с применением нетрадиционных способов рисования происходят на разном уровне следующие процессы, рассмотренные на рисунке 3 [3, с. 87].

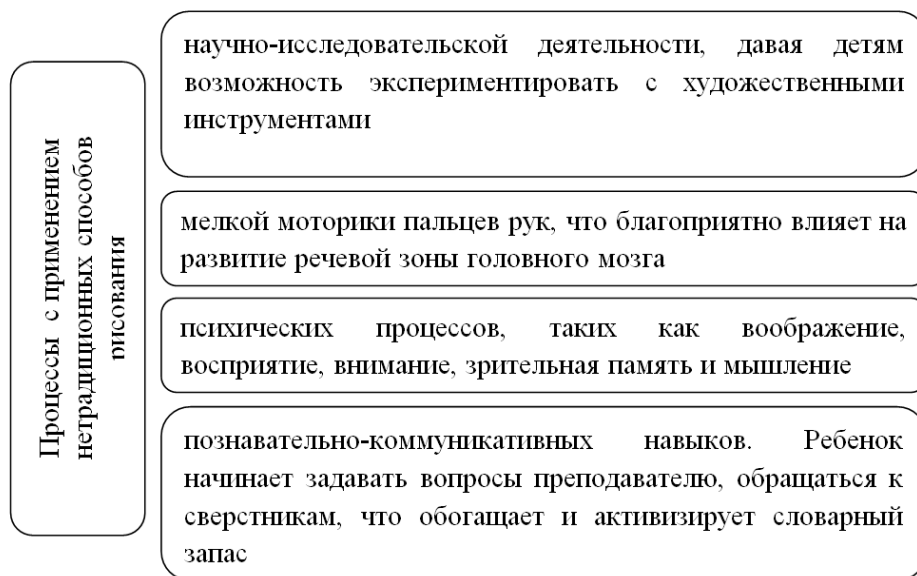


Рисунок 3 – Процессы с применением нетрадиционных способов рисования

В старшем дошкольном возрасте у детей существуют характерные отличительные особенности воображения, которые состоят в следующем:

- во-первых, воображение носит произвольный характер, предполагая создание не только замысла, но и проектирование и его реализацию;
- во-вторых, воображение становится особой деятельностью, которая преобразуется для ребенка в фантазирование, осваиваются способы и средства формирования образов;
- в-третьих, воображение переходит на внутренний план, где происходит исключение необходимости в наглядном материале при формировании образов.

Таким образом, развитие воображения и творческих способностей у каждого ребенка протекает индивидуально, а на процесс развития влияет множество факторов.

Список используемых источников и литературы

1. Григорьева, А.В. Использование современных методов и приемов в коррекционной работе педагога с детьми / А.В. Григорьева, О.Ф. Петухова, О.О. Александрова // Дошкольная педагогика. – 2022. – №6. – С.36-37.
2. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова. Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо. 2018. – 288 с.
3. Журова, В. А. Особенности воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. А. Журова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 9 (113). – С. 1120-1122. – URL: <https://moluch.ru/archive/113/29474/> (дата обращения: 12.12.2023).
4. Котова, О.Д. Организация коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с СДВГ / О.Д. Котова // Дошкольная педагогика. – 2022. – №8. – С.45-47.
5. 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: 22.04.2024).
6. 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.

© Перельгина М.А., Лавринец К.О., 2024-05

УДК373.24

Н.В. Рентович

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *а) Гипотеза исследования. Речь является основой для освоения ребенком культурно-исторического опыта, выступает как средство коммуникации, способствует развитию познавательной сферы и является необходимым условием воспитания и обучения. Развитие диалогической речи у дошкольников через специально организованные игровые ситуации повышает уровень их коммуникативных навыков и способствует формированию социально-коммуникативной компетенции.*

б) Цель. Исследовать эффективность игровых ситуаций в развитии диалогической речи у дошкольников.

в) Методы:

- наблюдение за речью детей в естественных условиях;
- анализ результатов специально организованных игровых ситуаций;
- экспериментальная проверка гипотезы.

г) Основные результаты и их применение: Результаты исследования покажут эффективность игровых ситуаций в развитии диалогической речи у дошкольников. Полученные данные будут применены для разработки рекомендаций по организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: *речь, диалогическая речь, экспериментальная группа диалог, общение, игровые ситуации, коммуникация,*

DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. a) *Research hypothesis.* The development of dialogic speech in preschoolers through specially organized play situations increases the level of their communication skills and contributes to the formation of social and communicative competence.

b) *Purpose.* To study the effectiveness of game situations in the development of dialogic speech in preschool children.

c) *Methods:*

- observation of children's speech in natural conditions;
- analysis of the results of specially organized game situations;
- experimental testing of the hypothesis.

d) *Main results and their application:* The results of the study will show the effectiveness of game situations in the development of dialogic speech in preschoolers. The data obtained will be used to develop recommendations for organizing the educational process in preschool institutions.

Key words: speech, dialogical speech, experimental group dialogue, communication, game situations, communication,

Введение

Постановка проблемы и ее актуальность. Развитие речи является одной из важнейших задач дошкольного образования. Диалогическая речь, как основа общения, является ключом к усвоению знаний, формированию мышления и развитию социально-коммуникативной компетенции. Однако у многих дошкольников наблюдается недостаточный уровень развития диалогической речи, что влияет на их адаптацию в школе и в обществе в целом.

Формулировка целей работы. Основной целью данной работы является исследование эффективности игровых ситуаций в развитии диалогической речи у дошкольников.

Научная гипотеза. Предполагается, что специально организованные игровые ситуации способствуют развитию диалогической речи у дошкольников, повышая уровень их коммуникативных навыков и формируя социально-коммуникативную компетенцию.

В ходе исследования будут решены следующие **задачи:**

- проанализировать существующую литературу по проблеме развития диалогической речи у дошкольников;
- определить основные характеристики диалогической речи;
- разработать и провести эксперимент по изучению эффективности игровых ситуаций в развитии диалогической речи у дошкольников;
- проанализировать полученные данные и сформулировать выводы.

Данное исследование является актуальным, так как результаты могут быть применены для совершенствования образовательного процесса в дошкольных учреждениях и помогут улучшить коммуникативные навыки детей.

1. Понятие диалогической речи, её значение в дошкольном возрасте, принципы развития

Диалогическая речь – это форма общения, предполагающая взаимодействие двух или более участников, обмен информацией, мыслями и чувствами. Она характеризуется последовательностью высказываний, взаимосвязью реплик, учетом контекста общения.

Диалогическая речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка.

Овладение диалогической речью – необходимая ступень развития речи дошкольников, поскольку именно при построении диалога в наибольшей степени проявляются их речевые умения [1, с. 3].

Проблема диалогической речи дошкольников в разное время изучалась: А.Г. Арушановой, Э.П. Коротковой, Е.И. Тихеевой, Флёриной, и другими исследователями. А.Г. Арушанова выделяет необходимость целостного подхода к формированию диалогической речи и недопустимость сведения задач обучения диалогу только к освоению вопросно-ответной формы. Полноценный диалог, считает исследователь, немыслим без установления диалогических отношений, которые должны пронизывать как общение ребёнка со взрослым, так и взаимодействие со сверстниками как сферы подлинной детской коммуникативной деятельности.

Структура диалога, по мнению А. Арушановой, Л.П. Якубинского, включает в себя следующие инициативные и ответные высказывания (диалогически пары): вопрос – ответ; сообщение (информирование, утверждение) – выражение отношения к сообщению; побуждение (просьба, предложение, приказание) – реакция на побуждение (выполнение или отказ от выполнения).

Развитие диалогической речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

Работа по развитию диалогической речи направлена на формирование умений, необходимых для общения.

Одним из условий развития диалогической речи является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом.

Развитие диалогической речи в дошкольном возрасте имеет огромное значение, оно:

- формирует коммуникативные навыки, необходимые для успешного взаимодействия с окружающими;

- развивает мышление, память, внимание, воображение;

- способствует формированию социально-коммуникативной компетенции

- подготавливает детей к успешному обучению в школе [9, с.107].

Развитие речи и речевого общения является важнейшей задачей дошкольного образовательного учреждения, где диалог выступает одной из форм речевого общения, обеспечивающих взаимодействие между партнерами по общению опосредуется знаками языка. Для построения диалога необходимыми являются такие умения как умение вступать в общение, выражать свои мысли, владение формами речевого этикета, вербальными средствами общения.

Основными принципами развития диалогической речи являются:

- активность: дети должны быть активными участниками общения, самостоятельно формулировать свои мысли и высказывать их.

- естественность: диалогическая речь должна развиваться в естественной обстановке общения (игра, общение с взрослыми, сверстниками).

- индивидуальный подход: учитываются индивидуальные особенности детей, их темп развития и интересы.

- системность: работа по развитию диалогической речи должна вестись систематически, в течение всего дошкольного периода [5, с. 10].

2. Методика и методология исследования

Для изучения эффективности игровых ситуаций в развитии диалогической речи у дошкольников был применен комплексный подход, включающий следующие методы:

- наблюдение за речью детей в естественных условиях: наблюдалось за речью детей в игровой деятельности, в процессе общения с взрослыми и сверстниками;

- анализ результатов специально организованных игровых ситуаций: дети участвовали в разработанных игровых ситуациях, направленных на развитие диалогической речи;

- экспериментальная проверка гипотезы: проводился сравнительный анализ результатов развития диалогической речи у двух групп детей – экспериментальной (участвующей в игровых ситуациях) и контрольной (не участвующей в игровых ситуациях).

Методология исследования включает:

– системно-деятельностный подход: исследование основано на представлении о речи как о результате деятельности, в которой дети усваивают языковые знания и развивают коммуникативные навыки.

– личностно-ориентированный подход: учитываются индивидуальные особенности детей, их темп развития и интересы.

– коммуникативно-деятельностный подход: развитие диалогической речи рассматривается как процесс формирования коммуникативных умений и навыков в ситуациях общения.

Для проверки гипотезы о том, что специально организованные игровые ситуации способствуют развитию диалогической речи у дошкольников, был проведен эксперимент с участием двух групп детей – экспериментальной и контрольной. В обе группы вошли дети 5-6 лет, сравнимые по уровню развития речи, полученным ранее на основе тестирования.

Экспериментальная группа (10 человек) участвовала в специально организованных игровых ситуациях, направленных на развитие различных аспектов диалогической речи (задавание вопросов, ответы на вопросы, ведение диалога). Игровые ситуации были разработаны с учетом возрастных особенностей и интересов детей. Например, в ситуации «Угадай, что я задумал» дети учились задавать уточняющие вопросы, в ситуации «Интервью с героем сказки» – отвечать на вопросы, в ситуации «Телефонный разговор» – вести диалог, сохраняя тему общения. Игровые ситуации проводились 3 раза в неделю в течение 1 месяца.

Контрольная группа (10 человек) не участвовала в игровых ситуациях. Дети из этой группы проводили время в обычном образовательном процессе дошкольного учреждения.

Методы сбора данных:

– наблюдение за речью детей в естественных условиях: наблюдение за речью детей в игровой деятельности, в процессе общения с взрослыми и сверстниками проводилось до начала эксперимента и после его завершения.

– анализ результатов специально организованных игровых ситуаций: анализ речи детей в ходе проведения игровых ситуаций (в экспериментальной группе) был проведен с использованием специальной шкалы оценки, включающей критерии понимания собеседника, умения строить логичные высказывания, удерживать тему общения [12, с. 139].

Анализ результатов показал, что у детей экспериментальной группы после участия в игровых ситуациях наблюдался значительный рост в уровне развития диалогической речи. Дети экспериментальной группы продемонстрировали улучшение по следующим показателям:

– научились задавать уточняющие вопросы, чтобы получить дополнительную информацию от собеседника.

– стали отвечать на вопросы более полно и содержательно, используя разнообразные грамматические конструкции.

– научились строить свои высказывания с учетом высказываний собеседника, удерживать тему общения, избегать неуместных перебиваний.

В контрольной группе заметного улучшения в уровне развития диалогической речи не наблюдалось.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что специально организованные игровые ситуации способствуют развитию диалогической речи у дошкольников. Дети, участвовавшие в игровых ситуациях, продемонстрировали значительный рост в уровне развития диалогической речи по сравнению с детьми контрольной группы.

Рекомендации:

– в дошкольных учреждениях необходимо включать в образовательный процесс специально организованные игровые ситуации, направленные на развитие диалогической речи;

– игровые ситуации должны быть разнообразными, интересными для детей и соответствовать их возрастным особенностям и интересам;

– важно создать в группе атмосферу доверия и уважения, которая будет способствовать свободному выражению мыслей и чувств детей [14, с. 163].

Заключение

Развитие диалогической речи у дошкольников является важной задачей дошкольного образования. Игровые ситуации представляют собой эффективный инструмент для достижения этой цели. При правильной организации игровой деятельности можно значительно повысить уровень развития диалогической речи у детей, что будет способствовать их успешной адаптации в школе и в обществе в целом.

Проведенное исследование подтвердило, что специально организованные игровые ситуации являются эффективным инструментом для развития диалогической речи у дошкольников. Дети, участвовавшие в эксперименте, продемонстрировали значительный прогресс в освоении коммуникативных навыков: умении задавать вопросы, отвечать на них, строить логичные высказывания и вести диалог, учитывая высказывания собеседника. Это позволяет сделать вывод о том, что игровая форма обучения является не только занимательной, но и высокоэффективной в развитии речевых умений у детей дошкольного возраста.

Полученные результаты подчеркивают важность включения в образовательный процесс дошкольных учреждений системы специально организованных игровых ситуаций, направленных на развитие диалогической речи. Такие ситуации должны быть разнообразными, интересными для детей и соответствовать их возрастным особенностям и интересам. Важно также создать в группе атмосферу доверия и уважения, которая будет способствовать свободному выражению мыслей и чувств детей.

Необходимо отметить, что данное исследование ограничивалось изучением влияния игровых ситуаций на развитие диалогической речи в конкретной возрастной группе. В дальнейшем было бы интересно провести исследование с участием детей других возрастных групп, а также проанализировать влияние игровых ситуаций на развитие других видов речи (монолог, рассказ). Важно также изучить влияние игровых ситуаций на развитие социально-коммуникативной компетенции в целом, ее влияние на успешность социальной адаптации детей.

Результаты данного исследования могут быть использованы педагогами дошкольных учреждений для разработки и реализации эффективных методов развития диалогической речи у детей. Важно помнить, что развитие речи – это длительный и сложный процесс, требующий систематических занятий и творческого подхода к организации образовательного процесса.

Список используемых источников и литературы

1. Алеушина В.К. Развитие диалога у старших дошкольников в совместной игровой деятельности / Книжки, нотки и игрушки. – 2011. – 3-6 с.
2. Анисенко, А. А., Бурлакова, Ю. В. Современные технологии обучения // Педагог 3:0. Подготовка учителя для школы будущего: сборник статей по материалам Всероссийской конференции, г. Нижний Новгород, 2016. С. 8-15.
3. Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. М.: Академия, 2009. – 226 с.
4. Тихеева Е.И. Развитие речи детей: Пособие для воспитателей детских садов. М.: Просвещение, 2012. – 280с.
5. Флерица Е.А. Разговорная речь в детском саду // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. М.: Академия, 2009. – 226 с.

© Н.В. Рентович, 2024

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье анализируется важность определения уровня развития наглядно-образного мышления, его значение для детей дошкольного возраста, имеющих общие недоразвитие речи. Выделена значимость развития для познавательных процессов, выполнения необходимых мыслительных задач и полноценного представления образов. Представлены результаты качественного анализа в ходе эмпирического исследования и диагностический инструментарий.

Ключевые слова: дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, наглядно-образное мышление, мыслительная деятельность, развитие речи.

A.B. Rozhneva

THE SPECIFICS OF STUDYING VISUAL AND IMAGINATIVE THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract: This article analyzes the importance of determining the level of development of visual-imaginative thinking, its significance for preschool children with general speech underdevelopment. The importance of development for cognitive processes, the fulfillment of necessary mental tasks and the full representation of images is highlighted. The results of qualitative analysis in the course of empirical research and diagnostic tools are presented.

Keywords: preschool age, general underdevelopment of speech, visual and imaginative thinking, mental activity, speech development.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития многих познавательных процессов ребёнка, в том числе и наглядно-образного мышления, поскольку именно оно закладывает фундамент для последующих мыслительных операций.

Используя мышление и принятую информацию из внешнего мира, абсолютно каждый человек может представить образ того или иного предмета, не имея его перед глазами, а также предвидеть как он изменится в будущем.

Наглядно-образное мышление – это вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и без этого осуществляться не может. Мысля наглядно-образно, мы привязаны к действительности, а необходимые образы представлены в кратковременной и оперативной памяти [5].

В дошкольном возрасте у ребенка возникают первичные взгляды на окружающую его модель мира. Изучение действительности у детей дошкольного возраста формируется не в понятийной, а наглядно-образной форме. Несомненно, уяснение форм образного познания приводит ребенка к пониманию разумных законов логики, содействует развитию мышления.

Развитие наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста прогрессирует и улучшается, дети с течением времени учатся произвольно модернизировать образы, оперировать ими, при этом с взрослением формы и способы оперирования усложняются, а количество преобразований образного материала увеличивается.

Само понятие «образ» означает запечатление в человеческом сознании предметов и явлений реального мира, формирование отображений. Дошкольник, уже способен накопить достаточное количество подобных отображений. Причем, иногда они носят не зрительный, а осязательный или звуковой характер. Навык образного мышления значительно упрощает

взаимодействие ребенка с внешним миром. Для разрешения поставленной задачи ему достаточно просто представить все ее составляющие и отыскать ответ.

Нарушения речи всегда рассматривались в тесном контакте с умственным развитием ребенка. Не сформированность всех сторон речи, отражается у детей с нарушениями речи на развитии сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Нарушения речи оказывают огромное влияние на формирование всей психической деятельности ребёнка [2].

Для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны разные затруднения при выполнении мыслительных задач. Основные трудности с несформированностью взаимосвязей между образом и словом, образов-представлений о целостных предметах, о последовательности, о целостном динамическом событии и причинно-следственных зависимостях [4].

Дошкольники отстают в темпе принятия стратегии решения проблемной ситуации, имеют сниженный уровень продуктивной организации мыслительной деятельности, неустойчивость внимания, трудности удержания инструкций.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что развитие наглядно-образного мышления играет неотъемлемую роль в дальнейшем обучении ребёнка находясь в тесной связи с развитием речи детей дошкольного возраста.

Материалом для определения уровня наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи стали следующие методики: «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова), «Нелепицы» (Р. С. Немов), «Лабиринт» (Л.А Венгер), «Самое непохожее» (Л.А Венгер), «Цветные матрицы Равена» (Дж. Равен).

В результате эмпирического исследования получены следующие результаты.

Анализ по методике №1 «Нахождение недостающих деталей», показывает, что из десяти обследуемых у 2 детей (20%) наглядно - образное мышление сформировано в полной мере, они без труда подобрали недостающие детали. У 3 детей (30%) уровень развития наглядно - образного мышления в пределах нормы, так как они справились с заданием с затруднениями, что соответствует среднему уровню. Долго всматривались во все детали и пытались найти подходящие, некоторые образы неустойчивы и создаются с помощью наводящих вопросов взрослого. У 5 детей (50%) выявлен низкий уровень развития наглядно - образного мышления. Испытуемые справились с заданиями с большими затруднениями, так как путались в нахождении недостающих деталей, что свидетельствует о слабовыраженной способности выявлять разнообразие и отличие деталей друг от друга, что характеризует недостаток сформированности глубины образов. Эти дети часто отвлекались и не хотели вести диалог со взрослым.

Анализ по методике №2 «Нелепицы», показывает, что только у 1 дошкольника (10%) наблюдается высокий уровень развития наглядно – образного мышления, выполнил задание после непродолжительных раздумий и показал, что неправильно изображено на рисунке, объяснил, как должно быть на самом деле, что говорит о сформированности беглости образов и глубины образов. 2 детей (20%) при рассматривании картины с нелепыми ситуациями не сразу, а после продолжительных раздумий нашли нелепые ситуации, но с трудом смогли описать что находится не на своём месте. 7 детей (70%) показали низкий уровень, с трудом распознали некоторые нелепицы, не смогли их описать и сказать, как должно быть на самом деле, что говорит о нечёткости образов в степени самостоятельного создания.

Анализ по методике № 3 «Лабиринт», показал, что никто не имеет высокий уровень развития использования условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве. 3 детей (30%) имеют средний уровень, в процессе выполнения заданий у них четко завершена ориентировка только на один признак, а также они испытывали трудности в учете маршрута по чертежу и соотнесении его с картой. 7 детей (70%) имеют низкий уровень, что говорит о незавершенной ориентировки даже на один признак. У них только начинает формироваться способ наглядно - образной ориентировки в пространстве.

Анализ по методике № 4 «Самое непохожее», показывает, что из десяти обследуемых детей только у 2 (20%) наблюдался высокий уровень развития наглядно-образного мышления.

Они называли размер, цвет и формы фигурок без ошибок, что говорит о сформированности глубины создания образов, так как они способны выделять разнообразие деталей и выявлять второстепенные образы этих деталей. У 3 детей (30%) выявлен средний уровень, так как они непродолжительно всматривались и пытались вычлениить некоторые параметры (цвет, форму и величину), допускали ошибки, которые позже исправили указанием на них взрослого. 5 детей (50%) имеют низкий уровень, так как путались в названиях форм фигур и не смогли объяснить, почему они подобрали к фигуре экспериментатора свою «Самую непохожую» фигуру неверно, что свидетельствует о слабовыраженной способности выявлять разнообразие и отличие деталей друг от друга.

Анализ по методики № 5 «Цветные матрицы Равена» показывает, что из десяти обследуемых у 2 детей (20%) выявлен высокий уровень сформированности наглядно-образных представлений, они без труда отыскивали нужную деталь из предложенных экспериментатором и использовали установлении отношения «модель-оригинал», что говорит о сформированности наглядно-образных представлений в полной мере. 4 детей (40%) имеют средний уровень, они справились с заданием со второй попытки, использовали метод проб и ошибок, не сразу обратили внимание на орнамент деталей, но были заинтересованы в поиске нужной детали, детализация объектов образа умеренна. 4 детей (40%) показали низкий уровень, искали в хаотичном порядке, при преобразовании образа не происходит его запоминание, прикладывали один и тот же фрагмент несколько раз, что говорит о недостаточно сформированном наглядно-образном представлении.

По результатам, мы можем увидеть, что 2 дошкольника имеют высокий уровень развития наглядно – образного мышления, у 2 дошкольников находится на среднем уровне, а остальные 6 дошкольников имеют низкий уровень развития наглядно - образного мышления, что говорит о необходимости развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, так как наглядно-образное мышление у детей с общим недоразвитием речи отстаёт в своём развитии от нормально говорящих сверстников по качественным и количественным показателям.

Список используемых источников и литературы

1. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. М.: Просвещение, 1969. - 81 с.
2. Воронова А. П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи. СПб.: Образование, 1994. - 21 с.
3. Немов Р. С. Психология. М.: «ВЛАДОС», 2001. - 687 с
4. Нестерова Т. В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи М.: Образование, 2005. - 22 с.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка М.: Римис, 2008. - 448 с.

© А. Е. Рожнева, 2024-04

УДК 376.3

Н.С. Сидорова
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

СПЕЦИФИКА ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: формирование диалогической речи должно быть приоритетной задачей у дошкольников, так как это оказывает значительное влияние на развитие связной речи в

целом и на навыки общения. Основываясь на идеях, выводах психолого-педагогических исследований подобрана программа диагностики и обобщены результаты обследования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: связная речь, диалогическая речь, диалогические умения, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

N.S. Sidorova

THE SPECIFICS OF DIALOGIC SPEECH IN CHILDREN AGED FIVE WITH SPEECH DISORDERS

Annotation: *the formation of dialogic speech should be a priority for preschoolers, as it has a significant impact on the development of coherent speech in general and on communication skills. Based on the ideas and conclusions of psychological and pedagogical research, a diagnostic program has been selected and the results of a survey of dialogical speech in older preschool children with general speech underdevelopment have been summarized.*

Keywords: *coherent speech, dialogic speech, dialogic skills, general underdevelopment of speech, senior preschool age.*

В формировании личности дошкольника ключевую роль играет речь. Это основное средство общения и познания для человека. Речь регулирует поведение и является главным фактором психического развития. В процессе обучения речи меняется вся психика ребенка, что позволяет ему более осознанно и свободно воспринимать явления. Богатство и правильность речи ребенка облегчает выражение мыслей, расширяет возможности познания окружающего мира и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В период дошкольного возраста развитие речи формирует основу для дальнейшего успешного обучения в школе.

Однако главная и самая важная роль речи в жизни ребёнка — коммуникативная. Общение имеет несколько целей: поддержание социальных связей, обмен информацией, влияние на эмоции и поведение собеседника, передача самого сообщения.

Все эти составляющие коммуникативной функции речи проявляются в поведении ребёнка-дошкольника и активно им используются. В процессе формирования этих функций речи формируется интерес к изучению языка, его лексики и фонетики. Все это побуждает ребенка к усвоению таких видов речевой деятельности как диалог и монолог. Основной формой речевого общения, которая способствует развитию монолога, является диалог.

Диалогическая форма общения не является естественной для ребенка с самого начала. Овладение диалогом — это больше, чем просто освоение формальной структуры речи. Исследования выявили, что спонтанное развитие диалогического общения со сверстниками происходит преимущественно к старшему дошкольному возрасту. Тем не менее, не все дети способны эффективно решать практические и коммуникативные задачи, требующие одновременной ориентации на действия и высказывания сверстника, способности принять точку зрения партнера, отличную от своей, доброжелательно отстаивать свою позицию и поддерживать речевой диалог.

Полноценный диалог невозможен без установления диалогических отношений, без формирования инициативной и активно ответной позиции, партнерских отношений. Эти диалогические отношения должны присутствовать как в общении ребенка с взрослым, так и во взаимодействии со сверстниками, что представляет собой сферу истинной детской коммуникативной самостоятельности. С другой стороны, овладение диалогом требует освоения языка и средств невербальной коммуникации, воспитания культуры речи: чистое звукопроизношение, четкая дикция, интонационная выразительность, лексическая точность, грамматическая правильность.

Среди основных языковых особенностей диалога выделяет такие, как большое количество вопросительных и побудительных предложений в стимулирующих репликах, частые повторы и переспросы в реагирующих репликах, синтаксическая неполнота. Особенности художественно обработанной диалогической речи определяются родом и жанром [2].

А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванкова, В.И. Яшина и др. подчеркивают необходимость комплексного подхода к формированию диалогической речи и недопустимости сведения задач обучения диалогу исключительно к освоению вопросно-ответной формы.

Исследованием диалогического общения у детей дошкольного возраста занимались такие ученые, как А. Г. Арушанова, Л. Ф. Артеменкова, Е. Г. Федосеева, а также специалисты по развитию диалогической речи — А. А. Соколова, И. С. Назметдинова, А. В. Чулкова и другие.

Нарушения речи являются актуальной проблемой для многих специалистов разных областей: логопедов, психологов, физиологов, врачей. Это связано с важной ролью, которую играет правильная речь в гармоничном и полноценном развитии ребенка.

Наиболее распространенным видом речевых расстройств у дошкольников является общее недоразвитие речи (ОНР). Общему недоразвитию речи свойственно нарушение формирования всех компонентов речевой системы, которые охватывают фонологические, грамматические аспекты, лексические и прагматические элементы, что приводит к существенному ухудшению языковой продукции и коммуникации.

В. П. Глухов, Л. Ф. Спирина, В. К. Воробьева утверждают, что развитие диалогической речи является ключевым аспектом речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Исследования Е. М. Мастюковой, Р. Е. Левиной, Г. В. Чиркиной, В. И. Селивёрстова и других показывают, что проблемы с речью связаны не только с её нарушениями, но и с особыми отклонениями в психическом развитии ребёнка.

Нарушения диалогической речи могут отрицательно сказаться на всех аспектах психического развития, повлиять на поведение и деятельность ребенка, привести к трудностям в общении со сверстниками и взрослыми, а также к сложностям в установлении и поддержании контактов [3, с. 286].

Раннее выявление речевых нарушений и их коррекция играют важную роль в дальнейшем развитии ребенка как личности. Для тщательного изучения развития диалогической речи у пятилетних дошкольников с речевыми нарушениями была применена программа диагностики, включающая в себя ряд методик, предложенных А. Г. Арушановой [1]. Эта программа была разработана для оценки содержания диалога, характеристик диалогических отношений, используемых средств и методов общения, а также для определения типа коммуникативно-семантического высказывания.

Анализ результатов показывает, что половина детей не способна организовать диалогическое общение. Вместо того чтобы сотрудничать со сверстником, как было указано в задании, они игнорируют партнера и пытаются выполнить задание самостоятельно.

Дети с общим недоразвитием речи не обладают навыками организации содержания диалога и диалогических отношений, такими как инициативность, активность, воздействие. Они также испытывают сложности с выбором средств общения, задаванием вопросов и ответами на них, комментированием своих и чужих высказываний, обсуждением, пояснением и аргументацией. Кроме того, они не проявляют доброжелательности по отношению к своему собеседнику.

Большинство детей не умеют договариваться друг с другом или испытывают трудности в этом. Они также неспособны согласовать какое-либо действие, часто настаивают на своем, редко следят за выполнением принятого плана. Если они задают вопросы, то часто невнимательно слушают ответы собеседника или перебивают его. Они также начинают диалог без обращения или конкретного вопроса.

На основании вышесказанного, можно сделать вывод, что основные недостатки в формировании диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи проявляются в ограничениях в средствах общения, таких как ограниченный словарный запас, использование простых предложений, грубые ошибки в понимании речи, множественные нарушения звуков и аграмматизмы в экспрессивной речи. Все эти факторы приводят к нарушениям в процессе общения.

Развитие диалогической формы речи особенно важно в дошкольном возрасте. Это помогает детям улучшить свои навыки общения, научиться лучше выражать свои мысли и понимать других. Кроме того, развитие диалогической речи способствует более успешному обучению и развитию ребенка в целом.

На протяжении всего дошкольного периода необходимо развивать у детей умение строить диалог, включая навыки ответа на вопросы, задавания вопросов, возражения, объяснения, подачи реплик и т.д. Для развития умения строить диалог важно проводить с детьми беседы на разнообразные темы, связанные с их жизнью в детском саду, семье, отношениями со старшими и друзьями, их впечатлениями и интересами. Также важно развивать у детей умение внимательно слушать собеседника, адекватно отвечать на вопросы и задавать вопросы в соответствии с контекстом.

Для улучшения диалогической речи у детей с речевыми нарушениями требуется продолжение разработки и улучшения уже существующих методов. Необходимо также искать новые, научно обоснованные способы развития диалогической речи у этой группы детей.

Список используемых источников и литературы

1. Арушанова А.Г. Развитие диалогического общения. - М.: Мозаика- Синтез, 2013. - 238с.
2. Арушанова А.Г. Истоки диалога. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 186 с.
3. Горелова М.А., Кокорева О.И. Развитие диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи в театрализованной деятельности // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. Магнитогорск: МГТУ, 2019. С. 285-289.

© Н.С. Сидорова, 2024

УДК 159.9

Е.М.Солдатенко

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия*

ВЕРБАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ПРИЗНАКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье говорится о трудностях, с которыми сталкиваются дети старшего дошкольного возраста с ОНР при развитии словаря признаков. Описываются психологические и речевые особенности таких детей. Также отмечается важность вербальных игр для речевого развития детей. Приводятся примеры вербальных игр, которые могут помочь детям улучшить свои навыки общения.

Ключевые слова: вербальные игры, словарь признаков, дети с ОНР, дошкольный возраст.

E.M. Soldatenko

VERBAL GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING A TRAIT DICTIONARY IN OLDER PRE-SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Annotation. The article talks about the difficulties faced by older pre-school children with MSR in the development of a dictionary of features. Psychological and speech features of these children are

described. The importance of verbal games for the speech development of children is also noted. Examples of verbal games that can help children improve their communication skills are given.

Key words: *word games, dictionary of features, children with MSR, preschool age.*

Актуальность данной темы заключается в необходимости развития речи как важного социального навыка, необходимого для социализации и коммуникации со сверстниками. У детей с ОНР часто возникают сложности в составлении слов и речи. Вербальные игры могут быть эффективным средством для развития словаря признаков у таких детей, так как они позволяют в игровой форме усваивать новые слова и выражения, а также улучшать навыки общения и социализации.

Словарь признаков важен с точки зрения речевого развития детей. С формированием словаря у детей расширяется представление о признаках, явлений, значении слов, а также улучшается мыслительная составляющая и логика. В дошкольных учреждениях словари активно развиваются в рамках воспитательной и образовательной работы с детьми. Словарь признаков - это не только свидетельство на пути к успеху, но и динамичная платформа для развития умения осознавать и оценивать окружающий мир. В рамках воспитательной и образовательной работы с детьми, словарь признаков становится невероятно важным, поскольку помогает детям обрести язык и выразительность, что в свою очередь способствует улучшению мыслительной составляющей и логики [1].

Лексические навыки являются важным компонентом языкового развития и находятся под влиянием ряда факторов, включая лингвистические, когнитивные и социальные факторы. Лексические навыки включают размер словарного запаса, словообразование и структуру предложений. Дети с общей задержкой речи могут иметь барьеры в развитии своих лексических навыков, включая размер словарного запаса, словообразование и структуру предложений.

У детей с ОНР имеются специфические особенности речи. Например, ограниченный словарный запас, это затрудняет выражение мыслей и понимание сложных текстов. Они могут использовать упрощенные конструкции предложений и избегать сложных грамматических форм [2].

Часто встречаются ошибки в использовании словаря прилагательных. Это приводит к тому, что речь становится менее понятной для окружающих. Возникают сложности при восприятии и понимании словаря прилагательных, особенно если они содержат незнакомые слова или сложные грамматические конструкции. Трудности в составлении связного рассказа или пересказе событий путем использования прилагательных. Они могут пропускать важные детали или повторять одни и те же фразы.

Развитие речи у ребенка происходит постепенно и сопровождается изменениями в его способности воспринимать и интерпретировать явления, значения и связи между словами и предметами. В возрасте 1-3 лет ребенок начинает понимать, что слово означает объект, событие или идею, и что слово может быть связано с разными значениями. Важно, что ребенок понимает признаки предметов и может их описать прилагательными. При помощи суффиксов дети называют предметы в связке с их принадлежностью, например, папин стул. К пяти годам дети воспринимают пространство и величины вроде высоты, длины. Качественные прилагательные появляются в речи детей раньше, чем относительные. Однако, у детей с ОНР формирование навыков образовывать слова с прилагательными отличаются: как правило, у таких детей существуют проблемы с притяжательными и относительными прилагательными [6].

Вербальные игры являются предметом изучения у многих научных деятелей. Такие игры помогают расширить знания и понимание детьми слова и их значений, что в свою очередь повышает их коммуникативные навыки. Важно, что они направлены на укрепление логических и речевых навыков, таких как структурирование мысли, логическое мышление и выражение мысли в словах.

Вербальные игры имеют целью:

1. Улучшение вербальных навыков
2. Улучшение слушания
3. Коммуникация и социализация
4. Самовыражение [5]

Игры со словами являются важным аспектом коррекции речи. Важно, что дети получают информацию в формате игры, что увлекает, создает вовлеченность, упрощает педагогический процесс. Дети должны запоминать уже ранее известные им признаки предметов и использовать их для решения задач в формате игры. Например, если нужно угадать, что является цветовым признаком для моря, ребенок должен вспомнить цветовые ассоциации. В игре на определение свойств дети сравнивают объекты или свойства и выбирают то, что является самым большим, самым маленьким, самым красивым, самым страшным и т. д. Это помогает им улучшить своё понимание сравнения и использования прилагательных [4].

Одним из важных аспектов речевого развития при помощи таких игр является развитие словарного запаса прилагательных, которые позволяют детям описывать объекты, людей и ситуации более точно и красочно.

Широко распространены следующие вербальные игры:

"Описание объекта": выберите объект в комнате и попросите ребенка описать его, используя как можно больше прилагательных. Например, "Это стул. Он большой, коричневый и деревянный".

"Подбери прилагательное": называйте объекты, а ребенок должен найти прилагательное, которое их описывает. Например, "солнце" - "яркое", "снег" - "белый".

"Подбери противоположное слово": дайте ребенку слово, а он должен подобрать к нему противоположное по смыслу. Например, "горячий" - "холодный", "высокий" - "низкий".

"Описание действий": попросите ребенка описать какое-либо действие, используя глаголы и наречия. Например, "Он быстро бежит по траве".

"История с прилагательными": расскажите историю, используя как можно больше прилагательных. Попросите ребенка добавлять прилагательные по ходу истории. Например, "В темном, мрачном лесу жила маленькая, зеленая лягушка".

Эти игры помогают детям расширить свой словарь и научиться описывать мир вокруг них более точно и подробно. Регулярное использование таких игр значительно улучшит речевое развитие [3].

Вербальные игры являются эффективным средством развития словаря признаков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Их систематическое применение способствует расширению словарного запаса, улучшению грамматического строя и формированию навыков связной речи. Однако необходимо учитывать индивидуальные особенности дошкольника и делать подбор игр, соответствующие его уровню развития.

Список используемых источников и литературы

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-Пресс, 2007.
2. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. – М.: Национальный книжный центр, 2016.
3. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Литур, 2006.
4. Жукова Н. С. Формирование устной речи. – М., 1994.
5. Иванова Н. П. Лексические упражнения в детском саду / Умственное воспитание детей дошкольного возраста. – М., 1980.
6. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.

© Е.М.Солдатенко, 2024

УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»,
г. Мозырь, Республика Беларусь

ПРИЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СИСТЕМНЫМ ЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА ФРАЗ

Аннотация: В статье представлены анализ и обобщение данных об используемых средствах развития фразовой речи у детей с системными нарушениями речи, также результаты собственного исследования средств общения у детей раннего возраста, предложен комплекс игровых приемов по формированию фразовой речи с использованием наглядного средства – конструктора фраз.

Ключевые слова: системное недоразвитие речи, фраза, коррекция, формирование, конструктор фраз.

К.М. Staravoit

METHODS OF CORRECTIONAL WORK ON FORMING PHRASE SPEECH IN CHILDREN WITH SYSTEMIC UNDERDEVELOPMENT USING A PHRASE CONSTRUCTOR

Abstract: The article presents an analysis and synthesis of data on the means used for the development of phrasal speech in children with systemic speech underdevelopment. The results of a study of means of communication in young children are shown. A set of gaming techniques for the formation of phrasal speech using a phrase constructor is proposed.

Keywords: systemic speech underdevelopment, phrase, correction, formation, phrase constructor.

Овладение устной связной речью является важнейшим условием успешной подготовки к обучению в школе и формирования коммуникативных навыков. Это одна из приоритетных целей в коррекционной работе с детьми с системными нарушениями речи, такими как общее недоразвитие речи (ОНР) и алалия. По мнению Е.Ф. Собонович, в основе синтаксических нарушений у детей с системным недоразвитием речи, в частности с моторной алалией, лежат трудности организации или объединения имеющихся в активном словаре слов в одну динамическую схему, т. е. предложение, трудности перестановки элементов и определения их последовательности и места в линейном ряду [2]. С.Н. Шаховская отмечает, что наглядность способствует обобщению языковых явлений и имеет большое значение для повторения, что, в свою очередь, обеспечивает эффективность логопедической работы с детьми, имеющими системные нарушения речи, задержку речевого развития [3].

Актуальным является поиск методических средств, использование которых отвечает задаче комплексного подхода к развитию речи детей. Успешное речевое развитие во многом определяется способностью оперировать фразой, что дает возможность ребенку стать полноправным участником разговора, способным к правильному и полному выражению своих мыслей. Одним из таких вспомогательных средств является фразовый конструктор, использование которого направлено на обеспечение доступности овладения фразой, умением пересказывать текст, составлять сюжетные рассказы с опорой на картинки. Положительный результат заключается и в том, что ребенок овладевает умением конструировать фразы в игровой форме, во взаимодействии со взрослым или с другими детьми, что совершенствует

его коммуникативные навыки. К тому же ребенок с системным нарушением речи имеет возможность наглядно видеть программу высказывания, актуализировать необходимые языковые единицы, воспроизводить целостное высказывание.

Структура фразового конструктора может включать в себя разнообразные составляющие его элементы, виды заданий, способы организации взаимодействия и подачи информации. Фразовый конструктор представляет собой набор картинных схем различных вариантов:

- графические схемы с набором картинок на липучках;
- набор кубиков с картинками на гранях;
- ленточный конструктор;
- круговой фразовый конструктор;
- книжечка с перекидными страницами;
- набор игровых полей с предметными картинками.

Способы организации взаимодействия и подачи информации при использовании фразового конструктора определяются речевыми возможностями детей и их возрастом.

С целью выявления уровня сформированности фразовой речи и индивидуальных речевых возможностей детей раннего возраста с задержкой речевого развития был организован констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 10 детей. В исследовании, как нормативные, использовались модели предложений, описанные А.Н. Гвоздевым. Методика исследования предполагала анализ действий детей, используемых ими вербальных и невербальных средств общения в следующих ситуациях: пассивный взрослый, совместная игра со взрослым, совместное разглядывание картинок. Основными критериями выступили инициативность, чувствительность к воздействию взрослого, средства общения [1].

Результаты по первому критерию – инициативность – имеют следующее процентное соотношение: низкий уровень – 25 %, средний уровень – 50 %, высокий уровень – 25 %. Дети с низким уровнем инициативности были сосредоточены на своем внутреннем мире, играли в одиночку, не замечали или даже не подпускали взрослого к своей игре. Игнорировали инструкции и предложения. Дети со средним уровнем инициативности разглядывали игрушки, взрослого, но не проявлял инициативу в налаживании контакта, ожидая ее от взрослого. Некоторые дети привлекали внимание взрослого к игрушкам, обращаясь за помощью, но не стремились вовлечь взрослого в совместные действия, играя в основном самостоятельно, безразлично относились к действиям взрослого. Дети с высоким уровнем инициативности приглашали взрослого присоединиться к игре, делились игрушками, охотно присоединялись к действиям взрослого. Стремятся к контакту, независимо от степени включенности взрослого.

Обследование в аспекте второго критерия – чувствительность к воздействию взрослого – имело следующие результаты: низкий уровень – 25%, средний уровень – 25%, высокий уровень – 50%. Причем уровень инициативности и уровень чувствительности к воздействию взрослого у некоторых детей были прямо противоположны друг другу. Дети с низким уровнем чувствительности к воздействию взрослого не реагировали на замечания и похвалу. Ребенок активно не реагирует на инициативу взрослого. Для детей со средним уровнем чувствительности к воздействию взрослого характерно варьирование действий в зависимости от предъявляемых заданий: кто-то действовал независимо от мнения взрослого, его помощи и одобрения, кто-то проявлял повышенную чувствительность к инициативе взрослого, но при этом имел недостаточную собственную инициативу. Дети с высоким уровнем чувствительности стремились получить одобрение взрослого и охотно окликались на его инициативу, брали с него пример в игре и взаимодействовали с ним.

Результаты обследования по третьему критерию – средства общения – имели следующие показатели: средний уровень – 37,5%, низкий уровень – 62,5 % детей. Дети со средним уровнем средств общения имели неполный состав средств общения и нечастое их использование. Они активно пользовались мимикой, жестами, звукоподражанием, но в речи

присутствовали аморфные слова, подходящие к ситуации, слова с нарушенным слоговым и звуковым составом, сочетания из двух слов, реже трех слов без грамматического их оформления. Надо отметить, что по собственной инициативе ответы детей представлены были преимущественно в виде однословной фразы, а при побуждении со стороны взрослого («Повтори...») испытуемые способны были повторить фразу из двух, реже трех слов. Дети с низким уровнем средств общения имели сниженную потребность в общении, невыразительность мимики, активная речь была представлена отдельными звукоподражаниями с указательными жестами (*гогии* – игрушки, *би* – машина, *ку* – кубики). У части детей звукоподражания и лепетные слова по своему звучанию не соотносились с названиями наблюдаемых объектов, действий и явлений (*ноу* – кот, *пи* – машина, *кички* – самолет). У части детей звуковой и слоговой образ не имел устоявшегося контура и каждый раз при назывании одного и того же предмета менялся (*кокок*, *голееке*, *пекух* – петух). Отмечены случаи, когда при назывании и показывании картинок использовалось только одно слово по отношению ко всем («*ёната*»).

Способы работы с конструктором фраз требуют соблюдения общих требований к его использованию, одно из них – наличие и учет этапов работы: знакомство с конструктором как с инструментом конструирования фразы, его составными элементами; усвоение слов, которые обозначают названия предметов, действий, признаков предметов; непосредственно формирование умения конструировать фразу. Нами был разработан комплекс игровых приемов с использованием фразового конструктора следующей направленности: *составление фразы* из неупорядоченно лежащих элементов конструктора; *наращивание фразы* с использованием элементов конструктора; *преобразование фразы*; *упорядочение элементов фразы*; *исключение элементов фразы*. Упражнения были апробированы с детьми дошкольного возраста разных возрастных групп. Рассмотрим примеры.

1. Составление фразы из неупорядоченно лежащих элементов конструктора.

Оборудование: рабочее поле и набор карточек с изображениями девочки, мальчика, руки, глаз, цветка.

Инструкция: Сегодня мы с тобой будем играть в шпионов и нам нужно зашифровать сообщение. Слушай внимательно, я буду тебе говорить предложение, а ты будешь выкладывать к каждому слову нужную картинку и назовешь, что у тебя получилось. Слушай внимательно! («Девочка видит цветок»).

Виды помощи:

- а) Побуждение ребенка к предварительному повторению фразы за логопедом.
- б) Повторение фразы несколько раз в размеренном темпе с некоторой акцентной расстановкой каждого слова.
- в) Интонационное выделение слов в момент отбора картинок на этапе их выкладывания.
- г) Обучающая помощь в виде привлечения внимания ребенка к характеру действия, акцентное выделение значения глагола, способа совершения действия, инструмента действия, связь значения слова с соответствующим образом.
- д) Уменьшение количества предложенных для выбора картинок или сведение их к минимуму, оставив только необходимые элементы для конструирования данной фразы, упростив познавательную задачу: задача ребенка уже не в отборе нужных элементов и составлении их в правильном порядке, а только в правильном составлении.

Варианты работы:

- 1) Ребенку предлагается ряд неупорядоченно лежащих элементов конструктора, куда входят как необходимые для построения фразы элементы, так и лишние:
 - логопед произносит фразу и вместе с ребенком выделяет первое слово, выкладывает соответствующую картинку, работа продолжается по такому алгоритму и далее;
 - логопед произносит фразу и вместе с ребенком выделяет первое слово, выкладывая соответствующую картинкой, после чего повторяет фразу без акцентного выделения каждого

слова, ребенок отбирает картинки, ориентируясь на услышанную программу фразы, и озвучивает результат.

2) Самостоятельное составление фразы из предложенных элементов конструктора с опорой на сюжетную картинку, по вопросам без опоры на сюжетную картинку.

3) С учетом речевых и возрастных возможностей ребенка фраза может быть названа 1-2 раза (в начале и в конце конструирования), очередное повторение в процессе только в качестве вида помощи.

4) Задание может проводиться как на импрессивном уровне (ребенок выкладывает картинки, показывает на них), так и на экспрессивном (ребенок повторяет фразу, называет картинки, «читает» фразу по элементам фразового конструктора).

2. Нарастивание фразы с использованием элементов конструктора.

Оборудование: рабочее поле, набор карточек с изображениями девочки, мальчика, руки, глаз, цветка, листа и обозначением цвета (красного, желтого).

Инструкция: Мы с тобой уже составили предложение «Девочка видит цветок». Теперь слушай внимательно предложение и следи за картинками. Постарайся заметить, что изменится («Девочка видит *красный* цветок»). Что-то изменилось в предложении? Давай добавим нужную картинку. Куда ее надо положить? Повтори предложение.

Виды помощи:

а) Повторение фразы несколько раз в размеренном темпе с некоторой акцентной расстановкой каждого слова.

б) Интонационное выделение добавленного во фразу слова при повторении фразы.

в) Наводящие вопросы, если ребенок не слышит добавляемой части. Например, «Какой цветок видит девочка?», «Красный?», «Это показано на картинках?», «Тогда давай найдем нужную картинку».

г) Проговаривание предложения с последовательным указанием на каждый наглядный элемент фразы в конструкции. «Девочка (указание на соответствующее изображение) видит (указание на изображение) красный (картинки еще нет в наглядной конструкции, можно «удивиться») цветок (указание на изображение).

д) Если ребенок теряется на этапе выбора нужной картинки, то можно оставить для выбора лишь две картинки (красный и желтый), остальные убрать. В более затруднительных случаях оставляются для выбора две совершенно далекие по смыслу картинки (например, обозначение «красный» и «штаны»), еще раз повторив фразу.

е) Если ребенок отвлекается на «лишние» картинки, свести их количество к минимуму.

Варианты работы:

1) Перед ребенком лежит готовая фраза, которую нужно дополнить одним изображением. Картинки для дополнения лежат рядом с выполненной конструкцией. Логопед проговаривает предложение. Внимание ребенка обращается на то, все ли карточки у него есть, чтобы получилась названная фраза. Далее идет поиск нужного изображения и поиск места, куда его необходимо поместить. Фраза повторяется ребенком с опорой на картинку и по памяти, называется добавленное слово.

2) Самостоятельное добавление слова во фразу с опорой на предложенный набор картинок. Фраза повторяется ребенком с опорой на картинку и по памяти, называется добавленное слово.

3) Самостоятельное добавление слова во фразу по направляющим вопросам логопеда. Фраза повторяется ребенком с опорой на картинку и по памяти, называется добавленное слово.

4) Ребенку предлагается одна картинка (субъект действия) и набор картинок. Его задача по направляющим вопросам составить предложение из 3-4 слов. С учетом уровня речевого развития и возраста ребенка количество слов может быть названо ребенку в качестве необходимого условия. Фраза повторяется ребенком с опорой на картинку и по памяти, называются добавленные слова.

Таким образом, конструктор фраз представляет собой эффективное наглядное средство для развития связной речи у детей с системными нарушениями. В ходе увлекательного игрового процесса дети учатся составлять фразы различного типа, закреплять в активной речи их устойчивые модели. Представленными примерами коррекционно-развивающих упражнений по развитию фразовой речи, мы акцентируем особое внимание на необходимости адаптации инструкций, способов организации подачи информации и действий ребенка при использовании фразового конструктора, что определяется речевыми возможностями детей и их возрастом.

Список используемых источников и литературы

1. Лаврова Г. Н. Психолого-педагогическая диагностика детей от 0 до 3 лет: учебное пособие. Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2004. 129 с.
2. Собонович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учебное пособие для студентов. М. : Классик стиль, 2003. 160 с.
3. Шаховская С. Н. Использование наглядности при развитии речи у детей с алалией // Методическое наследие: пособие для логопедов: 5 кн. / под редакцией Л. С. Волкова. Москва : Владос, 2003. – Кн.: Системные нарушения речи. Алалия. Алалия. Афазия. С. 216–224.

© К. М. Старовойт, 2024

УДК 376.3

Ж.Ю. Тараканова
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЯХ

Аннотация: в статье рассматривается специфика развития морфологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в игровых упражнениях. Приводится программа диагностики и результаты обследования морфологической речи у детей со II уровнем речевого развития.

Ключевые слова: грамматический строй, морфологическая сторона речи, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Zh. Y. Tarakanova

DEVELOPMENT OF THE MORPHOLOGICAL SIDE OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS IN GAME EXERCISES

Abstract: the article examines the specifics of the development of morphological speech in older preschool children with general speech underdevelopment in game exercises. The diagnostic program and the results of the morphological speech examination in children with the II level of speech development are presented.

Keywords: grammatical structure, morphological side of speech, general underdevelopment of speech, senior preschool age.

Грамматические навыки играют ключевую роль в умении овладеть языковыми навыками. Это объясняется тем, что уровень владения грамматической структурой речи является показателем умственного развития ребенка.

При общем недоразвитии речи формирование грамматического строя речи может быть очень сложным процессом. Это связано с тем, что грамматические значения более абстрактны и сложны для понимания, чем лексические значения. Грамматическая система языка основана на большом количестве языковых правил, которые нужно усвоить и применять в речи [1].

Грамматические формы словоизменения, словообразования и типы предложений обычно развиваются у детей с задержкой речи в такой же последовательности, как и у детей с нормальным речевым развитием. Однако этот процесс происходит медленнее и сопровождается неравномерным развитием морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, а также искажением общей картины речевого развития.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) имеется специфическая особенность в формировании грамматической структуры речи – ее зависимость от освоенности лексического запаса и семантики, а также от знакомства со словом, знания основных речевых моделей, на которых строятся разные типы предложений. Если у детей отсутствуют данные навыки, это приводит к большому количеству ошибок в грамматике и структуре речи [2, с. 170].

Для полноценного овладения морфологической системой языка у ребёнка должна быть сформирована многообразная интеллектуальная деятельность, которая состоит в сравнении слов по значению и звучанию; выделении их различий; понимании изменений в значении, соотнесении изменения в звучании с изменением его значения; выделении элементов, за счёт которых осуществляется изменение значения; установление связи между оттенком значений и различными грамматическими значениями и элементами слов.

Для экспериментального исследования морфологической стороны речи детей с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития) были использованы методики: «Один-много» (О. С. Ушакова, Е.М. Струнина), «Изменение глаголов прошедшего времени по родам» (Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина), «Согласование прилагательных и существительных в роде и числе» (И. А. Смирнова), «Употребление падежной формы и рода при согласовании прилагательных и существительных» и «Умение изменять глаголы по числам» (Г.В. Чиркина).

При согласовании прилагательных и существительных в роде и числе было обнаружено меньшее число ошибок в основном, касающихся среднего рода, большинство детей исправляли ошибки с наводящей помощью взрослого. Дошкольники допускали ошибки в употреблении падежной формы и рода при согласовании прилагательных и существительных, причем большая часть из них приходилась на словосочетания, располагавшиеся в конце предложения (например, «Воду налили в синюю кувшину»).

Следует отметить, что в процессе диагностики не было зафиксировано результатов, соответствующих высокому уровню сформированности умения согласовывать глаголы прошедшего времени с существительным по родам и существительные с прилагательными по родам и числам.

Таким образом, было выявлено, что у большинства детей уровень развития морфологической стороны речи значительно отстает от нормы и соответствует результатам, которые характерны для нормотипичных детей среднего дошкольного возраста.

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основной механизм морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфем, соотнесения значения морфемы с её звуковым образом.

Как отмечает Р.И. Лалаева, в процессе словоизменения у детей с ОНР недостаточно функционируют процессы «генерализации», т. е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. Для процессов формообразования дошкольников с ОНР характерна языковая асимметрия, т.е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков

Эффективность работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи повышает использование комплексно-динамического подхода, предполагающего последовательное и поэтапное усложнение вербальных средств, наглядности, типа игры и игровых действий.

Т.Б. Уварова отмечает, что такая организация логопедической работы помогает детям в естественной обстановке закрепить полученные речевые навыки.

Обучение грамматически правильной речи в старшем дошкольном возрасте осуществляется при помощи упражнений и дидактических игр с наглядным материалом и без него. Наглядным материалом могут служить предметы, игрушки, картинки. Занятия по развитию грамматических форм следует проводить непродолжительно из-за сложности материала. Игровым упражнениям во время занятия отводится как правило, 5–10 минут, таким образом они составляют лишь часть занятия по развитию речи. Занятия должны быть интересными и динамичными.

На каждой неделе обучения прорабатывается определённая грамматическая тема, которая реализуется на базе конкретного лексического материала. Организованная на занятии игра должна включать следующие задачи: обучение, которое осуществляется под руководством экспериментатора, и игровая деятельность самого ребёнка. Это значит, что внимание уделяется не только коррекции речи каждого ребёнка, но и развитию его игровой деятельности. В процессе игры логопедом создаются условия, позволяющие каждому ребёнку самостоятельно действовать в определённой ситуации с определёнными предметами, что способствует приобретению собственного действенного и чувственного опыта. Стоит отметить, что не элементы содержания обучения вводились в игру, а именно учебная деятельность становилась игрой.

Развитие навыков словоизменения и словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи должно осуществляться поэтапно в ходе игровой деятельности с использованием наглядно-игровых средств. Такая организация логопедической работы даёт возможность детям данной категории наиболее эффективно усваивать изучаемый материал на основе эмоционально положительного и действенного обучения.

Для детей старшего дошкольного возраста следует использовать такие игровые упражнения как: «Один-много», «Назови ласково», «Чего не стало», «Сосчитайка», «Что изменилось?», «Какой, какая, какие» итд.

Таким образом, игровые упражнения способствуют развитию морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста.

Список используемых источников и литературы

1. Касумова Л.Э., Кокорева О.И. К вопросу о развитии морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф. (посвященной 75-летию ООН. 2020). [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. - Тула: Тульский педагогический университет им. Л.Н.Толстого, 2020. – С.173

2. Кокорева О.И., Касумова Л.Э. Развитие морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях семьи // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: Актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 2020). [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. - Тула: Тульский педагогический университет им. Л.Н.Толстого, 2020. – С.139-142

© Ж.Ю.Тараканова, 2024

Т.А. Филатова
«Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Россия

РЕЗУЛЬТАТЫ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

***Аннотация.** В статье описывается положительная динамика коррекционного процесса с помощью нейропсихологического подхода у дошкольников с алалией.*

***Ключевые слова:** алалия, нейропсихологическое сопровождение, нейропсихологическая коррекция, дети дошкольного возраста.*

Т.А. Filatova

RESULTS OF NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION IN CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

***Abstract.** The article describes the positive dynamics of the correctional process using a neuropsychological approach in preschoolers with alalia.*

***Keywords:** alalia, neuropsychological support, neuropsychological correction, preschool children.*

Проблема коммуникативных трудностей у «неговорящих» детей, представляет собой актуальную проблему, требующую поиска новых, современных технологий для коррекции моторной алалии.

Моторная алалия представляет собой нарушение процессов формирования речи, что приводит к "экспрессивным расстройствам" в выражении мыслей. Это состояние может проявляться на различных уровнях: от полного отсутствия устной коммуникации до незначительных ошибок в произношении и грамматике. Характеризуется трудностями в артикуляции звуков, задержкой в развитии речи и нечеткостью высказывания.

Механизм алалии еще плохо изучен. Представители разных направлений в изучении алалии сходятся в том, что в основе расстройства языкового механизма лежит органическая недостаточность мозга [3, с. 8].

Помимо речевых нарушений, дети с диагнозом моторная алалия имеют дополнительные проблемы в развитии: общая неуклюжесть в движениях, нарушение координации, особенно затруднения с мелкой моторикой пальцев рук, недостаточная ритмичность, нарушения памяти — уменьшение ее объема, быстрое затухание воспоминаний, ограниченная способность удерживать словесные стимулы, проблемы с вербальной памятью, контролируемой, включающей сохранение слов, фраз, и целых текстов.

Нейропсихологическая диагностика была проведена с группой детей старшего дошкольного возраста (5 человек) с диагнозом – моторная алалия. Диагностическая методика – Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева, Ю.О. Титова, Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста.

Обследования включали:

1. Данные по общей характеристике психического функционирования.
2. Исследование двигательных функций (проба на реципрокную координацию, проба на условные реакции выбора, пробы на динамический праксис, проба на праксис позы и оральный праксис, проба на воспроизведение ритмических структур).
3. Исследование гностических функций.
4. Исследование речевых функций.
5. Исследование мнестических функций.

6. Исследование интеллектуальных функций.

Подводя итоги по анализу данных апробации методов нейропсихологического обследования для дошкольников, мы делаем вывод, что у детей с диагнозом моторная алалия чаще всего встречаются выявленные симптомы:

- трудности усвоения и удержания двигательной программы, необходимость подсказки для воспроизведения усвоенной двигательной программы, упрощение программы в динамическом праксисе,

- трудности пространственной организации движений и действий: зеркальность, пространственные искажения,

- кинестетические трудности – поиск позы, моторная неловкость, отставание одной руки в реципрокной координации, лишние импульсы при воспроизведении ритмических структур,

- нарушение просодики речи (смазанность, гнусавость, заикание, монотонность, дисфония),

- неразвернутость, бедность речи, несформированность даже простых трехсложных конструкций,

- нарушения грамматического оформления высказывания (аграмматизмы: неправильное употребление предлогов, окончаний, нарушения согласования слов),

- низкая продуктивность запоминания (по сравнению с нормативным для данного возраста объемом) в процессе заучивания, конфабуляции (вплетения непредъявленных элементов, трудности включения), звуковые замены (близким по звучанию словом), семантические замены (близким по смыслу словом),

- не запоминание последовательности элементов и смысловых элементов текста [1, с. 47-72].

У всех детей в ходе диагностического обследования были выявлены трудности, характерные для детей с алалией, такие как персеверации движений, упрощение динамической программы, затруднения в пространственной ориентации, а также нарушение общей, мелкой и артикуляционной моторики, у всех детей имеются проблемы с развитием межполушарного взаимодействия.

Психомоторная недостаточность при моторной алалии охватывает все компоненты двигательной сферы: общую моторику – неуклюжесть, дискоординация движений, их расторможенность, недостаточная ритмичность; нарушение динамического и статического равновесия, тонкие движения кистей и пальцев рук, артикуляционную и мимическую моторику, т. е. двигательную систему в целом - соматическая ослабленность.

Для коррекции речевых нарушений у детей, в качестве формирующего эксперимента, нами использовались нейропсихологические методы и приемы, так как они подготавливают основу для дальнейшей работы дефектолога.

Нейропсихологический подход коррекционно-развивающего обучения означает развитие слабого звена при опоре на сильные звенья, в ходе специально организованного взаимодействия ребёнка и педагога [2, с. 191].

С группой исследуемых детей была проведена коррекционная работа по программе нейропсихологической коррекции, в форме игр-путешествий.

Программа направлена на увеличение энергетического потенциала организма, улучшение гибкости сенсомоторных функций в мозге, а также на оптимизацию работы глубоких областей мозга, способствуя развитию взаимодействия между подкорковыми и корковыми областями мозга. При освоении программы улучшаются коммуникативные и речевые навыки, происходит коррекция речевой активности, артикуляции, моторики, а также развивается пространственное воображение и усваивается представление о теле и его положении в пространстве.

Занятия включали в себя игры и упражнения, направленные на улучшение двигательных навыков и общей моторики, согласование речевых механизмов, ориентацию в пространстве, формирование представления о своем теле и осознание своих действий через

речь. Занятия были построены таким образом, чтобы обеспечить наиболее полную и разнообразную стимуляцию зон головного мозга. В ежедневную деятельность включена нейрогимнастика, самомассаж пальцев рук, с помощью различных предметов и массажёров, кинезиологические и упражнения для развития дыхания. Используются задания для улучшения мелкой моторики и координации, для взаимодействия между полушариями мозга, что способствует стимулированию развития различных структур мозга, применяются игры для развития пространственной ориентации, концентрации внимания и самоконтроля.

Коррекционный процесс осуществлялся в форме игрового путешествия через карты - это активные игры, где участникам предстоит искать различные предметы, применять их, общаться с различными персонажами, преодолевать разнообразные препятствия, выполнять игровые задания, познавать новое в игре. Это повысило мотивацию детей, позволило в естественной игровой форме выполнить задания, освоить новые знания и навыки, так как они увлечены процессом путешествий и открытий.

Структура каждого занятия включала в себя:

1. Нейроразминки, которые содержат различные мелкомоторные кинезиологические упражнения, динамические упражнения, которые включают в себя работу с телесной схемой, ориентацией в пространстве, создание взаимодействий между движениями и психотехники, направленные на развитие определенных двигательных навыков и улучшение работы речевого аппарата.

2. Дыхательную гимнастику (обучение ритмичному и полноценному дыханию в рамках нейропсихологического подхода).

3. Крупномоторные упражнения и нейроигры, растяжку и регулирование мышечного тонуса – эти упражнения способствуют стимуляции мышечной активности, повышению подвижности и улучшению соматического восприятия.

4. Глазодвигательную гимнастику: способствует развитию полей зрения, формированию базовых реципрокных взаимодействий.

5. Артикуляционную гимнастику: предполагает развитие речевого праксиса, способствует развитию правильного звукопроизношения.

6. Упражнения с нейротренажёрами (доска Бильгоу), нейроигры с мячиками.

7. самомассажи (су-джок, массаж ушей, кистей, массажные коврики, ручные массажёры)

8. Графические нейротренажеры (двуручное рисование, нейросхемы, нейроладошки) и задания на развитие памяти, внимания.

9. Релаксацию.

На контрольном этапе исследования, по завершению коррекционной работы были проанализированы изменения в развитии и динамика состояния детей, в ходе коррекционного воздействия. Сравнительный анализ показателей в констатирующем и контрольном эксперименте показал уменьшение степени выраженности дефицитарных симптомов. Пробы на исследование движений и действий выявили динамику в двигательном развитии детей: укрепился мышечный тонус, появилась координированность движений при игре в мяч, прыжках, повысилась моторная ловкость, у всех детей сформировались графические навыки. В целом, у всех исследуемых детей психические познавательные функции достигли возрастной нормы, сформировалась произвольность процессов. При балловой оценке выполнения каждой пробы, суммарный балл психического функционирования наглядно показывает количественную и качественную динамику в развитии детей с алалией.

Оценка эффективности эксперимента показала, что изменения коснулись каждой сферы в развитии всех детей из диагностируемой группы и привели к положительной динамике в формировании психических функций и возможностей.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о положительных эффектах при применении нейропсихологического подхода у детей с моторной алалией. Улучшение памяти, внимания, концентрации, координации движений и мелкой моторики – это лишь некоторые из достигнутых результатов. Дети, прошедшие нейропсихологическую коррекцию

показывают улучшение в речевой активности, произношении звуков, артикуляции и грамматике. Они становятся более уверенными в себе и способными к более эффективному общению.

Одним из важных аспектов в данном процессе является повышение мотивации у детей, что может быть достигнуто через проведение коррекционной работы в форме квеста. Игровая форма обучения способствует более эффективному усвоению материала, она позволяет детям вовлекаться в обучающий процесс с большим удовольствием, что способствует лучшему усвоению знаний и развитию навыков. Увлекательность игр-путешествий помогает создать позитивный настрой и эмоциональное вовлечение детей, они воспринимают коррекционные занятия как увлекательное приключение, что значительно повышает их интерес к процессу обучения.

Таким образом, нейропсихологическая коррекция дает надежду на улучшение речевых навыков и качества жизни детей с моторной алалией. Она представляет собой важное направление в реабилитации таких детей, которое может привести к значительным улучшениям в их речевой активности, общении и обучении.

Список используемых источников и литературы

1. Глозман Ж.М. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста: в 3 ч. / Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева, Ю.О. Титова. – М.: АЙРИС-пресс, 2020. – С. 47-69.
2. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста : учебник для вузов / Ж.М. Глозман. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 249 с. – (Высшее образование – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/539013> (дата обращения: 02.05.2024).
3. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия / В.А. Ковшиков. – М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. – 106 с.

© Т.А.Филатова, 2024-05

УДК 376.42

Н.В. Харисова

*ГОУ ТО «Ефремовский областной центр образования»
Тульская область, г. Ефремов, Россия*

Г.А Баранова

*ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»,
г. Тула, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности речевого развития детей с нарушением зрения. Даны рекомендации по организации коррекционной работы учителя-логопеда.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, развитие речи, рекомендации, организация логопедической работы.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Annotation. *The article considers the features of speech development of children with visual impairment. Recommendations on the organization of correctional work of a speech therapist teacher are given.*

Keywords: *children with visual impairment, speech development, recommendations, organization of speech therapy work.*

Зрение играет важную роль в жизни каждого человека, ведь большую часть информации об окружающем нас мире мы получаем через зрительный анализатор, нарушение работы которого, как правило, приводит к вторичным отклонениям. Дети со зрительной патологией значительно отстают в развитии от своих сверстников. Особенности психолого-педагогического развития детей с нарушением зрения рассмотрены в работах тифлопедагогов Л.В. Волкова, В.З. Денискиной, Л.А. Дружининой, А.Г. Литвака, И.В. Новичковой, Л.Б. Осиповой, Е.Н. Подколзиной, Л.И. Плаксиной, Е.В. Селезневой, Л.И. Солнцевой и др.

Речевое развитие детей данной категории имеет свои особенности. Задержка речевого развития и ограниченный словарный запас. Это обусловлено тем, что дети испытывают трудности в получении и обработке информации, так как у них ограничен опыт наблюдения, визуального восприятия и контекстуализации слов. В речи часто встречаются вербализмы (отсутствие представления, образа за произносимым или воспринимаемым словом), а значит, значения слов становятся обедненными.

Проблемы с звукопроизношением.

Коммуникативные проблемы. Поскольку зрение играет важную роль в невербальных аспектах общения, таких как визуальный контакт, мимика и жесты, дети могут испытывать затруднения в социальном общении и эмоциональном выражении.

Работа с детьми с нарушением зрения требует учета их специфических потребностей, следовательно, особого подхода и навыков от учителя-логопеда.

Вот несколько особенностей, на которые следует обратить внимание специалисту:

Индивидуальный подход.

Каждый ребенок с нарушением зрения уникален, поэтому важно адаптировать коррекционную программу к его индивидуальным потребностям и возможностям. Даже достаточный словарный запас у детей с нарушением зрения, не всегда связан с конкретным значением слов, важной задачей логопеда становится наполнение словесных знаний чувственным опытом.

Освещение и организация пространства.

- Обеспечивается хорошее освещение на занятиях, используется яркий и равномерный свет.

- При необходимости применяется дополнительное освещение для улучшения видимости.

- Необходимые материалы и оборудование размещаются таким образом, чтобы они были легкодоступны ребенку и не создавали препятствий для передвижения.

- При работе за столом необходимо помнить о правильной посадке.

3. Соблюдение зрительного режима.

Работа строится с учетом особенностей зрительной нагрузки (по Л.А. Григорян) и рекомендаций врача офтальмолога.

Для профилактики зрительного утомления необходимо чередовать работу глаз с их отдыхом. При необходимости используются специальные технические и оптические средства.

Проводятся физкультминутки для глаз.

Апробированный комплекс зрительных упражнений, который был разработан ленинградскими учеными под руководством А.Г. Литвака и В.П.Жохова. Этот примерный комплекс состоит из следующих упражнений:

1. Произвести медленные движения глаз налево, вверх, на право, вниз и в обратном направлении (глаза открыты).

2. Закрыть глаза, слегка помассировать (погладить) веки подушечками пальцев, раскрыть их и сделать несколько быстрых мигательных движений.

3. Плотно зажмурить глаза, затем расслабить веки и поднять брови кверху, открыть глаза.

4. Смотреть двумя глазами на конец пальца правой руки, поставленного по средней линии лица на расстоянии 25 — 30 см от глаз, опустить палец. Смотреть на конец пальца попеременно одним, другим глазом, двумя глазами.

5. Фиксировать взгляд на указательном пальце, приближающемся к носу и удаляющемся на расстояние вытянутой руки.

Упражнения проводить в замедленном темпе, повторяя от двух до пяти раз, их комбинирование и чередование — произвольное. [5]

4. Особые требования к наглядности.

- Объёмные предметы, предметы натуральной наглядности должны быть яркими, с узнаваемой формой и правильными пропорциями, удобными для зрительного и осязательного обследования.

- При использовании изобразительной наглядности необходимо отдать предпочтение красному, желтому и оранжевому цветам (темно-синий, темно-зеленый и темно-фиолетовый оттенки воспринимаются хуже).

- Важно четкое выделение контура изображения, усиление цветового контраста; выделение главного в изображении контуром, линиями; уменьшение количества второстепенных деталей; выделение переднего, среднего и заднего планов в многоплановых сюжетных изображениях. [4]

- Предельно минимальные размеры объектов различения зависят от остроты центрального зрения и составляют:

при остроте зрения 0,01 - 0,03 - 15 мм,

при остроте зрения 0,04 — 0,08 — 5 мм,

при остроте зрения 0,09 - 0,2 - 3 мм. [5]

5. Использование тактильных и звуковых материалов.

В коррекционные занятия включаются задания с разнообразными тактильными и звуковыми материалами:

- тактильные игрушки, такие как пазлы с текстурой или специальные карточки с рельефной печатью, они помогают развивать мелкую моторику и улучшают тактильные навыки. Использование таких предметов также является эффективным средством для развития коммуникативных навыков.

- тактильные карточки с различной поверхностью (гладкие, пушистые, шершавые) или яркими текстурами для обучения буквам и другим понятиям;

- звуковые материалы (звуковые книги, музыкальные инструменты и т. д.) для развития слухового восприятия и речи.

6. Вовлечение всех сенсорных систем.

Помимо слухового и тактильного опыта, важно также активизировать другие сенсорные системы, такие как обоняние и вкус, чтобы расширить сферу восприятия и обогатить опыт детей.

7. Использование средств ИКТ.

В наше время существует широкий выбор технологий, которые могут помочь детям с нарушением зрения в развитии речи. Речевые приложения, компьютерные программы с адаптированным интерфейсом и электронные устройства синтеза речи могут предоставить ребенку дополнительные возможности для развития коммуникативных навыков.

При использовании ИКТ необходимо помнить о соблюдении зрительного режима.

8. Развитие таких компонентов коммуникации как мимика и пантомимика необходимо для того, чтобы дети с нарушением зрения не испытывали затруднения с пониманием эмоций собеседника, выраженных с помощью неречевых средств общения и правильно могли передать своё эмоциональное состояние.

9. В целях профилактики нарушений письменной речи необходимо уделять большое внимание ориентировке в пространстве и формированию пространственных образов.

10. Повышение интереса и мотивации к коррекционным занятиям путем использования разнообразных игровых и практических заданий. Поощрение ребенка к самостоятельности и активному участию в занятии.

11. Сотрудничество с родителями. Необходимо регулярно общаться с родителями, чтобы узнать больше о ребенке, его индивидуальных особенностях и потребностях; объяснить им специфику работы с детьми с нарушением зрения; обсудить прогресс и предложить рекомендации для работы над навыками речи и коммуникации в домашних условиях.

12. Сотрудничество с другими специалистами. Чтобы обеспечить полное и комплексное развитие детей с нарушением зрения логопед должен работать в тандеме с другими специалистами, такими как офтальмологи, тифлопедагоги, психологи и педагоги.

Эти рекомендации помогут создать комфортную и эффективную рабочую среду для детей с нарушением зрения для развития их речевых навыков. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, поэтому необходимо адаптировать подходы и методы в соответствии с его индивидуальными потребностями и возможностями.

Список используемых источников и литературы

1. Денискина В.З. Взаимосвязь дошкольного и начального образования детей с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, № 5, С.20-28, 2001.

2. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Плаксина Л.И.. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. 189 с.

3. Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения. М.: Город, 1998.

4. Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения // Дефектология. № 6.2005. С.33-40.

5. Тупоногов Б.К. Тифлопедагогические требования к современному уроку: Методические рекомендации. М., 1999. 254 с.

© Н.В. Харисова, Г.А. Баранова, 2024-05

СЕКЦИЯ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ПЕД. НАУК Е.А. ОВСЯННИКОВА

УДК 376.42

Г.А Баранова
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»,
г. Тула, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос особенностей реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях начальной школы. Даны рекомендации по организации и проведению логопедического и дефектологического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, логопедическое, дефектологическое сопровождение.

G.A. Baranova

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR
STUDENTS WITH DISABILITIES IN PRIMARY SCHOOL

Annotation. The article considers the issue of the specifics of the implementation of psychological and pedagogical support for students with disabilities in primary school conditions. Recommendations are given on the organization and conduct of speech therapy and defectological support for students with disabilities.

Keywords: students with disabilities, psychological and pedagogical support, speech therapy, defectological support.

Психолого-педагогическое сопровождение выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Построение эффективной системы сопровождения позволит решать проблемы развития и обучения детей внутри образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, сократить число детей, направляемых в специальные образовательные учреждения.

Реализуется психолого-педагогическое сопровождение в условиях образовательной организации педагогами-психологами, учителями-логопедами, педагогами дефектологами, социальными педагогами и другими специалистами, выявляющими проблемы в развитии учащихся и оказывающими первичную помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками. Специалисты сопровождения реализуют профилактические программы, осуществляют экспертную, консультативную, просветительскую работу с администрацией и учителями. Рассмотрим некоторые особенности работы специалистов сопровождения подробнее. Логопедическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ)

осуществляется учителем-логопедом образовательной организации по принципу работы логопедического пункта либо по запросам родителей (законных представителей).

Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ, имеющих нарушения в развитии устной и письменной речи, осуществляется с целью оказания им помощи в освоении общеобразовательных программ (особенно по русскому языку и литературному чтению). Основными задачами работы учителя-логопеда являются: коррекция нарушений в развитии устной и письменной речи обучающихся; своевременное предупреждение и преодоление трудностей в освоении учащимися с ОВЗ общеобразовательных программ; разъяснение специальных знаний по логопедии среди педагогов, родителей (законных представителей) обучающихся [2].

Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ осуществляется при наличии у них нарушений в развитии устной и письменной речи (общее недоразвитие речи разной степени выраженности; фонетико-фонематическое недоразвитие речи; фонетическое недоразвитие речи; заикание; недостатки произношения – фонетические нарушения; нарушения речи, обусловленные нарушением строения и подвижности органов речевого аппарата (дизартрия, ринолалия); нарушения чтения и письма, обусловленные общим, фонетико-фонематическим недоразвитием речи), препятствующие их успешному освоению общеобразовательных программ начальной школы.

Занятия с обучающимися проводятся индивидуально и в группе. Основной формой являются групповые занятия. Периодичность групповых и индивидуальных занятий определяется тяжестью нарушения речевого развития. Индивидуальные занятия проводятся не менее трех раз в неделю с обучающимися, имеющими общее недоразвитие речи второго уровня; нарушения речи, обусловленные нарушением строения и подвижности органов речевого аппарата (дизартрия, ринолалия). По мере формирования произносительных навыков у этих обучающихся занятия с ними проводятся в группе.

Учитель-логопед оказывает консультативную помощь учителям общеобразовательного учреждения и родителям (законным представителям) обучающихся в определении причин неуспеваемости и дает рекомендации по их преодолению. Учитель-логопед проводит занятия с обучающимися по исправлению различных нарушений устной и письменной речи. В ходе занятий осуществляется работа по предупреждению и преодолению неуспеваемости по русскому языку, обусловленной первичным речевым нарушением. Учитель-логопед осуществляет взаимодействие с учителями по вопросам освоения обучающимися общеобразовательных программ (особенно по русскому языку).

Дефектологическое сопровождение направлено на оказание своевременной помощи обучающимся с ОВЗ в освоении ими основной образовательной программы начального общего образования; коррекцию развития познавательной сферы ребенка в динамике образовательного процесса [1].

Содержание деятельности учителя-дефектолога направлено на решение следующих задач: выявление неблагоприятных вариантов развития квалификации трудностей ребенка; определение причин и механизмов нарушений в развитии каждого ребенка; разработка индивидуальных комплексных программ развития в условиях взаимодействия педагогов психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации; динамическое изучение психического развития ребенка, контроль над соответствием программы обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка; проведение индивидуальных, групповых коррекционных занятий с детьми, испытывающими трудности в овладении программным материалом; консультирование педагогов и родителей по проблемам развития, обучения и воспитания в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка. Результативность работы учителя-дефектолога определяется успешностью усвоения и сроками прохождения программного материала и положительной динамикой в развитии личности ребенка в целом.

Список используемых источников и литературы

1. Баранова Г.А. Технологии логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС: Сборник учебно-методических материалов. - Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2022. 152 с. - Текст: электронный // ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» [сайт]. - URL: <https://ipk-tula.ru/metodicheskiy-kabinet/doc/23/baranva/%DA1.pdf>

2. Баранова Г.А., Васильева Н.В., Щепетинникова И.В. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учеб.-метод. пособие. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2021. - 211 с. - Текст: электронный // ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» [сайт].-URL: <https://ipk-tula.ru/metodicheskiy-kabinet/doc/23/baranva/%D0%91%D0%A1.pdf>

© Г.А. Баранова, 2024-05

УДК 376.42

Г.А Баранова
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»,
г. Тула, Россия

Н.А. Гулякина
МКДОУ д/с № 15,
Тульская область, п. Дубовка, Россия

МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрен один из важных аспектов работы тьютора – взаимодействие между тьютором и семьями детей с ограниченными возможностями здоровья. Показан процесс работы тьютора и этапы поддержки, оказываемой тьютором семье в течение года.

Ключевые слова: тьютор, ограниченные возможности здоровья, особые потребности, тьюториал.

G.A. Baranova, N.A. Gulyakina

A MODEL OF TUTOR SUPPORT FOR A FAMILY RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article considers one of the important aspects of the tutor's work - the interaction between the tutor and the families of children with disabilities. The process of the tutor's work and the stages of support provided by the tutor to the family during the year are shown.

Keywords. tutor, limited health opportunities, special needs, tutorial.

Воспитание детей с особыми потребностями - нелёгкая работа. Родителям приходится уделять детям гораздо больше внимания, чем в обычных условиях. Вероятно, им приходится постоянно посещать медицинский центр и проводить различные процедуры. Им приходится специально играть и заниматься со своими детьми. Тем не менее, им всё равно приходится выделять время для собственных занятий.

Дети с особыми потребностями часто имеют проблемы с поведением, что вызывает дополнительный стресс для родителей. Посещение медицинских центров, специалистов,

различные занятия, курсы реабилитации и восстановления - на всё это тратится много времени. Незнание того, что ждёт их в будущем, также угнетает.

Именно поэтому так важна поддержка и всесторонняя помощь государственных образовательных учреждений, где родители могут получить поддержку и консультации со стороны команды различных специалистов: педагогов, дефектологов, логопедов и психологов и, в частности, по заключению ПМПК получить тьюторское сопровождение.

Тьютор - это своего рода посредник между педагогом и ребёнком. Тьютор анализирует интересы ребёнка, его проблемы, трудности в освоении адаптированной образовательной программы и его склонности, анализирует, к чему у него есть способности.

Но одна из самых важных задач работы тьютора это взаимодействие с семьёй своего тьюторанта, построение конструктивных, доверительных отношений с родителями ребёнка. Тьютору очень важно найти контакт с родными ребёнка, с его мамой и папой, так как родители по отношению к ребёнку занимают уникальное положение. Они постоянно находятся с ним рядом и знают его лучше, чем кто-либо другой. Взаимодействие родителей и профессионалов даёт наилучшие результаты в занятиях с ребёнком. Специалист может предложить подход, но только родители инстинктивно поймут, подходит ли их ребёнку этот путь, и, если нужно, предложить какие-то изменения.

Для гармоничного плодотворного общения с семьёй ребёнка с ограниченными возможностями ребёнка важно, чтобы в дошкольном образовательном учреждении, где обучается их ребёнок, работа с родителями велась по нескольким направлениям, это: оказание психологической поддержки семье, обучение родителей навыкам реализации адаптированной образовательной программы развития ребёнка в домашних условиях, обучение навыкам взаимодействия и общим принципам реагирования на поведение ребёнка в паре «ребёнок - родитель», преодоление социальной изоляции семьи, постоянное консультирование родителей по текущим вопросам и задачам [1].

Для того, чтобы данная работа была в системе можно разработать модель тьюторского сопровождения семьи (рис.1).

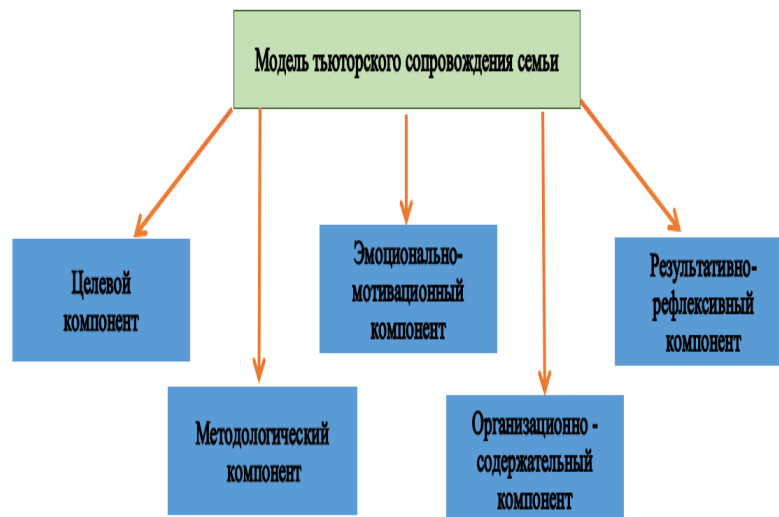


Рисунок 1. Модель тьюторского сопровождения семьи ребёнка с ОВЗ

Остановимся подробнее на каждом компоненте.

Целевой компонент модели определяет и раскрывает запрос, цель и задачи тьюторского сопровождения семьи. Цель, понимаемая как многоуровневое явление, выступает системообразующим фактором процесса. Учитывая возрастные особенности обучающихся, специфические особенности развития и проблемы, возникающие в детско - родительских отношениях в этих семьях, а также запрос на тьюторское сопровождение, определяется общая цель: повышение педагогической компетенции родителей и тьюторская

помощь семьям в организации воспитательно - образовательной деятельности и социализации детей.

Для решения цели необходимо выстроить ряд задач:

1. Подобрать эффективные формы, методы и приёмы взаимодействия тьютора с семьёй.
2. Способствовать мотивации участников в тьюторском сопровождении.
3. Повышать психолого - педагогическую компетенцию родителей.
4. Оказывать информационную помощь семье тьюторанта.
5. Создавать условия для формирования положительного эмоционального фона семьи.

Проблемы, которые волнуют родителей, могут включать вопросы обучения и воспитания детей, формирования у них нормативных правил поведения, а также личностные проблемы, в которые погружен родитель ребёнка с ОВЗ [2].

Теоретико-методологические основания модели тьюторского сопровождения семьи, воспитывающего ребёнка с ОВЗ, заложены в **методологическом компоненте** и включает методологические подходы и принципы.

Методологические подходы:

- системный подход, позволяющий рассматривать взаимодействие педагогов и родителей как многокомпонентную и многоуровневую систему;
- положения о ведущей роли семьи семейного воспитания в становлении личности детей;
- ресурсный подход в изучении семьи.

Принципы:

- принцип ориентации на личность, в основе которого лежит учёт личностных особенностей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи при обеспечении безопасных и комфортных условий;
- гуманно-личностный принцип, который основан на неоспоримой любви и уважении к ребёнку и членам его семьи, позитивный настрой на достижение благоприятных результатов, формирование положительного отношения ребёнка с ОВЗ и его семьи к себе;
- деятельностный принцип, который предполагает учёт ведущего вида деятельности ребёнка с ОВЗ, а также учёт личностно - значимого вида деятельности для детей.

Эмоционально-мотивационный компонент направлен на формирование и развитие положительных мотивов деятельности тьютора и семьи. На начальном этапе работы тьютора с семьёй важно установить положительные эмоциональные отношения между участниками процесса. Параметрами уровня готовности родителей к сотрудничеству будем считать:

- сформированность адекватной оценки родителями состояния развития ребёнка в данный период;
- достаточная степень инициативы родителей в плане сотрудничества;
- признание родителями ведущей роли специалистов и продуктивное использование рекомендаций.

Организационно-содержательный компонент состоит из двух частей: организационной и содержательной.

Организационная часть определяет вид деятельности и форму тьюторского сопровождения, отражающего смысл, который вкладывается как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу.

Содержательная часть подразумевает особенности реализации процесса сопровождения: применение методов и приёмов, направления работы, ориентация на личность - развивающий потенциал семьи.

Данный компонент разделён на основные этапы.

1. Планово - диагностический этап.

На этом этапе очень важно собрать информацию о семьях детей с ограниченными возможностями. Важно разработать как можно более подробную анкету для родителей. Это

позволит лучше понять ребёнка и отношение семьи к нему, определить круг вопросов, которым необходимо уделить первоочередное внимание, и задать направление работы с ребёнком [2].

Помимо общих вопросов, таких как имя, фамилия, возраст ребёнка и данные о родителях, анкета должна содержать следующую информацию: посещал ли ребёнок ранее учреждения или специалистов, использует ли он вербальную коммуникацию (речь) и в какой степени (в ограниченной степени, с помощью матери), какие другие формы коммуникации он использует, насколько хорошо он понимает язык как они играют с игрушками; какие у них есть навыки самообслуживания; есть ли у них нежелательные или проблемные формы поведения (какие, как долго и как часто они проявляются, опасны ли они для окружающих); умеют ли они ждать (сколько времени это занимает и нужен ли им для этого отвлекающий стимул); реагируют ли они на жесты или слово "стоп"?

В анкету также необходимо включить вопросы о сенсорной перегрузке (закрывает уши или делает громко звук, выключает/включает свет, облизывает предметы/помещает мелкие предметы в рот, обнюхивает людей/себя, прыгает/кружится, лазает по верхам); о мотивационных стимулах ребёнка (пищевых, предметных, двигательных, сенсорных, проявление к нему внимания); о том, как реагируют родители на нежелательное поведение ребёнка.

Важно спросить родителей про их ожидания от работы с ребёнком через 1 месяц, 3 месяца, 1 год.

2. Координационно - консультационный этап.

Важно научиться правильно общаться с членами семьи. В общении с родителями не должно быть непоследовательности. Родителям недостаточно слышать: "все прошло хорошо", "молодец", "не очень хорошо сегодня", "не может сложить...". Родители хотят знать, с какими трудностями сталкиваются их дети и как педагоги справляются с ними. Мама и папа хотят знать, как меняются результаты обучения, а также хотят получать индивидуальную обратную связь. При предоставлении обратной связи родителям важно учитывать следующие моменты:

— *Своевременность*. Родитель должен узнавать о достижениях ребёнка сразу же после занятия, а не через месяц на общем собрании;

— *Индивидуальность*. Тьютор не сравнивает тьюторанта с другими детьми, он даёт обратную связь по каждому ребёнку;

— *Регулярность*. Постоянное общение с родителями помогает педагогу не только рассказать им о динамике достижений ребёнка, но и узнать о том, как изменились его привычки, поведение, предпочтения. Эта информация позволяет тьютору более эффективно взаимодействовать с ребёнком в дальнейшем.

Важно подчёркивать сильные стороны ребенка. Даже если общение с родителями налажено, родители не будут рады конструктивной критике в адрес своего ребёнка. Поэтому рекомендуется начинать обратную связь с успехов ребёнка, а затем указывать области, над которыми тьютору следует поработать и уделить им особое внимание. После конструктивной критики следует предложить решение проблем. Например, можно порекомендовать дополнительные ресурсы, которые помогут ребёнку развивать навыки дома, или ребёнку могут понадобиться дополнительные индивидуальные занятия. Тьюторы должны понимать, что они не критикуют ребёнка, а сообщают о проблеме, которую нужно решить. Они не должны давать обратную связь в присутствии ребёнка или других родителей.

Данный этап направлен на теоретическую и практическую помощь семье в организации пребывания ребёнка в дошкольном образовательном учреждении через различные формы организации: групповые и индивидуальные консультации, лекции - семинары, работа с портфолио дошкольника, тьюториалы, образовательные события, форумы успеха и другое.

Консультирование семьи будет способствовать повышению родительской компетенции, которая заключается в грамотности в вопросах воспитания, образования, развития своего ребёнка.

На семинарах могут рассматриваться теоретические и практические вопросы, которые предлагаются для обсуждения тьютором и задаются родителям в процессе дискуссий.

Результативно-рефлексивный компонент.

Рефлексия тьюторского сопровождения связана с постоянной обратной связью между родителями и ребёнком, тьютором и родителями, с получением информации о том, соответствуют ли полученные результаты поставленным целям. Рефлексивные навыки (самоанализ, самоконтроль и саморегуляция) помогают родителям осуществлять управленческую и оценочную деятельность. Самоконтроль требует от родителей умения анализировать правильность поставленных целей и задач воспитания, соответствие деятельности ребёнка поставленным воспитательным и образовательным целям, эффективность методов, приёмов и средств воспитательной деятельности родителей.

Саморегуляция связана с умениями родителей управлять своими эмоциональными проявлениями. Тьютор на данном этапе проводит с родителями тьюториал, который способствует анализу проведённых мероприятий, выявляет степень удовлетворённости родителей своей проведённой работой и продуктивности работы специалистов. Намечается направление дальнейшего сотрудничества по развитию коммуникативных и педагогических способностей родителей.

Ожидаемыми результатами считаются: повышение интереса родителей к работе образовательных учреждений; повышение компетентности родителей в психолого - педагогических и правовых вопросах; увеличение количества вопросов к педагогам, индивидуальных консультаций со специалистами и обращений на "телефон доверия"; повышение интереса к мероприятиям, проводимым в образовательных учреждениях; повышение удовлетворённости родителей работой образовательных учреждений в целом [2].

Результат успешного развития ребёнка может быть при тесном взаимодействии тьютора и семьи, а также от единства стремлений, взглядов на воспитательный процесс и путей достижения намеченных результатов.

В течение всего времени работы с тьюторантом важно собирать данные о его деятельности. Обязательно вести дневники наблюдения, специальные бланки, снимать видео, собирать работы ребёнка. Это будет доказательством слов тьютора о прогрессе в работе с ребёнком. Это не только поможет увидеть родителям результаты работы тьютора, как профессионала, и динамику в деятельности их ребёнка, но также поможет предметно выстраивать дальнейший диалог с родителями.

Важно отметить, что нужно стараться быть всегда на стороне родителей и подбадривать их. Тьютор работает со своими подопечными ограниченное количество часов в неделю, и именно родителям придётся работать над проблемами и улучшением навыков ребёнка дома. Родители ценят равнодушие и заботу о судьбе их ребёнка. Это помогает создать конструктивные и доверительные отношения с ними. Замечательно, когда в учреждении, где воспитывается ребёнок с ОВЗ, создан родительский клуб, на встречах которого обсуждаются важные темы для родителей, где у них есть возможность получить эмоциональную поддержку специалистов, получить ответы на интересующие их вопросы.

Список используемых источников и литературы

1. Баранова Е.Б. Тьюторское сопровождение обучающихся в системе инклюзивного образования: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 116 с.
2. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития: курс лекций. М.: ЦРИД «Наш солнечный мир», 2017. 114 с.
3. Коджаспирова Г.М., Полякова Л.В., Коджаспиров А.Ю. Тьюторское сопровождение: учебное пособие. М.: Изд-во Кнорус, 2023. 408 с.

© Г.А. Баранова, Н.А. Гулякина, 2024-05

Я.С. Комракова,
А.А. Кацера

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассмотрена проблема адаптации младших школьников с задержкой психического развития к новым условиям, связанным с поступлением в школу. Охарактеризованы результаты экспериментального исследования по определению уровня социально-психологической адаптации. Выявлено, что у первоклассников с ЗПР с недостаточным уровнем социально-психологической адаптации снижены показатели эмоционального благополучия: присутствует негативный эмоциональный фон; низкое субъективное переживание счастья; слабое осознание переживаемых ими эмоций.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, эмоциональное благополучие, задержка психического развития, младшие школьники.

Y.S. Komrakova,
A.A. Katsero

EMOTIONAL WELL-BEING IN THE CONTEXT OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT RETARDS

Abstract: The article examines the problem of adaptation of younger schoolchildren with mental retardation to new conditions associated with entering school. The results of an experimental study to determine the level of socio-psychological adaptation are characterized. It was revealed that first-graders with mental retardation and a low level of socio-psychological adaptation have reduced indicators of emotional well-being: there is a negative emotional background; low subjective experience of happiness; poor awareness of the emotions they experience.

Keywords: socio-psychological adaptation, emotional well-being, mental retardation, primary school children.

Социально-психологическая адаптация детей с задержкой психического развития особенно затруднена по сравнению с нормально развивающимися сверстниками и влияет на эмоциональное благополучие детей, которое в свою очередь имеет большое значение для здоровья и развитие личности, поэтому необходимо целенаправленное изучение и создание благоприятных условий обучения.

Согласно мнению Н.И. Гуткиной Н.И., социально-психологическая адаптация представляет собой процесс приспособления ребенка к новым видам деятельности, отношениям, требованиям, новой системе социальных условий и режиму жизнедеятельности [3, с. 63].

Исследования Александровской Э.М. и Ст. Громбах показали, что в младшем школьном возрасте важно, чтобы ребенок овладел навыками учебной деятельности, установил дружеские контакты с одноклассниками, установил доверительные отношения с учителем и сформировал адекватное поведение. Эмоциональное состояние ребенка является ключевым показателем его удовлетворенности пребыванием в школе. Поведение ребенка в

этих аспектах служит критерием его социально-психологической адаптации. Также они выделили критерии социально-психологической адаптации, к ним относятся: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов и эмоциональное благополучие [2, с. 69].

В связи с вышесказанным, целью нашего исследования являлось изучение особенностей социально-психологическую адаптации как фактора эмоционального благополучия младших школьников с задержкой психического развития и разработка на этой основе коррекционно-развивающей программы. Экспериментом были охвачены дети с диагнозом задержка психического развития, первоклассники Тульской школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 8 до 9 лет. Результаты определения уровня их *социально-психологической адаптации* представлены на рисунке 1.

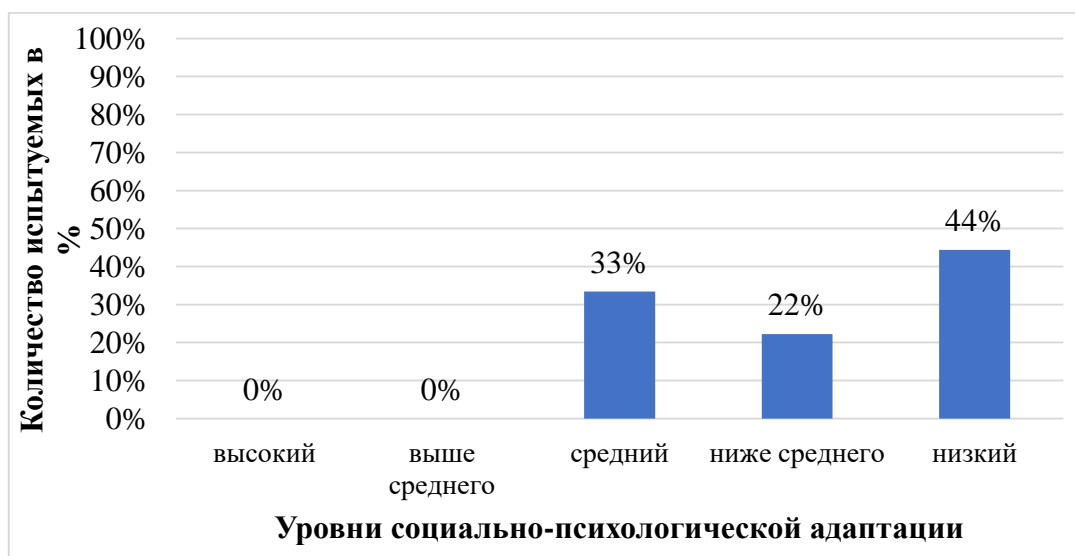


Рис. 1 Процентное соотношение выявленных уровней социально-психологической адаптации младших школьников с ЗПР

Из диаграммы (рис.1) видно, что 33,4% учеников с ЗПР имеют средний уровень социально-психологической адаптации, 22,2% – уровень ниже среднего и 44,4% первоклассников на момент проведения констатирующей части эксперимента показали низкий уровень социально-психологической адаптации. Исходя из полученных результатов и качественного анализа сделан вывод о том, что у детей наблюдаются проблемы с освоением школьных норм поведения и коммуникацией со сверстниками и взрослыми. Что может являться фактором, снижающим переживание эмоционального благополучия ребёнка в роли ученика.

При исследовании особенностей эмоционального благополучия испытуемых, мы опирались на взгляды Л.М. Аболина, который считает, что эмоциональное благополучие связано с характером переживаемых эмоций и способностью выразить их. В рамках этого подхода эмоциональное благополучие понимается, как показатель успешности эмоциональной регуляции человека, то есть насколько хорошо эмоции участвуют в жизнедеятельности человека, насколько хорошо человек умеет с ними совладать и выразить их. Также он выделяет критерии эмоционального благополучия: преобладающий положительный эмоциональный фон; субъективное переживание счастья; осознание человеком переживаемых им эмоций [1, с.36].

Результаты исследования *эмоционального фона*, как общего состояния эмоций, характеризующего психологическую атмосферу деятельности младших школьников с ЗПР, представлены графически в рисунке 2.

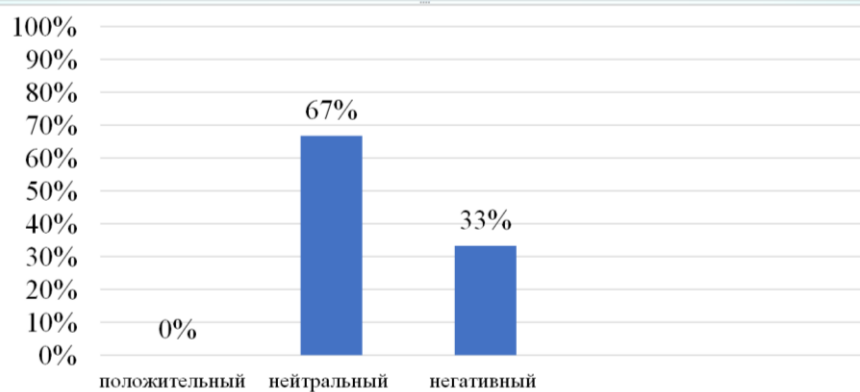


Рис.2. Эмоциональный фон, характеризующий психологическую атмосферу деятельности младших школьников с ЗПР

Из диаграммы видно, что 66,7% первоклассникам с ЗПР присущ негативный эмоциональный фон и 33,3% – нейтральный. Что указывает на пониженный общий уровень эмоционального комфорта и является предпосылкой для возникновения дискомфорта.

Особенности эмоциональных состояний (преобладающих эмоций) учеников с ЗПР представлены графически на рисунке 3.

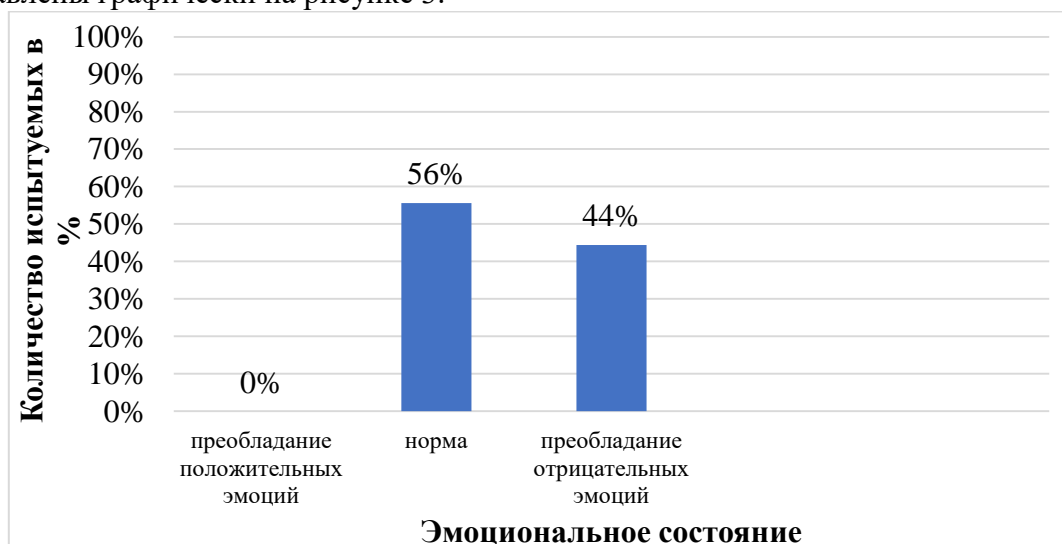


Рис.3. Преобладающие эмоции младших школьников с задержкой психического развития

Анализ результатов показал, что у 44,4% детей с ЗПР в школе наблюдается преобладание отрицательных эмоций.

Исследование осознания переживаемых эмоций выявило, что первоклассникам с ЗПР в 66,7% случаев трудно понять и описать свои эмоции и, соответственно, справиться с ними (рисунок 4).

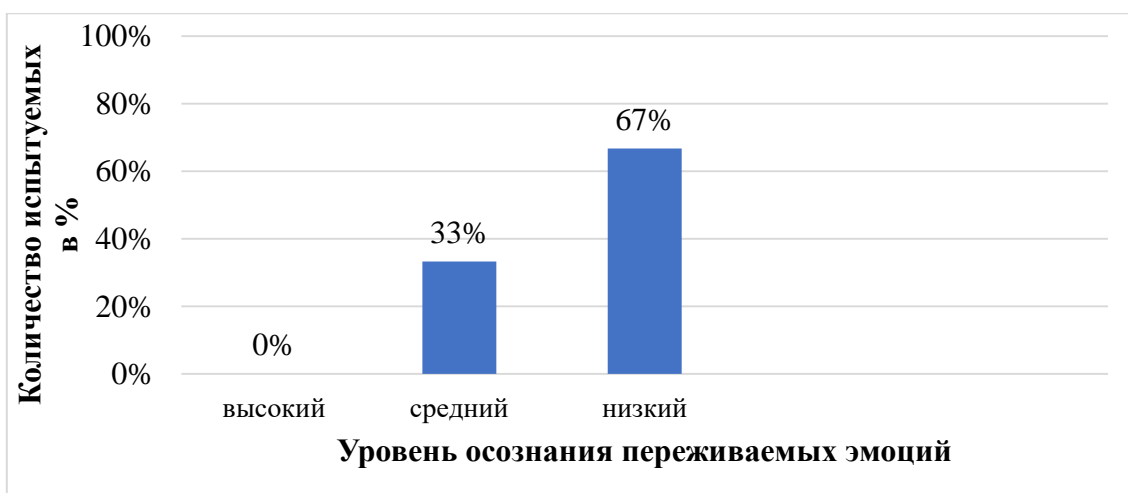


Рис.4. Процентное соотношение уровня осознания переживаемых эмоций младшими школьниками с ЗПР

Анализ результатов экспериментального исследования по определению уровня социально-психологической адаптации и особенностей эмоционального благополучия позволяет утверждать: у большинства первоклассников с ЗПР с невысоким уровнем социально-психологической адаптации снижены показатели эмоционального благополучия. Следовательно, эта категория учеников нуждается в психолого-педагогическом сопровождении процесса их адаптации к школе в форме коррекционно-развивающей работы. Общая задача такой коррекционно-развивающей работы – содействие социально-психологической адаптации ребёнка с ЗПР, создание условий для реализации его внутреннего потенциала, помощь в преодолении трудностей, в формировании положительного эмоционального фона жизнедеятельности.

Вывод: младшие школьники с задержкой психического развития с различными показателями социально-психологической адаптации отличаются по параметрам эмоционального благополучия. Определено, что при повышении уровня адаптации у первоклассников с ЗПР повышается эмоционально-благополучное отношение к школе. Результаты исследования будут положены в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения адаптации первоклассников к обучению в школе.

Список используемых источников и литературы

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Изд-во Казанского университета. 1987. 262 с.
2. Попова Т.А., Иванова Е.В. Особенности и динамика адаптации, самооценки и учебных мотивов в первый год обучения в школе // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018. №1. С. 67-74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-dinamika-adaptatsii-samootsenki-i-uchebnyh-motivov-v-pervyy-god-obucheniya-v-shkole> (дата обращения: 22.04.2024).
3. Шумаков В.А., Дубровина Д.А., Платонова А.В. Социально-психологическая адаптация младших школьников к обучению в школе как условие их эмоционального благополучия // Психология. Психофизиология. 2019. №4. С. 63-67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-mladshih-shkolnikov-k-obucheniyu-v-shkole-kak-uslovie-ih-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 22.04.2024).

© Я.С. Комракова, А.А. Кацера, 2024-05

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Охарактеризована критериальная база выявления уровня развития коммуникативных умений у детей с данным нарушением. Разработана коррекционно-развивающая программа с использованием дидактических игр как средства развития коммуникативных умений у детей с ЗПР.

Ключевые слова: коммуникативное умение, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, дидактическая игра.

A.I. Kryukova

THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract: The article deals with the problem of visual perception development in older preschool children with mental retardation. The criteria base for identifying the level of visual perception development in children with this disorder is characterized. A correctional and developmental program has been developed using didactic games as a means of developing visual perception in children with mental retardation.

Keywords: visual perception, older preschool children, mental retardation, didactic play.

Сфера коммуникации представляет собой значимый аспект социальной среды, где функционирует личность. Здесь индивидуум имеет возможность осуществить свои личные и профессиональные планы, получая поддержку, сочувствие и помощь в удовлетворении своих потребностей. Таким образом, обладание коммуникативными умениями и навыками является неотъемлемым компонентом успешной деятельности в сфере общения, а конструктивное и корректное общение является индикатором культуры личности.

Благодаря анализу психологических исследований по данной проблеме (М. С. Певзнер, Е. С. Слепович [3], Р. Д. Триггер [4], У. В. Ульенкова, Е.С. Большакова) можно сделать вывод о особенностях коммуникативных умениях детей с ЗПР старшего дошкольного возраста: авторы отмечают, что у данной категории детей наблюдается не только сниженный интерес к общению, но и трудности в формировании навыков вербального общения. Взаимодействие со взрослыми преимущественно ограничено на практическое, деловое общение, в то время как личностные беседы встречаются гораздо реже. Одним из основных признаков коммуникативного развития детей с задержкой психического развития, согласно мнению большинства авторов, является недостаточная зрелость мотивационно-потребностной сферы.

Согласно исследованиям С.Я. Рубинштейна, у детей данной группы наблюдается медленное формирование и закрепление речевых структур. Они характеризуются недостаточным использованием слов, выражающих взаимосвязи, свойства и действия. Дети с задержкой психического развития часто испытывают ограничения в словесном взаимодействии, поскольку их языковые средства не соответствуют потребностям общения. В результате возникают дополнительные трудности в установлении межличностных отношений.

По результатам исследований Тригер Р.Д. отмечает, что данные дети не проявляют интерес к активной игровой деятельности и не инициируют взаимодействие с взрослыми. В случае неудачи в совместной деятельности они могут отказаться от продолжения и закрыться в себе, проявляя неохоту к контакту с окружающими [4].

Для развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития является эффективным использование дидактических игр. Согласно исследованиям А.К. Бондаренко [1], дидактическая игра представляет собой не только метод обучения через игру, но и эффективное средство для всестороннего развития детей дошкольного возраста. Изучением дидактической игры в дошкольном возрасте занимались такие ученые, как А.П. Усова, А.К. Бондаренко [1], Е.И. Удальцова, А.И. Сорокина, И.Ю. Глебова.

Целью нашего исследования являлось диагностика уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, составление коррекционно-развивающей программы.

В исследовании приняла участие группа из 8 человек старшего дошкольного возраста в муниципальном общеобразовательном бюджетном учреждении «Центр образования № 29». г. Тулы с задержкой психического развития.

На основании исследования работ Дубиной Л.А. [2] были выделены следующие критерии: умение сотрудничать, умения обрабатывать информацию, умения активного слушания и умение выражать свои мысли самостоятельно. Диагностический инструментарий для изучения уровня развития коммуникативных умений был представлен методиками: «Изучение умений придумывать монологи» (Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Едакова М.Н.) направлена на изучения умения говорить самому, выражать свои мысли самостоятельно, излагать свои мысли точно, без искажения смысла; «Рукавички» (Урантьева Г.А, Афонькина Ю.А) направлена на изучение умения сотрудничать, соблюдать правила игры, работать по инструкции; «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (Щетинина А.М.) направлена на изучение умения переработки информации, аргументации своей точки зрения, активно слушать собеседника; «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» (Щетинина А.М., Никифорова М.А.) направлена на изучение умения активно слушать собеседника, понимать основную идею высказываний, сотрудничать.

Так, например, при проведении методики «Изучение умений придумывать монологи», показал, что только 25% учащихся имеют средний уровень, у детей был выявлен сбивчивый темп повествования и необходимость задавать наводящие вопросы. Детям требовалась подсказка для составления рассказа, прослеживалось нежелание детей строить полные речевые конструкции, сбивчивость повествования, требовалось задавать наводящие вопросы.

При проведении методики «Рукавички» дети проявляли инициативу в выполнении задания, но отсутствовало обсуждения с партнером, а также неумение аргументировать свою точку зрения. Методика «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» показала, что 87,5% детей не проявляют интереса к разговору собеседника, у них отсутствует организаторские навыки, они тяжело выражают эмпатию в сторону других людей. В ходе проведения методики «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» было выявлено, что дети не умеют слушать партнера, строить диалог и не умеют слушать, не могут договориться без подсказки взрослого и не всегда с ней, с трудом эмоционально пристраиваются к настроению ребенка во время игры. К эмоциям партнера по общению относятся с безразличием.

В ходе констатирующего этапа было выявлено, что 62,5% детей имеют низкий уровень, 37,5% средний уровень развития коммуникативных умений.

Результаты констатирующего этапа исследования определили дальнейшую коррекционную работу. На основе анализа исследований в области развития коммуникативных умений в основу данной программы легли научно-методические разработки дидактических игр А.К. Бондаренко [1], Л.В. Артемовой и А.И. Сорокиной. Так же, коммуникативные упражнения и игры Л.В. Чернецкой и Дубиной Л.А [2].

Коррекционно-развивающая программа реализовывалась в следующих этапах: а) *развитие активного слушания и умения сотрудничать*, задачами которого являлись настрой группы на совместную деятельность, умение ребенка идти на контакт с другими детьми и понимания того, что от него хотят, а также развития умения слышать, понимать и соблюдать правила, работать по инструкции, вырабатывать умения работать сообща со сверстником, при этом понимать главный смысл информации, передаваемый сверстником или взрослым, подводить итог и развивать мысль собеседника. Здесь главной целью было - организация пространства, в которой дети будут хотеть взаимодействовать друг с другом. В этом помогает введение коммуникативных игр и упражнений перед проведением дидактической игры. Это помогало детям расслабиться и настроиться на совместное интересное времяпрепровождение. Важно доступно и в игровой форме объяснить правила игры и вырабатывать умение выполнять их. Рассказать о ее содержании, а также поговорить на данную тему. Подготовить весь необходимый дидактический материал для проведения игр; б) *развитие умения перерабатывать информацию и выражать свои мысли самостоятельно*. Дети учились вместе следовать правилам игры и понимать их, с интересом взаимодействовать друг с другом в ситуациях, заданных в играх. Введение перед самой игрой коммуникативных упражнений на воспитание желания играть совместно помогали испытывать положительные чувства друг к другу и формировать атмосферу сотрудничества. Это способствовало настрою детей на совместное выполнение определенных правил дидактической игры и проявлению желания выразить свои мысли.

Коррекционно-развивающая программа включала в себя следующие дидактические игры: «Угадай, кто позвал»; «Менялки»; «Звери на болоте»; «Холодно-горячо»; «Обыграй превращение»; «Диалоги»; «Нас лечат врач и медсестра»; «Играем со сказкой»; «Кукольный детский сад»; «Магазин игрушек»; «Цепочка слов»; «Подбери пару»; «Побери посуду для кукол»; «Я бросаю тебе мяч»; «Построим город»; «На воде, в воздухе, на земле»; «Угадай, кто это»; «Найди предмет по описанию»; «Магазин». Они были подобраны по принципу усложнения материала, способствовали созданию положительного эмоционального фона при занятиях. Содержание упражнений способствовало формированию у детей умения выражать свои мысли самостоятельно, излагать свои мысли точно, кратко, без искажения смысла; умения сотрудничать, слышать, понимать, соблюдать правила, работать по инструкции; умения перерабатывать информацию, понимать сверстника, вникать в суть полученной информации, аргументировать свою точку зрения; умение активно слушать, выделять основные идеи, подводить итоги мыслей собеседника и использовать прием активного слушания для дальнейшего развития идей.

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

Список используемых источников и литературы

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. Москва: Просвещение, 1991. 160 с. URL: <https://urait.ru/bcode/473041> (дата обращения: 02.05.2024).
2. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: Сборник игр и упражнений. – М.: Книголюб, 2006. – 64с.
3. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. Москва: Педагогика, 1990. 96 с. URL: <https://urait.ru/bcode/469519> (дата обращения: 02.05.2024).
4. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. Ярославль: Академия развития, 2008. 128 с.

© А.И.Крюкова, 2024-05

Т. А. Миних,
Г. В. Ильина

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ПЕСКОТЕРАПИИ

Аннотация: В статье рассмотрены основные понятия исследования (задержка психического развития, агрессивное поведение, пескотерапия, дети старшего дошкольного возраста). Выделены виды, причины, следствия агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Пескотерапия представлена как вид арт-терапии в коррекционной работе с детьми с ЗПР. Разработан комплекс занятий пескотерапии на снижение агрессивности детей 5-7 лет с задержкой психического развития, проверена его эффективность.

Ключевые слова: задержка психического развития, агрессивное поведение, пескотерапия, дети старшего дошкольного возраста

T. A. Minikh,
G. V. Ilyina

CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH ZPR THROUGH SAND THERAPY

Abstract: The article discusses the basic concepts of research (mental retardation, aggressive behavior, sand therapy, older preschool children). The types, causes, and consequences of aggressive behavior in older preschool children with mental retardation are highlighted. Sand therapy is presented as a type of art therapy in correctional work with children with ASD. A complex of sand therapy classes has been developed to reduce the aggressiveness of 5-7-year-old children with mental retardation, and its effectiveness has been tested.

Keywords: mental retardation, aggressive behavior, sand therapy, older preschool children

В современном обществе все больше детей, у которых наблюдаются нарушения в психоэмоциональном развитии, что приводит к проблемам в поведении и обучении. Это особенно актуально для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), поскольку в этом возрасте формируются основы эмоциональной регуляции, которые влияют на дальнейшее развитие ребенка.

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, за последние три года наблюдается увеличение числа детей с ЗПР. Это подчеркивает важность существующих нормативно-правовых актов, которые регулируют вопросы обучения и воспитания детей с ЗПР. Перечислим наиболее значимые.

Специальные образовательные условия обучения и воспитания детей с ЗПР. Этот документ раскрывает специальные условия обучения и воспитания, позволяющие учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нормативные правовые акты, регулирующие предоставление мер социальной поддержки. Здесь представлены указы Президента РФ, которые регулируют предоставление дополнительных мер социальной поддержки семьям, имеющим детей с ОВЗ.

Нормативно-правовые документы, регламентирующие образование обучающихся с ЗПР. В этом документе представлены письма Минобрнауки и другие нормативные документы, которые регулируют образование обучающихся с ЗПР.

Вопрос о методах и средствах снижения уровня агрессии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР требует дальнейшего осмысления, что и обусловило выбор темы исследования.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработки комплекса занятий пескотерапии в коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, экспериментальная проверка его эффективности.

Мы предполагаем, что коррекция агрессивного поведения детей 5-7 лет с ЗПР будет эффективной при использовании комплекса занятий пескотерапии.

Теоретико-методологической основой исследования являются концепции и методы песочной терапии, разработанные Маргарет Лоуэнфельд, Дора Калфф, Герта Клейн, которые подчеркивают значение символической игры и визуального выражения эмоций для психологического благополучия детей;

— теории агрессии и ее регуляции, предложенные С. Фрейдом, Д. Доллардом, Н. Миллером, Л. Дозером, Д. Массерманом и другими, которые помогают понять причины агрессивного поведения и способы его коррекции;

— положения по работе с детьми с задержкой психического развития, предложенные В.В. Давыдовым, А.Р. Лурией, Л.С. Выготским;

— теории и методы работы с агрессией у детей с задержкой психического развития, разработанные А. Бэндурой, Р. Сергеевой, Е. Кругловой, которые предлагают конкретные стратегии и техники для снижения уровня агрессии и улучшения социального поведения;

— исследование о влиянии пескотерапии на эмоциональное состояние и поведение детей с ЗПР (А.В. Коробкова, Е.В. Лебедева, Е.А. Шевченко);

— исследование о специфике агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (Н.В. Белоусова, О.В. Кузнецова, А.В. Смирнова);

— исследование о роли игровой деятельности в коррекции агрессивности детей с ЗПР (Т.А. Власова, Е.Н. Кузьмина, Л.А. Петрова).

Значимость поиска возможных технологий коррекции агрессивных состояний у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР становится особенно важным. Актуальность исследования определяется поиском оптимальных методов коррекции агрессивного поведения детей 5-7 лет с задержкой психического развития посредством пескотерапии в рамках профилактической, коррекционной и развивающей деятельности дефектолога по предупреждению эмоциональных нарушений.

В ходе исследования проведен анализ проблемы. В современном обществе понятие «агрессия» может иметь различные интерпретации, включая самозащиту, конкуренцию и стремление к самовыражению.

Агрессивное поведение – это проявление эмоций или реакций, которые могут включать в себя гнев, раздражительность или насилие. Когда речь идет о детях с ЗПР, важно понимать, что такое поведение может быть способом выражения фрустрации или недовольства, вызванного трудностями в общении или восприятии окружающего мира [2].

Рассмотрены основные виды, причины, следствия агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Перечислены виды агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития:

Физическая агрессия - представляет собой активные действия, направленные на нанесение физического вреда другим людям или объектам.

Вербальная агрессия - агрессия в речевой форме с целью снижения уверенности в себе и порождения чувства беспомощности у объекта нападения.

Социальная агрессия - проявляется через изоляцию от других детей, распространение сплетен, игнорирование или другие формы негативного воздействия на окружающих.

Агрессия по отношению к себе – представляет собой действия, направленные на самоповреждение или негативное отношение к себе.

Пассивно-агрессивное поведение – нежелание выполнять задачи, отрицание ответственности, пассивное сопротивление (избегание задач, отрицание ответственности, пассивное сопротивление, несоблюдение правил) [3].

Обозначены психоэмоциональные состояния как широкий спектр состояний, которые могут включать значительные нарушения мышления, эмоциональной регуляции или поведения: нестабильность эмоционально-волевой сферы, что выражается в невозможности на продолжительное время сосредоточиться на ориентированной деятельности. Психологическая причина этого кроется в низком уровне произвольной психической активности; проявление отрицательной характеристики кризисного развития, сложности в процессе установления коммуникативных контактов; возникновение эмоционального расстройства: дети переживают страх, тревожность, имеют склонность к аффективным действиям [4].

Выделены симптомы органического инфантилизма, которые свойственны детям с задержкой психического развития: отсутствия ярких эмоций, низкого уровня аффективно-потребностной сферы, повышенной утомляемости, бедности психических процессов, гиперактивности. Зависимо от преобладания эмоционального фона возможно выделение двух видов органического инфантилизма: неустойчивого – его отличает психомоторная расторможенность, импульсивность, неспособность к саморегуляции деятельности и поведения, тормозного – его отличает преобладание пониженного фона настроения.

Песочная терапия представлена как уникальный метод психотерапии, который был разработан в середине 20-го века. Основой для этого метода послужили работы швейцарского психиатра Карла Юнга, который ввел понятие коллективного бессознательного и архетипов. Песочная терапия была создана Дорой Калфф, ученицей Юнга, в 1950-х годах и сочетает в себе элементы игры и творчества с глубоким психологическим анализом.

Представлены этапы развития пескотерапии. 1- создание метода (1950-е годы): Дора Калфф разработала основные принципы песочной терапии, используя песочницу и миниатюрные фигурки для создания символических миров, которые отражают внутренний психологический ландшафт клиента. 2 - распространение и признание (1960-е - 1980-е годы): Метод начал распространяться за пределами Швейцарии, особенно в США и Европе, где он получил признание как эффективный терапевтический инструмент. 3 - интеграция и адаптация (1990-е - настоящее время): Песочная терапия интегрировалась в различные направления психотерапии и адаптировалась для работы с разными возрастными группами и проблематиками, включая детей с ЗПР и другими особенностями развития.

Пескотерапия показывает, что этот метод активно обсуждается и применяется специалистами в области психологии и педагогики [5, 6]. Пескотерапия, как форма игровой терапии, использует песочницу и миниатюрные фигурки для создания сцен, которые отражают внутренний мир ребенка и помогают ему выразить свои чувства и переживания. Это особенно важно для детей с ЗПР, которые могут испытывать трудности с выражением своих эмоций. Пескотерапия предлагает безопасную и поддерживающую среду, где дети могут экспериментировать с различными способами выражения и регулирования своих эмоций. Исследования показывают, что такой подход может способствовать снижению уровня агрессии и улучшению социальных навыков. В то время как эмоциональный интеллект начинает развиваться с раннего возраста, старший дошкольный возраст является критическим периодом для формирования навыков управления эмоциями и поведением. Пескотерапия может быть эффективным средством для достижения этих целей, предоставляя детям возможность для самовыражения и самопознания в игровой форме.

Рассмотрели пескотерапию как средство коррекции агрессивного поведения детей с ЗПР и пришли к выводу, что пескотерапия играет важную роль в коррекции агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, способствуя развитию эмоциональной регуляции, самовыражения и социальной

адаптации[1]. Она помогает им лучше понимать свои эмоции, находить способы их выражения и управлять ими.

В экспериментальной части исследования «Экспериментальное исследование влияния пескотерапии в коррекции агрессивного поведения детей с ЗПР» нами решены следующие задачи:

На констатирующем этапе (сентябрь 2023 г.) подобран диагностический инструментарий для выявления уровня агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР из МДОУ «ЦРР-д/с № 132» г. Магнитогорск.

Для диагностики уровня агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были подобраны следующие методики: Анкетирование родителей и графическая методика М.А. Панфиловой «Кактус»

Интерпретируя результаты анкетирования, мы выявили 8 детей со средним уровнем агрессивности и 4 ребенка с низким уровнем агрессивности.

Интерпретируя результаты графической методики «Кактус» высокий уровень агрессивности отмечается у семи испытуемых, что составляет 58%; средний – у пяти испытуемых, что составляет 42%.

При анализе результатов анкетирования и интерпретации рисунков по методике «Кактус» М.А. Панфиловой, мы сталкиваемся с тем, что родители склонны недооценивать уровень агрессивности своих детей. Это расхождение между оценками родителей и результатами, полученными с помощью методики «Кактус», может быть обусловлено несколькими факторами:

— эмоциональная привязанность (родители чувствуют сильную привязанность к своим детям и могут быть не готовы признать наличие проблем);

— субъективное восприятие (любовь и забота могут заставить родителей видеть своего ребенка в более позитивном свете, чем это показывают объективные методы оценки);

— отрицание (в некоторых случаях, родители могут отказываться верить в результаты из-за страха нежелания сталкиваться с возможными трудностями).

На формирующем этапе (октябрь 2023 г. – декабрь 2024 г.) нами разработан и апробирован комплекс занятий пескотерапии, направленный на снижение агрессивности детей 5-7 лет с задержкой психического развития. Комплекс занятий рассчитан на 3 месяца, состоит из 24 занятий (по 2 занятия в неделю, продолжительность - 30 мин.).

Все занятия были распределены на три блока.

1. «Мир в песочнице» (Развитие мелкой моторики, навыков самоконтроля, творческого мышления. Помощь в выражении своих чувств и эмоций через символическую игру). Результат: Ребенок сможет лучше понять и выразить свои чувства и эмоции через символическую игру. Это может помочь ребенку управлять своими эмоциями и снизить уровень агрессии.

2. «Персонажи из песка» (Помочь ребенку понять различные эмоции и научиться их выражать). Результат: Ребенок научится распознавать и выражать различные эмоции, что может помочь ему управлять своими чувствами и снизить агрессивное поведение, понимание последствия агрессивных действий и важность добрых поступков.

3. «Создание безопасного пространства» (Помочь ребенку создать место, где он может отдохнуть и успокоиться). Результат: Ребенок сможет создать место, где он может успокоиться и отдохнуть. Это может помочь ребенку справиться с агрессией и улучшить его поведение. В течение 6 месяцев проводилась работа с группой детей, в ходе которой были применены все представленные в занятиях с целью снижения уровня агрессии. Эти занятия помогут развивать положительные навыки общения, учиться работать в команде и понимать важность дружбы и взаимопомощи. Они способствуют снижению уровня агрессии, так как дети учатся концентрироваться на позитивных аспектах взаимодействия с окружающими.

На контрольном этапе эксперимента (январь 2024 г.) была проведена проверка эффективности предложенного комплекса с помощью использованных на констатирующем этапе диагностических методик. В результате сделан вывод о том, что уровень агрессивности

снизился, а эмоциональное благополучие улучшилось у испытуемых. Это подтверждает эффективность пескотерапии как метода коррекции поведения и развития эмоционального интеллекта у детей с ЗПР.

Таким образом, цель исследования достигнута, теоретически обоснован комплекс занятий пескотерапии в коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, проверена его эффективность.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации понятий: пескотерапия, агрессивное поведение, виды, причины, следствия агрессивного поведения и выборе методов и средств пескотерапии, способствующих снижению уровня агрессивности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Практическая значимость исследования – в разработке и апробации программы пескотерапевтических занятий для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, направленной на коррекцию агрессивного поведения и широком применении в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Перспективы исследования связаны с разработкой методического пособия для педагогов дошкольного образования «Коррекция агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством пескотерапии».

Список используемых источников и литературы

1. Аверюк, Е.В., Использование песочной терапии в коррекционных занятиях с детьми дошкольного возраста / Е. В. Аверюк, А. А. Серикова. - Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. - 2021. - № 10 (47). - С. 17-20. - URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/208/6663/>
2. Азарова Л.А. Психология девиантного поведения: учеб-метод. комплекс. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. – 164 с.
3. Костина Н.С. Профилактика агрессивности у детей дошкольного возраста в условиях детского сада/ Костина Н.С., Яндрова Н.Н., Мишагина Ю.А.// 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.29-35.
4. Куликова А.А. Особенности профилактики девиантного поведения несовершеннолетних детей / Куликова А.А. // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. - С. 68-70.
5. Мурачева, Е. В. Формирование положительного эмоционального отношения детей с речевыми нарушениями к обучению в школе с использованием пескотерапии и игр Воскобовича / Е. В. Мурачева, И. Н. Солдатова// Молодой ученый. – 2022. – № 25 (420). – С. 325-328. – URL: <https://moluch.ru/archive/420/93363/>
6. Смирнова, Е.О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности /Е.О. Смирнова, Р. Хузеева //Вопросы психологии .- 2002.- № 1.

© Т. Миних, Г.В. Ильина, 2024-05

**Н.В. Москвитина,
Н.И. Левшина**

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

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОЛЛЕКТИВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

***Аннотация:** в статье раскрывается актуальная проблема организации взаимодействия с родителями дошкольников дошкольной образовательной организации компенсирующего вида. Автор раскрывает содержание работы специалистов во взаимодействии с родителями для решения проблемы.*

***Ключевые слова:** взаимодействие с родителями, коррекционно-педагогическое сопровождение, формы сотрудничества.*

**N.V. Moskvitina,
N.I. Levshina**

INTERACTION OF THE STAFF OF A COMPENSATORY PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION WITH THE FAMILIES OF PUPILS

***Abstract.** The article reveals the current problem of organizing interaction with parents of preschool children of a preschool educational organization of a compensatory type. The author reveals the content of the work of specialists in interaction with parents to solve the problem.*

***Keywords:** interaction with parents, correctional and pedagogical support, forms of cooperation.*

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является «взаимодействие с семьей» как обычно развивающихся дошкольников, так и детей с «ограниченными возможностями здоровья».

В ФГОС ДО отмечается, что «для успешной реализации Программы должны быть обеспечены психолого-педагогические условия: поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность» [4].

Одна из задач Федеральной образовательной программы дошкольного образования – «обеспечить психолого-педагогическую поддержку семье и повышение компетентности родителей в вопросах воспитания, обучения и развития, охраны и укрепления здоровья детей, обеспечения их безопасности».

Ребёнок с особыми образовательными потребностями нуждается в двух видах поддержки: в семейном воспитании и специальном обучении. Прежде всего, ему необходима семья со всем спектром отношений, где он в наибольшей степени может почувствовать любовь и заботу окружающих.

Воспитание ребенка с нарушением интеллекта приносит в семью дополнительные обязанности и проблемы, так как все то, что нормальный ребенок впитывает спонтанно и естественно, ребенку с нарушением интеллекта нужно искусственно прививать, многократно повторять, следить, чтобы он руководствовался этими правилами в повседневной жизни.

В связи с особенностями познавательной, эмоционально-волевой, поведенческой сферы и развития речи основной трудностью становится продуктивное общение данной категории детей с окружающими. Это подтверждает ежедневный опыт наблюдений за игровой, трудовой, познавательной деятельностью, поведением детей на занятиях и во взаимодействии со сверстниками и взрослыми [1].

В специальной литературе, несмотря на многочисленные указания на важность работы с семьей и совместного воспитания ребенка педагогами и родителями, существует недостаток конкретных технологий. Актуальность проблемы в том, что в педагогической теории и практике коррекционно-ориентированного воспитания ребенка с нарушением интеллекта существует явное противоречие между особыми воспитательными потребностями и неподготовленностью родителей к их реализации [3].

Полноценное развитие ребенка с нарушением интеллекта возможно только в системе коррекционного воспитания, адекватного его дефекту. При этом семья ребенка оказывается включенной в систему коррекционного воспитания косвенным и пассивным образом, так как родители в большинстве своем не обладают необходимым опытом и знаниями. Традиций народной педагогики, «жизненных примеров» для полноценного включения семьи в систему коррекционного воспитания оказывается недостаточно. Данное противоречие препятствует повышению эффективности процессов коррекции, адаптации и реабилитации детей с нарушением интеллекта и негативно сказывается на межличностных отношениях родителей, на функционировании семьи в целом.

Анализируя факторы, препятствующие эффективному взаимодействию, мы выявили ряд особенностей, которые присущи большинству семей воспитанников:

- социальная отгороженность семьи, в которой воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья;
- присутствует чувство ущербности и неполноценности или всплеск агрессивно-защитных поведенческих актов (вербальных и невербальных), особенно в ситуациях сочувствующего взгляда и слов окружающих людей;
- невозможность матери или других членов семьи реализовать себя, например, в профессиональной деятельности;
- несоответствие поведения ребенка социально принятым нормативам (или невозможность приведения к ним) вызывает у родителей эмоциональное опустошение, и, как правило, безразличие родителей к потребностям ребенка, кроме естественных потребностей в пище, тепле и т.д.;
- выраженное желание помочь ребенку с одновременным сомнением, что это возможно.

Исходя из этого, работу в ДОО необходимо вести в следующих направлениях:

- оказание психологической помощи членам семьи с целью установления психологического комфорта и нормализации взаимоотношений;
- реализацию программы образовательных мероприятий (консультаций, семинаров, обучающих занятий и т.д.) с целью повышения компетентности родителей по вопросам коррекционного воспитания;
- выстраивание единой системы взаимодействия воспитателей, специалистов и родителей в процессе индивидуального развития ребенка в соответствии с его диагнозом, уровнем психолого-педагогической компетентности общей культуры родителей.

Главное – создание оптимальных условий сотрудничества педагогов с семьей, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья [5].

Работа может реализовываться в несколько этапов:

- ознакомительный (сбор информации, знакомство с семьей);
- изучение семьи (определение внутрисемейных проблем и трудностей в воспитании детей);
- просветительский (повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей);
- коррекционный (решение конкретных проблем семьи по запросам родителей);
- досуговый (активное включение родителей в развлекательные мероприятия ДОО).

В дошкольной образовательной организации используются традиционные и специальные формы работы. К традиционным формам относятся: анкетирование,

консультирование, родительские собрания, информационные. Специальные формы включают: родительскую конференцию, домашние задания, обучающие занятия [2].

Анкетирование проводится с целью выявить типичные способы воздействия на ребёнка и определить потребность семей в коррекционно-образовательных услугах ДОО.

В результате проведенного анкетирования семей выявились следующие типичные проблемы семейного воспитания: 59% родителей нуждаются в педагогической и психологической поддержке; 55% родителей склонны к агрессии в отношении с ребёнком; 58% родителей не придают особого значения в воспитании и обучении своего ребёнка; 90% запросов родителей к воспитателям и специалистам связаны с поведенческими проблемами ребёнка; 18% родителей не считают необходимым обращаться к педагогам ДОО, т.к. считают своего ребёнка нормальным; 86% родителей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, считают основной проблемой – социально-психолого-медицинскую реабилитацию.

Консультирование семей воспитанников проводится всеми специалистами (дефектологами, логопедами, психологами, воспитателями) с целью:

- привлечения родителей к активному участию в коррекционно-образовательном процессе по развитию компенсаторных механизмов становления психики и деятельности ребёнка;
- оказания помощи родителям в обеспечении эффективного взаимодействия с ребёнком, стимулирующее его активность и веру в собственные возможности;
- реализации индивидуального подхода к каждой семье.

Тематика консультаций четко дифференцирована в соответствии с возрастом и особенностями диагноза ребенка.

Консультации учителя-дефектолога для родителей, воспитывающих детей в возрасте 4-5 лет, направлены на формирование сенсорики; 5-6 лет – на развитие познавательных процессов через игровые приёмы; 6-7 лет – на формирование навыков, знаний и познавательного интереса, необходимых для подготовки к школе.

Консультации учителя-логопеда для родителей вновь прибывших детей направлены на информирование об основных этапах развития речи; 4-5 лет – на воспитание звуковой культуры речи и использование невербальных форм коммуникации; 5-6 лет – на развитие фонематического восприятия, коррекцию звукопроизношения и развитие фразовой речи; 6-7 лет – на подготовку к обучению грамоте, развитию связной речи.

Консультации педагога-психолога направлены на осознание и принятие родителями диагноза своего ребёнка; особенностей межличностного общения в семье и в социуме; психологическую коррекцию и профилактику возможных вторичных отклонений в психическом развитии ребёнка.

Консультации воспитателей для родителей, воспитывающих детей в возрасте 4-5 лет, направлены на формирование трудовых и гигиенических навыков ребёнка в семье; 5-6 летнего возраста - на создание коррекционно- развивающей среды в семье; 6-7 летнего возраста – на нравственно-волевую подготовку детей к школе; формирование толерантных взаимоотношений в семье.

Одной из форм взаимодействия с семьёй являются родительские собрания, которые проводятся для повышения психологической и педагогической компетентности родителей в области воспитания и взаимодействия с детьми; привлечения родителей к сотрудничеству в совместном решении задач адаптации, обучения, развития и воспитания.

Информационное обеспечение социально-педагогического взаимодействия с семьёй представлено информационными стендами, папками-передвижками, фотовыставками, выставками детских работ.

К одной из специальных форм взаимодействия коллектива ДОО с родителями мы относим – родительскую конференцию, которая проводится ежегодно с участием родителей и педагогов коррекционных школ. Конференция проводится с целью знакомства родителей с дальнейшим образовательным маршрутом ребёнка. На конференции учителям школ

предоставляется возможность для знакомства и общения с будущими первоклассниками и их родителями, а родители знакомятся с дальнейшим образовательным маршрутом своего ребёнка.

Следующая форма – это домашние задания. Ребёнку с особыми образовательными потребностями вследствие его психических и индивидуальных особенностей необходимо многократное повторение и закрепление изученного материала. Поэтому, педагоги разработали систему домашних заданий в виде карточек. Такой материал позволяет эффективно совместно решать задачи коррекционно-образовательного процесса.

Таким образом, характеристика всех форм и системы взаимодействия с родителями в целом отражает специфику и коррекционную направленность деятельности всех субъектов образовательного процесса в ДОО компенсирующего вида.

Список используемых источников и литературы

1. Бабунова Е.С., Градусова Л.В., Левшина Н.И., Мичурина Ю.А., Степанова Н.А., Турченко В.И., Чернобровкин В.А., Шепилова Н.А. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников. Магнитогорск, 2015.
2. Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н., Мазитова Э.Р. / Методическое сопровождение коррекционно-логопедической работы // Дошкольное воспитание. 2022. № 1. С. 48-54.
3. Саввиди М.И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы // Science Time. – 2015.– № 10 (22).– С. 19-28.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : письма и приказы Минобрнауки / ред.-сост. Т.В. Цветкова. – Москва : Творческий центр Сфера, 2015. – 96 с. – ISBN 978-5-9949-0961-4. – Текст : непосредственный.
5. Юревич С.Н., Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Степанова Н.А. Научно-методическое обеспечение процесса управления ресурсным центром на базе дошкольных образовательных организаций // Перспективы науки и образования. 2018.– № 6 (36). – С. 254-264.

© Н.В. Москвитина, Н.И. Левшина, 2024-05

УДК 376.112.4

Д.В. Мужилевская,

Е.Л. Мицан

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,*

г. Магнитогорск, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ГОТОВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье представлены психологические детерминанты подготовки педагогов в образовательном процессе к всестороннему обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализ научных источников показывает, что решающим фактором в этом вопросе является позитивный настрой и надлежащая подготовка педагогов. Даны рекомендации и мероприятия по организации образовательного процесса для формирования толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями, отмечены основные направления деятельности: диагностика и коррекция.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивная готовность; психологическая готовность педагогов; детерминанты.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF READINESS FOR INCLUSIVE EDUCATION OF TEACHERS OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Annotation. The article presents the psychological determinants of training teachers in the educational process for the comprehensive education of children with disabilities. An analysis of scientific sources shows that the decisive factor in this matter is a positive attitude and proper training of teachers. Recommendations and measures for organizing the educational process for the formation of a tolerant attitude towards people with disabilities are given, and the main areas of activity are noted: diagnosis and correction

Keywords: inclusive education; children with disabilities; inclusive readiness; psychological readiness of teachers; determinants.

Современные исследования в области психологии и педагогики подтверждают, что в настоящее время учащиеся с ограниченными возможностями здоровья все чаще встречаются в образовательных учреждениях из-за различных причин, таких как биологические, социальные и психологические факторы. В традиционной системе образования в России эти дети обычно получают образование в специальных учебных заведениях или на дому [4, с. 42].

В последнее время все больше говорится о важности внедрения инклюзивного образования. Согласно законодательству РФ, инклюзивное образование предполагает равный доступ к образованию для всех учащихся с учетом их специальных образовательных потребностей. Идея заключается в том, что для успешного образования и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе важно, чтобы они активно взаимодействовали с другими детьми, а также нормально развивающимися сверстниками.

Устранение барьеров и объединение пространства общества в процессе образования способствует изменению отношения к инвалидности, делая его не стигматом, а частью человеческой индивидуальности.

Однако не все участники образовательного процесса готовы к приему детей с ограниченными возможностями. Поэтому важное внимание уделяется работе по психологической подготовке преподавателей, детей с особыми потребностями и их родителей.

Изучение отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного образования остается актуальной проблемой. Противоречия между заявлениями об общественном толерантном отношении и реальными ситуациями, где дети с ограниченными возможностями сталкиваются с негативными стереотипами и дискриминацией, требуют формирования толерантного отношения к ним.

Политика в области социальной защиты людей с ограниченными возможностями в России ранее ориентировалась на их изоляцию и обучение в специальных учебных заведениях. Однако инклюзивное образование, которое обеспечивает доступ к образованию для всех, стремится к адаптации к различным потребностям детей с целью обеспечения равных возможностей в образовании. Взаимодействие детей с особыми потребностями и нормально развивающихся способствует развитию у членов общества альтруистического поведения, эмпатии и гуманности. Включение детей с особыми потребностями в общество повышает их коммуникативные навыки и общественную адаптацию [3, с. 70].

Преимущества включения детей с различными потребностями в образовательный процесс включают в себя несколько аспектов: социальный, педагогический, психологический и медицинский. Это способствует развитию самостоятельности, коммуникативного опыта, нравственности, толерантности у детей. Подход к развитию каждого ребенка уникален, активизация когнитивного развития происходит через

социальные взаимодействия. Важно предотвращать появление чувства превосходства или неполноценности у детей. Исключение социальной изоляции способствует здоровому поведению и успешной адаптации в обществе [6, с. 52 – 63].

Для успешного включения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс необходимо присутствие специалиста сопровождающего. Тьютор играет важную роль в разработке индивидуальных образовательных программ, организации процесса обучения и содействии в адаптации содержания учебных программ [2, с. 342]. Важно также формировать позитивное отношение общества к людям с ограниченными возможностями. Инклюзивное обучение при должном ресурсном обеспечении способствует успешной адаптации детей и обеспечивает возможность выбора и участия в общественной жизни.

Для изменения негативных социальных установок к людям с ограниченными возможностями здоровья необходимо проводить просветительскую работу среди общества. Важно обучать людей эмпатии, терпимости и понимания к людям с особыми потребностями. Также необходимо создавать условия для интеграции и поддержки людей с ограниченными возможностями здоровья, чтобы они могли чувствовать себя равными членами общества.

Кроме того, важно регулярно проводить мероприятия, направленные на осознание и преодоление стереотипов и предвзятости к людям с ограниченными возможностями здоровья. Обучение и информирование общества поможет снизить негативные установки и улучшить социальную интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья.

Такие негативные установки отрицательно влияют на социальную адаптацию и интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому необходимо улучшение социальных установок по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Готовность к принятию людей с ограниченными возможностями здоровья не происходит естественным путем, поэтому необходимо проведение специальной работы по формированию психологической готовности к принятию педагогами учащихся с особенностями в здоровье [1, с. 86]. Развитие умения общаться с людьми с ограниченными возможностями здоровья, включая умение строить диалог, общаться на равных и проявлять уважение к их мнению и желаниям; формирование уважительного и доброжелательного отношения к людям с овз, умения их поддерживать и помогать; развитие навыков взаимодействия с родителями и специалистами, работающими с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В целом, улучшение социальных установок по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья поможет им успешно интегрироваться в общество, ощущать себя уважаемыми и равными членами общества. Важно создать поддерживающую и включающую среду, где каждый человек будет ценен и уважаем.

Помимо вышеупомянутых компонентов, психологическая готовность также включает в себя понимание особенностей развития детей с ОВЗ и способность адаптировать методики обучения и воспитания под их потребности. Психолог должен быть готов к работе в инклюзивной среде и иметь навыки работы с различными видами нарушений развития.

Следовательно, для формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ необходимо проводить обучающие занятия с педагогами, обеспечивать им необходимые знания и навыки для работы с такими детьми. Такой подход способствует успешной адаптации детей, формированию позитивного отношения к ним и содействию в их включение в учебный процесс.

Психологическая служба имеет важную роль в организации работы с детьми с ОВЗ, их родителями и педагогами, направленной на создание благоприятной образовательной среды, способствующей развитию каждого ребенка в соответствии с его потребностями и способностями.

В соответствии с Саламанкской декларацией о принципах, политике и практике в области образования лиц с особыми потребностями, каждый ребенок обладает уникальными

особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями. У каждого ребенка есть основное право на образование и доступ к приемлемому уровню знаний. Системы образования и образовательные программы должны учитывать разнообразие этих особенностей и потребностей.

Лица с особыми образовательными потребностями должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создавать условия, ориентированные на удовлетворение их потребностей. Инклюзивно настроенные обычные школы являются эффективным средством борьбы с дискриминацией, создания благоприятной атмосферы и обеспечения образования для всех. Подготовка системы образования к инклюзии начинается с психологических и ценностных изменений и повышения профессиональных компетенций специалистов.

Учителя массовой школы часто не готовы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями из-за недостатка профессиональных компетенций, психологических барьеров и стереотипов. Необходима специализированная помощь и поддержка со стороны специалистов в области коррекционной педагогики и психологии. Учителя должны научиться работать с разными учениками и учитывать их индивидуальные потребности.

Для того чтобы включить учителя, которые имеют опыт работы в области инклюзивного образования, были разработаны следующие способы:

- принимать учеников с ограниченными физическими возможностями, как других ребят из класса;
- включить их в одну и ту же деятельность, но решать разные задачи;
- в процессе обучения необходимо вовлекать учеников в групповые формы работы и коллективное решение задач.
- для того, чтобы обучаться, следует использовать активные формы обучения: эксперименты, игры, лаборатории, полевые исследования.

Большое количество людей, живущих в инклюзивном образовательном пространстве, оказывают влияние на роль учителя. Учителя могут помочь учащимся в развитии их способностей, взаимодействуя с другими преподавателями в междисциплинарной среде. При этом не происходит разделения на специальных и массовых преподавателей. Им удается вовлекаться в различные виды общения с учениками, благодаря чему они узнают каждого из них по отдельности. Учителя также участвуют в социальных контактах вне школы, таких как взаимодействие с социальными работниками и родителями. Профессиональное положение учителя позволяет им преодолеть свои увлечения и резервы, достигая таким образом повышенного уровня экспертизы, понимания своих учеников и посвящения своей профессии.

Совместные усилия среди педагогов из основных школ и специализированных учреждений являются наиболее эффективным подходом для решения уникальных требований детей с особыми образовательными потребностями в рамках инклюзивного класса.

Готовность педагогов к работе в рамках инклюзивной образовательной среды оценивается авторами через две основные метры: профессиональную подготовку и психологическую подготовку.

Основной структурой профессиональной готовности в данном исследовании являются следующие компоненты: информационная готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, умение работать с индивидуальными различиями детей, способность моделировать урок и использовать вариативность в обучении, знание особенностей детей с различными нарушениями в развитии, а также готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности включает в себя эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии, готовность вовлекать их в учебный процесс, а также удовлетворенность своей педагогической деятельностью.

Для успешной реализации инклюзии необходимо организовать психологопедагогическое сопровождение, которое поможет педагогам понять методологические основы инклюзивного образования, осознать личностный смысл и цели своей профессиональной деятельности, развить личностные качества, улучшить знания и умения в коррекционной и социальнопедагогической работе, а также разработать индивидуальный стиль работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Таким образом, разработка программы сопровождения педагогов в реализации инклюзии является важной задачей на данный момент.

Для успешной реализации мероприятий, направленных на работу с детьми с особыми воспитательными потребностями, рекомендуется следовать общим принципам, сформулированным специалистом Стратилат К.Н. (2016):

- Проконсультируйтесь с психологом, логопедом и дефектологом, чтобы понять особенности развития таких детей.
- Следите за ребенком и стремитесь к пониманию его.
- Создавайте для детей эмоционально-поддерживающую атмосферу через разнообразные упражнения.
- Вовлекайте их в групповую деятельность.
- Обеспечьте доступность окружающей среды для таких детей.
- Проводите занятия, направленные на разрушение стереотипов и общественной психологии.
- Сотрудничайте с волонтерами для решения проблемы сопровождения детей.
- Радуйтесь даже самым маленьким успехам и не унывайте от неудач.
- Помните, что каждый ребенок уникален, и ваш труд не напрасен - вы помогаете им социализироваться.

Помимо этого, важно учитывать специфику работы с такими детьми:

- Взаимодействуйте с родителями, чтобы получить дополнительную информацию о ребенке и обеспечить им поддержку.
- Модифицируйте учебный процесс, учитывая особенности детей с ОВЗ.
- Поощряйте детей за малейшие успехи и учитесь не сравнивать их с другими.
- Разработайте кодовую систему общения и оценивания работ учеников, учитывая их индивидуальные потребности.

Эти принципы позволят педагогам эффективно работать с детьми с ОВЗ и способствовать их полноценному развитию.

Подводя итог проведенному исследованию, можно заключить, что готовность педагогов к инклюзивному образованию определяется психологическими детерминантами, такими как понимание важности инклюзии, компетентность в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, наличие барьеров, осторожность и скептицизм, а также личностный смысл. В рамках исследования были разработаны методические рекомендации для подготовки педагогов к инклюзивному образованию, включающие организационные мероприятия, общие рекомендации по работе с детьми с особыми образовательными потребностями и особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников и литературы

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст]/ С.В.Алехина, М.А.Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 83-92.

2. Куликова, Т.И. Подготовка учащихся массовых общеобразовательных школ региона к принятию особых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию [Текст] / Т.И. Куликова, С.А., Черкасова,

К.С. Шалагинова // Психологическая газета [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://psy.su/> (21.04.2024).

3. Писаревская, М.А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования [Текст]/ М.А. Писаревская: Методическое пособие. - Новороссийск, 2013. – 70 с. 4. Уланова, С.А. Инклюзивное образование - система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С.А. Уланова, Т.А. Селихова, Ю.В. Живилова, Ж.В. Шарафуллина // Образование в Республике Коми. - 2015. - № 2.- С. 42-45.

5. Чебарыкова, С.В. Готовность учреждений различного типа к реализации инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]/ Чебарыкова, С. В., Степанов К. В. // Молодой ученый. - 2015. - №5. - С. 551-554.

6. Щеколдина, С. Д. Тренинг толерантности [Текст] / С.Д. Щеколдина. – М.: Ось-8», 2004. – 80 с.

© Д.В. Мужилевская, Е.Л. Мицан, 2024-05

УДК 373.2

Э. С. Садыгова

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации детей-мигрантов в дошкольных образовательных учреждениях в условиях полиэтнической среды. Автор подчеркивает важность гуманистического подхода к воспитанию детей-мигрантов, учитывая их индивидуальность, культурные особенности и потребности. Описывается ряд трудностей, с которыми сталкиваются дети-мигранты, такие как языковой барьер, культурные различия, социальный статус.

Ключевые слова: межкультурная адаптация, поликультурная среда, толерантность

E. S. Sadygova

FEATURES OF ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article deals with the problem of adaptation of migrant children in preschool educational institutions in a multiethnic environment. The author emphasizes the importance of a humanistic approach to the upbringing of migrant children, taking into account their individuality, cultural characteristics and needs. It describes a number of difficulties faced by migrant children, such as the language barrier, cultural differences, and social status.

Keywords: intercultural adaptation, multicultural environment, tolerance

На современном этапе с проблемой адаптации детей и родителей – мигрантов, сталкиваются многие дошкольные учреждения, которые не готовы в достаточной степени к организации образовательной деятельности в создавшейся полиэтнической среде, поскольку имеют недостаточно опыта и навыков работы с детьми разных национальностей.

Адаптация детей мигрантов в принявшей их стране является одним из важнейших аспектов их успешной интеграции. Согласно толковому словарю С. И. Ожегова, адаптация — это приспособление организма к изменяющимся внешним условиям. В дошкольной образовательной организации это процесс, требующий особого внимания и заботы со стороны педагогов и администрации.

Исследование М. Шаффера и Ф. Шобина в 1956 году разделило понимание терминов «адаптация» и «переселение» с точки зрения социологической науки и изучения процесса адаптации. Переселение часто ассоциируется с удовлетворением краткосрочных потребностей, в то время как адаптация связана с длительным процессом, в ходе которого человек накапливает социальный опыт для успешной жизни в новой среде. Социальная адаптация, в свою очередь, описывается как «интеграция личности в существующую систему социальных отношений». В.В. Гриценко, исследуя процесс адаптации детей-мигрантов, выделил несколько этапов, таких как: усвоение норм и правил социума, формирование моральных принципов и ценностей, а также развитие идеалов и ценностей при интеграции в новое общество. [2]

Дети-мигранты нуждаются в особом и заботливом отношении к себе, их воспитание требует применения гуманистических принципов педагогики. Это означает, что необходимо создать благоприятные условия для развития ребенка, обеспечить безопасное взаимодействие с учителем и сверстниками. Важно учитывать индивидуальность и уникальность каждого ребенка-мигранта, его культурные особенности, традиции и способы самореализации. [4] Особое внимание следует обратить на психологическую поддержку детей-мигрантов. Многие из них могут испытывать стресс и депрессию из-за изменения обстановки и отделения от родных и близких. Педагоги и психологи должны быть готовы оказать поддержку и помощь в решении психологических проблем детей-мигрантов.

Образовательные организации не всегда готовы обучать и создавать подходящую обстановку для детей-мигрантов. Проблемы возникают из-за недостаточного опыта в применении психолого-педагогических методов, способов формирования личности через понимание другого человека, низкого уровня культуры толерантности к разным национальностям, а также недостаточного опыта в создании среды взаимодействия между представителями разных культур и в воспитании детей-иностранцев. [6]

В. Н. Добро считает, что создание специально организованной полиэтнической среды в дошкольных образовательных организациях является эффективным инструментом для обучения детей различных этнических групп. Такая среда учитывает индивидуальные особенности, проблемы и психологическое состояние детей, способствуя преодолению трудностей межкультурной адаптации, поддерживая интеграцию и решая вопросы формирования этнической идентичности. [3]

При адаптации к новым условиям жизни, дети-мигранты дошкольного возраста сталкиваются с серьезными трудностями, испытывая сложности в усвоении социального опыта из-за разнообразия языков и культур вокруг. Изменение привычного окружения приводит к психологической дезориентации в обществе и вызывает кризис самоидентификации. Данная проблема обсуждается в работах Е. И. Тихеевой, Е. Ю. Протасовой и др. Часто низкий социальный статус семьи мигранта отражается на его положении в группе сверстников, что может привести к отсутствию друзей образовательной организации.

Особенности адаптации детей-мигрантов в дошкольной образовательной организации могут быть различными и зависят от многих факторов, таких как возраст ребенка, степень вовлеченности родителей, наличие поддержки со стороны педагогов и других специалистов. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и нуждается в индивидуальном подходе к адаптации.

Важным аспектом адаптации детей-мигрантов является интеграция в коллектив. Для детей, прибывших из другой страны, может быть сложно найти общий язык с другими детьми и принять новые правила игры и поведения. Педагоги должны помогать детям-мигрантам в поиске друзей и поддерживать их в этом процессе. Одной из основных проблем, с которой сталкиваются дети мигранты, является языковой барьер. Не умея говорить на местном языке, ребенок испытывает трудности в общении с другими детьми и взрослыми, понимании инструкций и выполнении заданий. Поэтому особое внимание должно быть уделено развитию языковых навыков у малышей. Рекомендуется привлекать специалистов

по обучению иностранным языкам, а также организовывать занятия с помощью различных игр и упражнений.

По уровню восприятия и воспроизведения речи детей можно разделить на две группы:

– Билингвы – дети, которые владеют двумя языками на уровне носителя, то есть они могут свободно общаться и понимать, как на одном языке, так и на другом. Они часто вырастают в семьях, где каждый из родителей говорит на разных языках, или живут в многоязычной среде, где несколько языков используются ежедневно. Для детей – билингвов переход от одного языка к другому может быть естественным и легким. [5]

– Инофоны – дети, которые выросли в среде, где основным языком общения является язык, отличный от языка страны, в которой они находятся. Они могут иметь ограниченные навыки владения языком страны проживания и сталкиваются с вызовами в изучении нового языка и адаптации к новой культуре. Они только начинают осваивать русский язык, их понимание слов и выражений на этом языке ограничено. Общение в семье происходит на их родном языке, а практика использования русского языка ограничена образовательной средой. Для детей – инофонов важна поддержка и помощь в освоении нового языка для успешной адаптации в новой среде.

Своевременное содействие, помощь, сопровождение и поддержка необходима детям с особыми образовательными потребностями, в данном случае детям – инофонам. Ученые (А. В. Арутюнян, Л. М. Дробижева, Е. Ю. Сизганова и др.) рассматривают психолого-педагогическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение и педагогическое сопровождение как синонимичные понятия для решения данной проблемы. [1]

Еще одной проблемой, с которой сталкиваются дети мигранты, выступают культурные различия. Изменение обстановки, недостаток знакомых лиц и абсолютно новые правила и традиции могут вызывать у детей стресс и дискомфорт. Педагоги должны помогать малышам приспособиться, создавая дружелюбную и уютную обстановку, где они могут чувствовать себя комфортно и защищенно. Также необходимо проводить индивидуальную работу с каждым ребенком, учитывая его культурные особенности и традиции, необходимо создать условия для взаимопонимания и сотрудничества между детьми разных культур. Важным аспектом является развитие толерантности, уважения и открытости к другим культурам. Дошкольники должны учиться принимать и ценить культурные различия, учиться работать в команде с детьми других национальностей, а также развивать навыки межкультурного общения. Это поможет им стать гражданами мира, способными уважать и ценить каждого человека, независимо от его культурной принадлежности.

Важно отметить роль игры в адаптации детей мигрантов. Через игру дети могут выражать свои эмоции, развивать социальные навыки, учиться сотрудничать с другими детьми. Педагоги должны уделять особое внимание игровой деятельности и создавать условия для свободного творчества детей. Подвижные игры – бесценное средство обогащения знаний и представлений детей о культуре и традициях своего и других народов. Игры способствуют укреплению физического и психологического здоровья детей-мигрантов, развивая их мышление, языковые навыки, физические способности, нравственные и волевые качества. Таким образом, современным педагогам и специалистам необходимо владеть полным арсеналом педагогических технологий, позволяющих гибко адаптироваться к изменениям в содержании образования и постоянно меняющимся событиям в мире.

Таким образом, адаптация детей мигрантов в дошкольной образовательной организации – это сложный процесс, требующий профессионального подхода и индивидуального подхода к каждому ребенку. Данный процесс требует совместных усилий общества, родителей и педагогов. Стремление к пониманию и уважению различий, готовность к взаимодействию и поддержке помогут детям успешно адаптироваться, раскрыть свой потенциал и стать участниками разнообразного и инклюзивного образовательного процесса.

Список используемых источников и литературы

1. Алябьева Е. А. Коррекционно-развивающие упражнения для детей старшего дошкольного возраста. – М.: Творч. центр Сфера, 2013. – 89 с.
2. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 252с.
3. Добро В. Н. Современное состояние проблемы воспитания детей мигрантов в дошкольной образовательной организации / В. Н. Добро // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 46. – С. 96-100.
4. Крылова Н. В. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
5. Маракова, Е. А. Адаптация двуязычных детей старшего дошкольного возраста к условиям ДОО / Е. А. Маракова, И. Ю. Иванова // ЕВРАЗИЯ-2022: социально-гуманитарное пространство в эпоху глобализации и цифровизации : Материалы Международного научного культурно-образовательного форума, Челябинск, 06–08 апреля 2022 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Правительство Челябинской области, При поддержке Губернатора Челябинской области и др.. Том III. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2022. – С. 393-395.
6. Маралов В. Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми. – М.: Прометей, 2015. – 80 с.

© Э. С. Садыгова, 2024-05

УДК 159.947.5

А.Б. Тивикова

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация. В статье представлены основные формы и задачи психокоррекционной работы, направленной на повышение мотивации к школьному обучению у младших школьников с задержкой психического развития. Представлены основные направления работы педагога-психолога и педагогов в контексте реализации психокоррекционной работы и применяемые для этого методы и средства.

Ключевые слова: психокоррекционная работа, задержка психического развития, мотивация к школьному обучению, индивидуальная психокоррекция, групповая психокоррекция.

A.B. Tivikova

FEATURES OF PSYCHOCORRECTIONAL WORK AIMED AT INCREASING MOTIVATION FOR SCHOOL STUDY IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article presents the main forms and tasks of psychocorrectional work aimed at increasing motivation for school learning in younger schoolchildren with mental retardation. The main directions of work of the educational psychologist and teachers in the context of the implementation of psychocorrectional work and the methods and means used for this are presented.

Keywords: psychocorrectional work, mental retardation, motivation for school study, individual psychocorrection, group psychocorrection.

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой вариант психического дизонтогенеза. При задержке психического развития недостаточно развита познавательная сфера (восприятие, память, мышление, речь) и процессы регуляции произвольных форм деятельности, характерны повышенная истощаемость, пресыщаемость, затруднения в развитии эмоционально-волевой сферы, что обуславливает трудности в усвоении знаний и представлений об окружающем мире. Преимущественно нарушается наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Причем при более легких состояниях отмечается только задержка своевременного развития словесно-логического мышления [4].

Особенности развития, характерные для задержки психического развития, отражаются на процессе и результатах обучения детей в школе. Младшие школьники испытывают трудности с усвоением знаний, адаптацией к учебным требованиям, освоением учебной программы [3]. Игровая мотивация сменяется учебной мотивацией гораздо позже, чем у нормативно развивающихся сверстников. Часто учебные мотивы оказываются неустойчивы, ситуативны, бедны по содержанию. Наблюдается пониженный интерес к обучению. По данным причинам дети могут сталкиваться с трудностями с обучением, с соблюдением дисциплины на уроке, с освоением учебной программы, могут отказываться от выполнения заданий, от посещения школы [2]. Это, в свою очередь, значительно затрудняет адаптацию детей с ЗПР к школе, может приводить к школьной дезадаптации.

Но следует учитывать, что у детей с задержкой психического развития имеются значительные потенциальные возможности, которые способны достаточно эффективно раскрываться в процессе участия детей в коррекционно-развивающей работе [6]. Такая работа должна быть главным образом направлена на оптимизацию их интеллектуальной деятельности за счет стимуляции их психических процессов и формирования позитивной мотивации на познавательную деятельность, что непосредственно связано с развитием мотивации к школьному обучению.

Психологическая коррекция представляет собой метод психологического воздействия, который реализуется с помощью общих, частных и специальных процедур, и который имеет своей целью исправление у детей недостатков в развитии психических функций и личностных свойств [5].

В работе по повышению мотивации к школьному обучению у младших школьников с задержкой психического развития применяются разные виды психокоррекционной работы.

Говоря о формах организации коррекционной работы, следует сказать, что работа по развитию у детей с задержкой психического развития познавательных процессов, по оптимизации интеллектуальной деятельности может проводиться как индивидуально, так и в группе. Важным является единство требований к ребенку со стороны педагога, психолога и других специалистов. Это успешно достигается при тщательном соблюдении режима дня, четкой организации повседневной жизни ребенка, чтобы исключить возможность незавершения начатых ребенком действий. Также важно, чтобы дети научились ставить цели и достигать их, преодолевать трудности, искать разные пути решения проблемных ситуаций и выбирать наиболее оптимальные. Все это должно способствовать тому, что дети более эффективно смогут принять и соблюдать школьные правила и нормы, будут более внимательными и усидчивыми на уроках, более дисциплинированными на переменах, быстрее адаптируются к школьному обучению.

Работа по развитию у детей мотивации к школьному обучению наиболее часто имеет форму групповой психокоррекции, реже применяется индивидуальная психокоррекция. Обычно работа проводится с целым классом, со всем коллективом учащихся одного класса. Привлечение детей к участию в общей коллективной деятельности позволяет им получать положительные эмоции, когда общими усилиями, в сплоченной работе они совместно достигают поставленной цели [1]. Также можно привлекать детей к коллективному поиску и обсуждению разных способов решения проблемы, путей его проверки. Важно, чтобы в совместной деятельности детей создавался положительный эмоциональный фон, благоприятный психологический климат, чтобы дети были расположены к участию в разных

видах учебной деятельности на уроке, так и к участию в разных видах деятельности в процессе психокоррекционной работы.

Рассматривая виды психокоррекционной работы, которые выделяются в зависимости от коррекционных задач, следует отметить, что наиболее часто в работе по повышению мотивации к школьному обучению у младших школьников с задержкой психического развития применяется игровая психокоррекция. Применение игры позволяет достигать высоких результатов, поскольку игровая деятельность еще долгое время продолжает доминировать у младших школьников с ЗПР. В процессе выполнения игровой деятельности дети зачастую лучше концентрируют свое внимание, чем в процессе выполнения учебной деятельности, стандартизированных учебных заданий, лишенных занимательности. Введение игровых элементов помогает детям принять правила и нормы поведения на уроке и на перемене, привлечь их интерес к самой учебной деятельности, к выполнению заданий, решению задач и т.п. Включение игровой деятельности как элементов урока или заданий, упражнений позволяет вызвать у детей интерес к обучению, к самому процессу обучения и познания [2].

Следует обратить особое внимание на то, что важно не просто использовать разные формы и виды психокоррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития, проводя работу по разным направлениям и решая различные коррекционные задачи. Но и важно учитывать форму и степень тяжести задержки психического развития. Так, у детей с психофизическим инфантилизмом в структуре познавательного дефекта определяющая роль принадлежит недоразвитию мотивационной стороны учебной деятельности. Основываясь на этом, необходимо в качестве одной из главных целей психокоррекционной работы выбрать развитие у таких детей познавательных мотивов, непосредственно учебного мотива. Для этого можно стимулировать активность детей на занятии, создавать проблемные учебные ситуации и игровые ситуации, использовать приемы занимательности (игры, занимательные упражнения, иллюстрации, кроссворды, драматизации, задачи-шутки и др.) [1; 2]. У детей с ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается тотальное недоразвитие предпосылок интеллекта, психических процессов. В связи с этим основными задачами психокоррекционной работы должно стать формирование этих психических процессов, развитие навыков самоконтроля и регуляции деятельности с учетом заданных временных рамок. Для этого можно в качестве основного психокоррекционного приема использовать обучение детей продуктивным видам деятельности (конструированию, рисованию, лепке, моделированию). А также необходимо развивать навыки самоконтроля, для чего можно проводить с детьми дидактические игры и упражнения, которые эффективно позволяют тренировать внимание, память, наблюдательность школьников [5]. Работа по всем из перечисленных направлений поможет улучшить развитие психических процессов детей с ЗПР, что поможет им более эффективно контролировать собственное поведение и активность на уроках и переменах, принять и соблюдать школьные правила и требования, а также поможет повысить познавательный интерес, который непосредственно связан с мотивацией к школьному обучению.

Таким образом, психокоррекционная работа, направленная на развитие мотивации к школьному обучению у младших школьников с задержкой психического развития, может иметь форму индивидуальной и групповой психокоррекции и проводиться в контексте деятельности, доступной ребенку (учебная, игровая и т.д.). Такая работа должна быть направлена главным образом на развитие познавательных процессов, познавательных интересов и непосредственной мотивации к школьному обучению. В процессе проведения работы необходимо учитывать как форму ЗПР, так и индивидуально-типологические особенности каждого ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. – М.: Владос, 2021. – 143 с.

2. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. – М.: НЦ Энас, 2011. – 136 с.
3. Крупенникова И. В. Проблема формирования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 2. – С. 79-86.
4. Кузнецова Л. В., Переслени Л. И., Солнцева Л. И. Основы специальной психологии: Учебное пособие. – М.: Академия, 2021. – 476 с.
5. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – М.: Юрайт, 2023. – 319 с.
6. Специальная психология: Учебное пособие / Под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2022. – 465 с.

© А.Б. Тивикова, 2024-05

УДК 616-009

**А.Д. Третьякова,
Е.Л. Мицан,
П.И. Мицан**

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ УЧАСТНИКАМ СВО ПО АДАПТАЦИИ К МИРНОЙ ЖИЗНИ

Аннотация: Данная статья посвящена участию в специальной военной операции (СВО), которая оказывает значительное влияние на психическое здоровье военнослужащих. Психологическая травма, пережитая в условиях боевых действий, может привести к развитию различных психических расстройств, таких как посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), депрессия и тревожные состояния. Кроме того, военнослужащие могут испытывать трудности с адаптацией к изменившимся социальным и бытовым условиям.

Ключевые слова: Специальная военная операция (СВО), участники боевых действий, психологическая травма, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), депрессия, тревожные расстройства, адаптация к мирной жизни.

**A.D. Tretyakova,
E.L. Mitsan,
P.I. Mitsan**

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO PARTICIPANTS OF A SPECIAL MILITARY OPERATION ON ADAPTATION TO CIVILIAN LIFE

Abstract: This article is devoted to participation in a special military operation (SMO), which has a significant impact on the mental health of servicemen. Psychological trauma experienced in combat can lead to the development of various mental disorders such as post-traumatic stress disorder (PTSD), depression and anxiety. In addition, military personnel may experience difficulties in adapting to changed social and living conditions.

Keywords: Special Military Operation (SMO), combatants, psychological trauma, post-traumatic stress disorder (PTSD), depression, anxiety disorders, adaptation to civilian life.

В данной научной статье рассматриваются психологические последствия участия в СВО, задачи психологической помощи участникам СВО, используемые методы психологической помощи и организация ее оказания. Целью статьи является привлечение внимания к проблеме психологической адаптации участников СВО и обоснование необходимости оказания им квалифицированной психологической помощи.

Участники специальной военной операции (далее – участник СВО, участник боевых действий) – специфическая категория, нуждающаяся в особенной помощи и социальных услугах. Военнослужащие, участвующие в СВО, зачастую сталкиваются с состоянием, которое характеризуется затруднением человека в адаптации к факторам среды жизнедеятельности, к внутренним факторам, непринятием нового социального статуса и новым способам взаимодействия, к снижению социальной активности

Участие в боевых действиях оказывает значительное влияние на психическое состояние военнослужащих. Участники военных конфликтов, в том числе и специальной военной операции (СВО), часто испытывают трудности с возвращением к мирной жизни. Психологическая травма, пережитая в условиях боевых действий, может привести к развитию психических расстройств, таких как посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), депрессия и тревожные состояния. Кроме того, военнослужащие могут испытывать трудности с адаптацией к изменившимся социальным и бытовым условиям. Психологическая помощь участникам СВО играет крайне важную роль в восстановлении их психического здоровья и успешной реинтеграции в общество.

Психологические последствия участия в боевых действиях могут быть разнообразными и включать в себя:

1. ПТСР: симптомы включают навязчивые воспоминания, кошмары, повышенную бдительность и избегание стимулов, напоминающих о травматическом опыте;
2. Депрессия: симптомы включают подавленное настроение, потерю интереса к занятиям, нарушения сна и аппетита;
3. Тревожные расстройства: симптомы включают чрезмерную тревогу, панические атаки и фобии;
4. Злоупотребление психоактивными веществами: использование алкоголя или наркотиков для снятия симптомов стресса и травмы;
5. Проблемы с социальной адаптацией: трудности с установлением и поддержанием социальных связей, а также с адаптацией к мирной жизни.

Основным методом диагностики посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) является структурированное клиническое интервью с участником боевых действий и наблюдение за его поведением. Интервью направлено на выявление клинических признаков ПТСР на основе жалоб и описания травмирующей ситуации. Интервью можно также проводить с членами семьи участника СВО.

Диагностика ПТСР должна быть ориентирована на выявление реальных и потенциальных психологических ресурсов у участников боевых действий. Преодоление последствий травмы может быть длительным процессом, и любое стрессогенное событие может активизировать остаточные явления травматического опыта. Важно учитывать это возможное влияние.

Участники боевых действий часто испытывают проблемы со здоровьем, что приводит к сокращению продолжительности жизни. Своеобразное состояние их здоровья связано с характером боевых травм, перенесенных заболеваний, посттравматическими стрессовыми расстройствами, девиантным поведением и зависимостями.

Многие участники боевых действий сталкиваются с разочарованием и неудовлетворенностью своей прежней жизнью и межличностными отношениями, которые сильно отличаются от установленных в военном обществе и коллективе. Они могут стать более замкнутыми и склонными к аутизации, снижая свою потребность в общении и закливаясь на собственных переживаниях.

Исследование В. В. Фаттахова показало, что после возвращения из зоны боевых действий военнослужащие могут испытывать чувство внутренних изменений, повышенную раздражительность, вспышки гнева и неконтролируемую злобу, что приводит к конфликтам в быту и на работе.

Участники боевых действий часто приспосабливаются к новым реалиям, отказываясь от привычной среды, норм поведения и ценностей. Они принимают новые правила и рамки, испытывая ролевое напряжение между своей новой ролью и ролевой моделью мирной жизни. Несвоевременное выявление этой проблемы может привести к межличностным конфликтам, низкой самооценке и психологическому напряжению в команде и семье.

Важно отметить, что при проведении интервью следует безоценочно принимать переживания и воспоминания участника боевых действий, а также его суждения. Люди, пережившие травму во время боевых действий, часто с осторожностью делятся своими чувствами, испытывают скованность и недоверие. Необходимо расположить к себе участника боевых действий, продемонстрировать свою непредвзятость и эмпатию.

Факторы, способствующие адаптации участников СВО к мирной жизни:

1. Социальная поддержка

Семейная поддержка: Сильные семейные отношения обеспечивают стабильность, эмоциональную поддержку и чувство принадлежности. Поддержка друзей: Друзья могут предоставить понимание, сочувствие и практическую помощь. Общественная поддержка: Организации ветеранов, группы поддержки и местные сообщества могут предложить чувство общности и доступ к ресурсам.

2. Доступ к услугам здравоохранения

Профессиональная психологическая помощь: Терапия, ориентированная на травму, когнитивно-поведенческая терапия и групповая терапия могут помочь ветеранам справиться с травмой и другими психологическими проблемами. Медикаментозное лечение: Антидепрессанты и другие лекарства могут быть эффективны для облегчения симптомов тревоги, депрессии и других психических расстройств.

3. Здоровый образ жизни

Здоровое питание: Сбалансированное питание поддерживает физическое и психическое здоровье. Достаточный сон: Сон имеет решающее значение для общего благополучия и восстановления после стресса. Отсутствие вредных привычек: Избегание курения, чрезмерного употребления алкоголя и употребления наркотиков способствует психическому и физическому здоровью.

Обеспечение этих факторов, способствующих адаптации, имеет решающее значение для поддержки участников СВО в их переходе к мирной жизни. Создавая благоприятную среду, в которой ветераны чувствуют себя понятыми, поддерживаемыми и наделенными полномочиями, мы можем повысить их шансы на успешную реинтеграцию в общество и благополучия в целом.

Психологическая помощь играет жизненно важную роль в поддержке участников СВО в их адаптации к мирной жизни. Профессиональная помощь в сочетании со стратегиями самопомощи может помочь ветеранам справиться с психологическими последствиями участия в боевых действиях, улучшить их общее благополучие и благополучие в целом. Важно, чтобы ветераны знали о доступных ресурсах и не стеснялись обращаться за помощью. Оказание им необходимой поддержки способствует их успешной реинтеграции в общество и повышает их шансы на долгосрочное психическое здоровье и процветание.

Список использованных источников и литературы

1. Агаджанян Н.А., Рыжаков Д.И., Потемина Т.Е., Радыш И.В. Стресс. Адаптация. Репродуктивная система: монография – Н. Новгород.: Издательство НижГМА, 2009. – 296 с

2. Ведерников Г.А. Этика войны и моральная травма. Анализ личного морального опыта ветеранов Афганской и Чеченской войн // Общество: философия, история, культура. – 2022. – №12. – С. 55-63.

3. Антонов А.В. Превенция, кризисная интервенция и постсуицидальное сопровождение: методическое пособие – СПб. – 2018. – 181 с.

4. Дроздова Л.Ю., Лищенко О.В., Драпкина О.М. Технологии мотивационного консультирования // Профилактическая медицина. – 2020. – №2. – С. 97-101.

5. Караяни А.Г., Караяни Ю.М. Психологические последствия войны и социально-психологическая реадaptация участников боевых действий // Психология служебной деятельности. 2014. № 4. С. 59-65.

© А.Д. Третьякова, Е.Л. Мицан, П.И. Мицан 2024-05

УДК 159

К.А. Тумасова,

Г. В. Ильина

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

РЕГУЛЯЦИЯ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ КАРТОЧЕК PECS

Аннотация: В статье раскрыты понятия: расстройство аутистического спектра, нежелательное поведение, средства альтернативной коммуникации – карточки PECS. Представлена характеристика понятия «нежелательное поведение» детей с РАС с учетом форм, функций, методов, приемов, средств регуляции. Рассмотрены возможности использования карточек PECS в регуляции нежелательного поведения у детей 5-7 лет с расстройствами аутистического спектра. Проверено влияние комплекса занятий с использованием карточек PECS на регуляцию нежелательного поведения старших дошкольников с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, нежелательное поведение, регуляция, дети старшего дошкольного возраста, карточки PECS.

К.А. Tumasova,

G.V. Ilyina

REGULATION OF UNDESIRABLE BEHAVIOR OF 5-7 YEAR OLD CHILD-REN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS USING PECS CARDS

Abstract: The article reveals the following concepts: autism spectrum disorder, undesirable behavior, means of alternative communication – PECS cards. The characteristic of the concept of "undesirable behavior" of children with ASD is presented, taking into account the forms, functions, methods, techniques, and means of regulation. The possibilities of using PECS cards in the regulation of undesirable behavior in 5-7-year-old children with autism spectrum disorders are considered. The influence of a set of classes using PECS cards on the regulation of undesirable behavior of older preschoolers with ASD has been tested.

Keywords: autism spectrum disorder, undesirable behavior, regulation, older preschool children, PECS cards.

Проблема регуляции нежелательного поведения у дошкольников с расстройством аутистического спектра (РАС) существует уже долгое время, при этом она все еще актуальна. Это обусловлено тем, что нежелательное поведение оказывает влияние на общее развитие ребенка. В наши дни существует достаточное количество определенных теоретических и практических материалов, базирующихся на диагностике и регуляции нежелательного поведения старших дошкольников с РАС. Важность регуляции нежелательного поведения у детей с РАС активно обсуждается дефектологами, психологами и другими специалистами в области специального дошкольного образования. Всем вышеперечисленным объясняется исследовательский интерес к изучению форм нежелательного поведения детей старшего дошкольного возраста и методов их коррекции.

Однако эффективность методов регуляции такого поведения все еще подвержена дискуссиям. Главной причиной этой проблемы является неосведомленность родителей и педагогов о проверенных и эффективных методиках регуляции нежелательного поведения.

Актуальность данного исследования определяется поиском оптимальных средств регуляции нежелательного поведения детей старшего дошкольного возраста с РАС.

В ходе исследования нами решены следующие задачи.

Обозначено состояние проблемы в теории и практике с учетом основных понятий исследования.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это гетерогенная группа нарушений нейроразвития, включающая различные нозологические дефиниции (синдромы Каннера и Аспергера, высокофункциональный аутизм, инфантильный психоз, атипичный детский психоз, детское дезинтегративное расстройство, а также множество хромосомных и генетических синдромов), которая характеризуется триадой нарушений (качественные нарушения социального взаимодействия, общения, стереотипное поведение и неспецифические проблемы (МКБ-10) и диадой нарушения социального взаимодействия, ограниченные и повторяющимися паттернами поведения и/или интересов (DSM-5) [2].

Луи Каннер выделил общепринятые критерии (РАС), которые характеризуют и описывают состояние аутизма в его «классическом» проявлении: абсолютное отсутствие аффективного контакта с окружающими людьми; навязчивое стремление к поддержанию однообразия в обстановке вокруг и базовых ежедневных действиях; привязанность к предметам, перманентная потребность в верчении их в руках; мутизм или речь, невозможная для использования в коммуникации с другими людьми; высокий познавательный потенциал, проявляющийся в отличной памяти или выполнении проверочных тестов.

Исследователь Ганс Аспергер описывал то же состояние в одно время с Луи Каннером. Отличительной особенностью в описании аномалии стало то, что Ганс Аспергер не упоминал о явных проблемах в развитии речи и понимании языка.

На сегодняшний день «синдром Каннера» преимущественно употребляется по отношению к низкофункциональным детям с аутизмом, а «синдром Аспергера» - к высокофункциональным аутистам. Классификация в таком контексте в литературе основана на таком критерии как уровень интеллекта.

Первоначальные попытки структурировать различные виды аутистических расстройств осуществлялись через клинические классификации (С.С. Мнухин, Д.И. Исаев, В.Е. Каган), которые уделяли внимание происхождению синдрома, различению типов биологической патологии, определяющей его развитие.

Классификация Лорны Винг, представлена с учетом 4 групп детей по способности установления ими социального контакта: отрешенная группа не начинает и не реагирует на социальное взаимодействие; пассивная группа не начинает социального взаимодействия, но отвечает на него; активная, но странная группа осуществляет контакт с окружающими, однако данный контакт лишен взаимодействия и может быть охарактеризован как одностороннее взаимодействие; неестественная, стилизованная группа инициирует и поддерживает коммуникацию.

В течение жизни ребенок с аутизмом способен перейти из одной категории в другую, к примеру, после этапа становления половой зрелости высокофункциональные аутисты имеют возможность перейти из категории «активных», но странных в «пассивные».

Российскими учеными (К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, О. С. Никольская) был выделено четыре группы детей, отличающихся по степени отсутствия интереса к окружающему миру и неспособности установления эмоционального контакта с другими людьми.

Ключевой особенностью РАС являются качественные нарушения вербальной и невербальной коммуникации (игнорирование присутствия взрослых, избегание контакта глазами или взгляд «сквозь»).

Наличие различных форм нежелательного поведения (причинение физического вреда себе и другим, порча мебели и др.) у подавляющего большинства детей с РАС подтверждены в исследованиях Г. Хакинса и Р. Шрамма [1].

Термин «нежелательное поведение» возник в связи с распространением в образовательной среде методов прикладного анализа поведения в адрес детей с расстройствами аутистического спектра, рассмотрен в исследованиях Д. Лич, О. Мелешкевич., Ю.Эрц. Авторы обозначили термин «нежелательное поведение» как несоответствующее общепринятым нормам в обществе, которое носит эпизодический характер и способно прочно закрепляться в жизни ребёнка, если вовремя его не прекратить. Данный термин нашел широкое применение в работе специалистов-практиков, осуществляющих сопровождение детей с РАС, имеет обратный эффект понятия «желательное поведение» способность человека не зависеть от внешних влияний, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него, которое позитивным образом влияет на интеллект, психику и здоровье человека, а также является социально-приемлемым в обществе.

В таблице 1 представлена характеристика понятия «нежелательное поведение» детей с РАС.

Все вышеперечисленное, несомненно, доставляет большое количество неудобств родителям, а также мешает самому ребёнку в освоении бытовых и академических навыков. Нежелательное поведение осложняет или вовсе делает невозможным выполнение различных повседневных задач. Однако важно знать, что любое нежелательное поведение преследует какую-то определённую цель. Родители и специалисты способны изменить ситуацию в лучшую сторону, путём контроля триггерных факторов среды, которые являются причиной нежелательного поведения.

В наше время существует большое количество методов и технологий воздействия на нежелательное поведение детей с РАС. Наряду с биоакустической коррекцией, методом Томатиса и другими, можно выделить метод прикладного анализа поведения, разработанный И. Ловаасом, использование средств альтернативной коммуникации (Picture Exchange Communication System) – карточек PECS (Э.Бонди) [3].

PECS (Picture Exchange Communication System), или Коммуникационная система обмена изображениями была разработана в конце 80-х гг. доктором Эндрю Бонди и его помощником Лори А. Фрост из Программы исправления аутизма в городе Делавэр (штат Нью-Джерси). Программа PECS направлена на стимулирование у детей спонтанного начала коммуникации и выражение желаний ребёнка социально-приемлемым способом. Основная идея метода заключается в том, что возможность общения должна предшествовать использованию фактической устной речи. Первоначальным этапом является определение потенциальных стимулов, то есть того, что вызывает у ребенка интерес и желание.

Выделим шесть этапов обучения альтернативной коммуникативной системы, основанной на обмене изображениями, с использованием карточек PECS: физический обмен между предметом и картинкой; обучение ребенка передавать карточку, даже если взрослого поблизости нет; обучение определять, что изображено на каждой из 2-3 картинок; использование способа составления предложений на основе карточек; обучение отвечать на

простые вопросы при помощи карточек; обучение давать комментарии с использованием карточек с постепенным уменьшением визуальной поддержки [5].

В ходе экспериментального исследования на констатирующем этапе (сентябрь 2023 г.) на базе АНО помощи детям с аутизмом и другими особенностями развития «РАСтём вместе», г. Магнитогорска подобран диагностический инструментарий на определение форм нежелательного поведения у детей 5-7 лет с РАС. Результаты позволили определить вид и уровень нежелательного поведения у детей экспериментальной группы.

На формирующем этапе эксперимента (октябрь 2023 г. – январь 2024 г.) нами разработан, апробирован комплекс занятий на регуляцию нежелательного поведения детей 5-7 лет с РАС с использованием карточек PECS. Дети 5-7 лет с РАС выполняли задания различной направленности, с использованием карточек PECS основной целью которых было понижение уровня их нежелательного поведения.

Таблица 1 – Характеристика термина «нежелательное поведение» детей с РАС

Определение/особенности	Формы	Функции/примеры	Методы	Регуляция/Прием
несоответствующее общепринятым нормам в обществе, которое носит эпизодический характер и способно прочно закрепляться в жизни ребёнка, если вовремя его не прекратить / -с большим трудом осваивают программу учреждения; -долго формируются новые навыки, либо не возникают вовсе - отсутствует к эффективное речевое общение (ребенок не может выразить свои желания и нужды привычным для нас способом)	- истерики - раздевание в общественных местах - самостимуляции или стимминг (махи руками, раскачивания, постукивания) - агрессивное поведение по отношению к себе, окружающим людям или предметам - обсессивно-компульсивные проявления (выстраивание предметов, открывание, закрывание дверей, разделение продуктов во время еды, выбор определённого вида одежды) - сильная, громкая вокализация - поедание несъедобных предметов (клей, краски, грифель карандаша, пластилин, песок) - использование социально-неприемлемых средств (могут причинять боль себе и другим, ломать и портить предметы той среды, которая их окружает)	- доступ к желаемому предмету (ребёнок начинает кричать и кусать себя до тех пор, пока ему не купят шоколад); - избегание неприятных стимулов или их прекращение (ребёнку перед прогулкой надевают его «нелюбимую» шапку, он кусает родителя или педагога); - привлечение внимания (педагог занимается с одним ребенком, второй с это время начинает сильно вокализовать); - получение сенсорной аутоstimуляции (ребёнок во время занятия с дефектологом повторяет один и тот же звук)	Наблюдение-фотозапись: В каких условиях возникает данное поведение? Что на данный момент поддерживает это поведение, или почему это поведение постоянно возникает в определенных условиях? Что может предотвратить возникновение подобного поведения? Определение функций нежелательного поведения. Что данное поведение даёт ребёнку? Как оно меняет ситуацию?	- социальное внимание - стимуляция (получение желаемых предметов или занятий) - понимание (почему ребенок хочет чего-то избежать или покинуть какую-то ситуацию) - сенсорная регуляция -карточки

На контрольном этапе (февраль 2024 г.) экспериментальной работы осуществлялась проверка эффективности разработанного нами комплекса занятий на регуляцию нежелательного поведения детей 5-7 лет с РАС с использованием карточек PECS по тем же методикам, что и на первом этапе эксперимента. Проведено сравнение результатов констатирующего и контрольного этапа, на основании разницы в показателях вычислялся коэффициент эффективности методического процесса, реализуемого на основе разработанного нами комплекса занятий. Анализ результатов эксперимента показывает наличие значительного изменения в контроле нежелательного поведения у детей старшего дошкольного возраста с РАС при использовании программы PECS.

В итоге, проверена эффективность комплекса занятий с использованием карточек PECS на регуляцию нежелательного поведения старших дошкольников с РАС.

Таким образом, теоретическая значимость данного исследования заключается в выявлении состояния проблемы регуляции нежелательного поведения у детей 5-7 лет с РАС на основе прикладного анализа.

Практическая значимость исследования - в разработке комплекса занятий с использованием карточек PECS в системе альтернативной коммуникации, способствующей регуляции нежелательного поведения у детей 5-7 лет с расстройствами аутистического спектра. Разработанный комплекс занятий найдет широкое применение в образовательном процессе и семейном воспитании детей 5-7 лет с расстройствами аутистического спектра с учетом соответствующей готовности специалистов и законных представителей семей воспитанников.

Список используемых источников и литературы

1. Баклановская, Е. А. Использование альтернативной и дополнительной коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра / Е. А. Баклановская // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : Материалы XVIII Международной научно-практической конференции памяти профессора В.В. Коркунова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 26-34.

2. Буталова, А. Е. Значение навыков альтернативной коммуникации в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Мой профессиональный стартап : сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2016. – С. 32-35.

3. Консультативно-диагностическая работа с семьями, воспитывающими детей с РАС. Методические рекомендации / Манелис Н.Г., Панцырь С.Н., Хаустов А.В., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 85 с.

4. Сунагатуллина, И.И., Пушкарева А.А. Метод АВА-терапии в коррекционной работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. - С.97-101.

© К.А. Тумасова, Г.В. Ильина, 2024-05

**СЕКЦИЯ
«ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»**

РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ФИЛОС. НАУК В.А.ЧЕРНОБРОВКИН

УДК 376.42

Г.А. Баранова
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», г. Тула, Россия

**Л.Д. Пушкарева,
И.В. Щепетинникова**
МКДОУ№ 9 к/в, Тульская область, г.Ефремов, Россия

**МЕТОД ПРОЕКТОВ В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ЖИВАЯ КНИГА»**

***Аннотация.** Статья посвящена изучению вопроса влияния метода проектов на воспитание нравственных качеств детей 6-7 лет с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОО компенсирующего вида при интегративных связях детского сада, школы и библиотеки, в рамках совместной тематической проектной деятельности. Проект долгосрочный, рассчитан на 1 год, в течение которого будут реализованы поставленные цели и задачи, доказана гипотеза, раскрыты принципы, особенности компенсаторного и воспитательного значения, проведены запланированные этапы работы с воспитанниками и другими участниками.*

***Ключевые слова:** метод проектов, проектная деятельность, воспитание нравственных качеств, этапы проектной деятельности, виды деятельности, интеграция, социализация, взаимодействие, планирование.*

**G.A. Baranova,
L.D. Pushkareva,
I.V. Shchetinnikova**

**THE METHOD OF PROJECTS IN THE EDUCATION
OF THE MORAL QUALITIES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN
WITH DISABILITIES ON THE EXAMPLE OF THE IMPLEMENTATION OF THE
JOINT EDUCATIONAL PROJECT "LIVING BOOK"**

***Annotation.** The article is devoted to the study of the influence of the project method on the upbringing of moral qualities of children 6-7 years old with disabilities in the conditions of a compensating type of preschool with integrative ties of kindergarten, school and library, within the framework of joint thematic project activities. The project is long-term, designed for 1 year, during which the set goals and objectives will be realized, the hypothesis is proved, the principles, features of compensatory and educational value are revealed, the planned stages of work with pupils and other participants are carried out.*

***Keywords:** project method, project activity, education of moral qualities, stages of project activity, types of activity, integration, socialization, interaction, planning.*

Метод проектов – это педагогическая технология, основой которой является самостоятельная деятельность детей, такая, как: познавательная, исследовательская, игровая, продуктивная, в процессе которой ребёнок познаёт окружающий мир и действительность, воплощает новые знания во внешний и внутренний результат, в реальные продукты. (Внешний результат любого проекта можно увидеть, осмыслить и применить в реальной практической деятельности, внутренний результат - опыт деятельности - соединяет в себе знания, умения, возможности, компетенции и ценности).

На современном этапе в ДОО необходимо гармонично сочетать образовательную деятельность с деятельностью творческой, исследовательской, связанной с развитием индивидуальных возможностей воспитанников, познавательной активностью, способностью решать поставленные задачи в условиях образовательного пространства.

Важным принципом развития ребенка дошкольного возраста является принцип самостоятельности. Чтобы его осуществить требуются новые методы в деятельности педагога. Необходим такой метод, который бы формировал активную, самостоятельную и инициативную позицию, развивал бы исследовательские навыки, нацеливал бы на развитие познавательного интереса детей. Ведущее место среди таких методов принадлежит сегодня методу проектов.

Актуальность этой технологии очевидна. Проектная деятельность помогает не только развивать самостоятельность мышления, творческие возможности, способность к самоорганизации, созиданию, сотрудничеству, но и позволяет формировать качества личности, которые обеспечивают успешную адаптацию и самореализацию ребенка в обществе. Задача современного ДОО состоит в том, чтобы подготовить ребенка к жизни, социализировав его, обеспечить ему полноценную жизнь «сегодняшнего дня».

При использовании проектного метода в воспитательной деятельности, результатом будут социальные проекты, направленные на совместную деятельность воспитанников, педагогов, родителей и других участников. Такие проекты становятся социально значимыми, несут огромный развивающий и воспитательный потенциал.

Цель внедрения метода проектов в воспитательный процесс: воспитание личности ребенка, активизация такой позиции, при которой каждый из воспитанников готов к нравственному поведению, творческой деятельности посредством методов социального проектирования.

Задачи:

- формировать нравственные качества, элементы нравственного самосознания;
- способствовать формированию основ культуры общения и построения доброжелательных, положительных взаимоотношений при взаимодействии участников проекта;
- создать необходимые условия для проявления инициативы, самостоятельности, творческой индивидуальности и самовыражения каждого воспитанника;
- предоставление возможности для самореализации и развития чувства ответственности при совместном выполнении социально-значимых дел.

Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных и творческих методов. При воспитательном воздействии проектного метода развивается и повышается мотивация воспитанников, формируются нравственные качества, укрепляется взаимодействие участников проектной деятельности, стабилизируются межличностные отношения, а педагог рассматривается как пример для подражания, чуткий организатор, способный поддержать детскую самостоятельность и творчество, постоянно консультировать и помогать.

Таким образом, метод проектов является и личностно-ориентированным и деятельностным, и, в конечном итоге, ведет к формированию компетентностей:

- коммуникативных (навыки и желание работать сообща, взаимодействовать, нести взаимную ответственность, сотрудничать и т.д.);

- информационно-коммуникационных (посредством приобретения опыта поиска нужной информации, ее отбора, оформления, совместной с другими участниками творческой презентации);
- личностных (через опыт самостоятельности, ответственности, творческого самовыражения).

Этапы работы над проектом в ДОО:

Подготовительный период

– Знакомство с терминами (объяснение слов, которыми будут пользоваться при составлении проекта).

– Формирование вопросов (интересующих детей).

– Работа с информацией.

Основной период

– Постановка проблемы.

– Выбор темы.

– Сбор сведений. Создание информационного проекта.

– Постановка частных проблемных вопросов.

– Выдвижение гипотезы.

– Определение цели и задач исследования.

– Разработка плана исследования.

– Реализация исследования.

– Определение результатов исследования. Формирование вывода.

– Презентация продукта проекта.

– Самооценка и самоанализ.

Условно моделируется реальная технологическая цепочка, состоящая из 5-ти «П»: Проблема – Проектирование – Поиск – Продукт – Презентация. Дети много обсуждают и задумываются: для чего и как применить информацию на практике?

На примере совместного образовательного проекта «Живая книга», организованного в целях интегративных связей дошкольного, начального общего и дополнительного образования раскрывается воспитательное и компенсаторное воздействие мероприятий проектной деятельности на воспитанников/обучающихся в условиях взаимодействия различных социальных институтов.

*«Чтобы подготовить человека
к самостоятельной жизни,
надо ввести его в мир книг»*

В.А.Сухомлинский

ПАСПОРТ ПРОЕКТА

Наименование проекта: СОВМЕСТНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

Тема проекта: «ЖИВАЯ КНИГА»

Название и адрес (базовой) организации проекта: Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 9 компенсирующего вида», г.Ефремов Тульской области, ул.Карла Маркса, 39-а.

Заинтересованные организации/объекты-участники:

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Гимназия», г.Ефремов Тульской области, ул. Тургенева, д.36.

Ефремовская центральная модельная библиотека им. М.Ю.Лермонтова», г.Ефремов Тульской области, ул.Лермонтова, д.19.

Участники проекта:

- педагоги образовательных организаций (детского сада и школы);
- творческая группа педагогов МКДОУ № 9 к/в (воспитатели Проселкова И.Н., Старцева Е.В., Сапронова О.А.),
- учитель начальных классов МКОУ «Гимназия» Шаркова Т.А.,

– сотрудники библиотеки: творческая группа сотрудников МКУК «ЕЦБС», воспитанники/обучающиеся:

- воспитанники старшего дошкольного возраста (6-7 лет) МКДОУ № 9 к/в,
- обучающиеся (1-4 классов) МКОУ «Гимназия»,
- родители воспитанников/обучающихся.

Тип проекта: долгосрочный.

Сроки проекта: проект рассчитан на 1 учебный год.

Актуальность проекта:

Проект реализуется в Год народного искусства и нематериального культурного наследия народов России (2022), поэтому, на современном этапе значимым является приобщение подрастающего поколения к нравственным ценностям, особенно через воспитание любви к родному языку, книге, чтение произведений художественной литературы. При всеобщей компьютеризации, частой загруженности родителей, также существует проблема недостаточного/сниженного интереса к книге, чтению и, как следствие, снижение уровня развития речи, воображения, восприятия, коммуникативных функций у воспитанников/обучающихся.

Гипотеза: при реализации проектной деятельности, знакомя воспитанников / обучающихся с книгой, будет организована стратегия развития и воспитания для создания основ/ фундамента будущего взрослого талантливого читателя и образованного человека.

Особенность проекта:

Проект отражает интегративные связи заинтересованных организаций: образовательных и культуры, участие в проектной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, адаптивные механизмы организации проектной деятельности для воспитанников/обучающихся.

Цели проекта: интеграция/реализация интегрированных связей дошкольного, начального общего и дополнительного образования, создание условий для формирования устойчивого интереса к книге и чтению через совместную деятельность (познавательную и творческую).

Задачи проекта:

- Знакомство с книжной культурой, детской литературой, формирование и дальнейшее расширение представлений о художественном слове, родном языке, государственных символах страны, ее истории;
- Формирование у воспитанников/обучающихся интереса к книгам, произведениям художественной литературы, умения рассматривать книжные иллюстрации;
- Развитие связной речи, увеличение словарного запаса, умения слушать и понимать содержание литературных произведений разных жанров, эмоционально откликаться на воображаемые события;
- Развитие творческих способностей и возможностей воспитанников / обучающихся при выполнении коллективных и индивидуальных работ, творческих заданий, продуктов изобразительной деятельности;
- Воспитание любви и бережного отношения к книге.

Основные принципы:

- принцип личностно-ориентированного и деятельностного подходов (развитие личности в деятельности, индивидуальный подход к каждому воспитаннику/обучающемуся);
- принцип дифференциации (создание оптимальных условий для самореализации каждого ребенка в процессе накопления опыта в познавательной и эмоциональной сферах);
- принцип учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей развития (построение работы на базе основных закономерностей психологического развития с учетом возрастных стадий для формирования личности);

- принцип взаимного уважения (каждый имеет право высказывать свои мысли и предложения, быть выслушанным, имеет право выбора, спорные мнения обсуждаются и согласуются);
- принцип увлекательности (материал доступен и интересен);
- принцип системности;
- принцип поддержки детской инициативы;
- принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых.

Итоговое мероприятие: фестиваль «В волшебном мире книг», подготовленный совместно всеми участниками проекта: педагогами, воспитанниками/обучающимися, родителями.

Итоговые продукты проекта:

- фотоальбом «Живая книга» с приложением (диск +презентации авторских сказок для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста);
- выставка «Книжки-малышки своими руками» (творческие работы «книжной продукции», выполненные своими руками воспитанниками /обучающимися совместно с родителями и педагогами);
- итоговый видеоролик и/или презентация значимых мероприятий проекта.

ОЖИДАЕМЫЕ КОНЕЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ:

Обучающиеся/воспитанники

- развитие духовных сторон личности, формирование нравственных качеств;
- ознакомление с различными видами книг;
- повышение познавательного интереса (к чтению, изготовлению книги) и расширение кругозора;
- развитие связной речи, коммуникативных навыков, увеличение словарного запаса при реализации проектной деятельности в соответствии с возможностями и способностями;
- повышение уровня формирования нравственных чувств, развития высших психических функций (восприятия, мышления, творческого воображения) и эмоциональной сферы/отзывчивости;
- социализация в развивающем тематическом пространстве и разновозрастных детских группах;
- воспитание чуткого и бережного отношения к книге.

Педагоги/сотрудники

- установление и укрепление интегративных связей взаимодействия, варьирование различных форм работы и сотрудничества;
- соединение этического и эстетического в одно целое в ходе реализации проекта;
- оптимизация творческого, профессионального, личностного потенциала.

Родители

- укрепление позитивных взаимоотношений со всеми участниками тематического образовательного проекта;
- осознание значения книги и чтения в жизни ребенка;
- активное включение в совместную (проектную) деятельность, участие в сопряженных с проектными видами деятельности: речевой, игровой, социально-коммуникативной, изобразительной;
- возможность самовыражения инициативных и талантливых родителей;
- возрождение домашнего чтения и домашние библиотеки.

ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА.

*«Чтение - вот лучшее учение»
(А.С.Пушкин)
«Книга – уникальная сокровищница знаний.
В ней хранится опыт многих поколений.
Вырабатывать любовь к чтению
нужно с раннего детства,
тогда и во взрослом возрасте человек
будет стремиться к образованию»*

Совместный образовательный проект «Живая книга» будет реализован в течение календарного года, силами участников проектной деятельности (педагогами, родителями, воспитанниками/обучающимися). Авторы и организаторы проекта по трехсторонней согласованности/договоренности координируют этапы реализации. Всего этапов – три.

Этапы реализации:

1 этап – подготовительный (июнь-август);

2 этап – основной (сентябрь-апрель);

3 этап – заключительный (май-июнь).

Каждый из этапов содержит функциональное значение (образовательное и развивающее), векторное направление (воспитательное), результативно-обзорное направление (аналитическое), являясь составляющей основой содержания проектной деятельности. Второй этап, основной, содержит работу по познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию, патриотическому воспитанию. Запланированные мероприятия проекта будут проходить по перспективному плану работы и приложениям к нему, в период с июня 2022 года по июнь 2023 года. В свою очередь, со стороны каждой организации/объекта-участника будут инициативно подготовлены и реализованы мероприятия, события, блоки, элементы, включения совместной проектной деятельности. В завершении проекта будут сделаны выводы, подведены итоги работы.

Перечень основных мероприятий:

- диагностика;
- анкетирование родителей;
- составление и реализация конспектов занятий/уроков, досуговой деятельности (развлечения, представления, тематические Недели, Дни и др.)
- ежедневное чтение художественной литературы, обсуждение книг;
- оформление полочки умных книг;
- пополнение книжного уголка/центра;
- выставки книг;
- литературная викторина;
- драматизация, театрализованные постановки, кукольный театр по сюжетам по прочитанным произведениям;
- творческая деятельность: рисование, лепка, аппликация, коллажи, выставки рисунков по сюжетам прочитанных произведений;
- игры и игровые ситуации по произведениям (актуально для дошкольников)
- экскурсии в библиотеку;
- тематические недели на базе библиотеки;
- интерактивное чтение, живое чтение по цепочке;
- конкурс чтецов;
- конкурс ораторского мастерства;
- консультации для родителей, родительские встречи.

Предлагаемые формы работы:

- беседа-опрос;

- зональное оформление книжного уголка;
- применение интерактивных сказок, подборки аудио-записей произведений детской художественной литературы, презентаций по сюжетным линиям сказок;
- литературные викторины, турниры;
- театральные постановки, драматизация по сюжетам любимых произведений, сказок;
- выполнение творческих работ (коллективных, индивидуальных) воспитанниками/обучающимися к выставкам, конкурсам, фестивалям;
- целевые экскурсии;
- чтение «по цепочке»;
- беседы, консультации для родителей, привлечение к участию в тематических мероприятиях в качестве сказочных персонажей, выполнение совместных творческих работ.

Описание основных форм работы:

Беседа-опрос:

Любишь ли ты, когда тебе читают книги взрослые?

Есть ли у тебя дома книги?

Кто тебе их читает?

Какие книги ты любишь?

Есть ли у тебя любимая книга?

Кто твой любимый герой?

Какие сказки ты знаешь?

Каких писателей ты знаешь? Назови их.

Зональное оформление книжного уголка:

- рациональное расположение в образовательном пространстве;
- соответствие возрасту, индивидуальным особенностям, интересам воспитанников/обучающихся;
- эстетическое оформление;
- регулярное обновление и/или сменяемость;
- хорошая освещенность;
- востребованность;
- эстетичность оформления.

Применение интерактивной сказки:

- как современный метод знакомства с художественной литературой помогает вести беседу, диалог со взрослым и сверстниками, выступает как инструмент, позволяющий разнообразить познание окружающей действительности;
- предполагает сделать ребенка участником сказочных событий, дает почувствовать алгоритм сказки, логику и взаимосвязь событий;
- позволяет развивать зрительное восприятие, умение рассуждать, логически мыслить, высказывать и аргументировать свою точку зрения, проверять пути своего решения;
- применение системы развивающих заданий, сопровождающих текст сказки и рисунки/иллюстрации;
- использование вопросов, привлекающих внимание к действующим персонажам, вопросов, побуждающих строить простые фразы, описать те или иные изображения с помощью разных частей речи (прилагательные, существительные, глаголы, наречия), найти и показать то или иное изображение, вопросов, обращающих внимание на красоту природы, характер людей и животных, доброжелательное отношение.

Алгоритм ознакомления с книгой:

1. Вступительная часть – подготовка воспитанников/обучающихся к восприятию произведения (показ обложки, картинки, напоминание аналогичного сюжета, короткая вступительная беседа, использование малых жанров фольклора, припоминание знакомых

произведений данного автора, показ предметной наглядности, элементы инсценирования, создание игровых ситуаций, постановка проблемного вопроса, объяснение непонятных слов).

2. Основная часть – чтение художественного произведения, беседа по содержанию, использование приемов, облегчающих его понимание (рассматривание иллюстраций, повторное чтение), упражнения в выразительности речи; беседа после чтения с использованием вопросов, направленных на понимание основного смысла и воспроизведения произведения.

Примерные вопросы:

- связаны с образом героя;
- позволяют узнать эмоциональное отношение к герою, обращают внимание на мотив поступка, внешний облик, портрет героя, его поведение, характер, явлениями действительности;

- позволяют ввести в ситуацию, стать участниками событий;

- обращают внимание на речевые средства и особенности жанра.

3. Заключительная часть – возвращение непосредственно к тексту (повторное чтение произведения, если оно небольшое, или наиболее понравившихся эпизодов)

Приемы художественного чтения:

Основной тон: намечается основное исполнительское звучание в зависимости от темы, идейного содержания, языкового стиля произведения.

Интонации: разнообразные оттенки голоса помогают нарисовать в воображении героев, их характеры, настроения, поступки, выразить свое отношение к ним.

Сила голоса, ударение, темп, паузы, тембр: используются для эмоциональной окраски голоса, для удержания интереса.

Мимика, жесты: периодически смотрим на слушателей, используя невербальный контакт.

ПЕРСПЕКТИВЫ:

- продолжать работу по вопросу возрождения традиций семейного чтения;

- продолжать знакомить воспитанников/обучающихся с книжной культурой, разными жанрами детской литературы;

- транслировать опыт работы по вопросам приобщения воспитанников/обучающихся к книге, чтению.

ОБЩИЙ РЕЗУЛЬТАТ ПРОЕКТА:

- усиление интеграции дошкольного, начального общего и дополнительного образования, оптимизация взаимодействия всех участников проекта, повышение интереса к книге, чтению, освоению знаний о художественном слове, произведениям детской художественной литературы.

В результате использования метода проекта, воспитанники приобретают навыки элементов самообразования и самоконтроля. При подборе материалов, включения детей в проектную деятельность совместно со взрослыми используют различные источники информации, ресурсы Интернет-сети Дети приобретают навыки групповой деятельности, учатся устанавливать социальные контакты (распределять обязанности, взаимодействовать друг с другом), адекватно оценивать себя и других. Формируется интерес к познавательной деятельности.

Метод проектов - одна из технологий воспитания мотивированных детей. Кроме того, интересная работа не вызывает напряжения и спада мыслительных процессов детей, а значит, проекты можно считать здоровьесберегающими технологиями. Но, самое главное, метод проектов учит детей организовывать деятельность и учит размышлять! А это важнейшие умения, которые будут способствовать будущей успешной взрослой жизни.

Следовательно, метод проектной технологии позволяет соединить обучение, развитие и воспитание в один целостный процесс развития творческой личности ребенка.

Список используемой литературы (для подготовки проекта «Живая книга»)

1. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей дошкольного возраста, М.: Просвещение, 2004.
2. Бондаренко А.К. «Дидактические игры в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада», М: Просвещение, 2005.
3. Войтова И.Д. Развитие познавательной и эмоциональной сфер дошкольников. Методические рекомендации. М.: ТЦ Сфера, 2009.
4. Тимофеева Л.Л. Планирование образовательной деятельности в ДОО.М.: Центр педагогического образования, 2015.
5. Томилова С.Д. Полная хрестоматия для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей, М.: АСТ, 2014.

Список используемых источников и литературы

1. Сальникова Т.П. Педагогические технологии. М.,2005.
2. Дубова М.В. Организация проектной деятельности младших школьников. М.: Баласс, 2011.
3. Иванова Н.В., Марунина, Г.Н. Как организовать проектную деятельность в начальной школе. М.: Аркти, 2011.

© Г.А. Баранова, Л.Д. Пушкарева, И.В. Щепетинникова, 2024-05

УДК 371

В.Ю. Горбацевич

КГУ "Зааятская основная средняя школа"

Воспитатель класса предшкольной подготовки,

Казахстан

Студент института элитных программ и открытого образования

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Е.А. Овсянникова

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный

технический университет им. Г.И. Носова»,

г. Магнитогорск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в современной педагогике большое количество новых методов и технологий обучения, применение которых может сделать урок продуктивным, нестандартным, запоминающимся. В статье представлено описание применения метода кейс-технологии в учебном процессе, который способствует раскрытию потенциальных возможностей учащихся и развитию познавательного интереса к изучаемому предмету.

Ключевые слова: кейс-технология, кейс-метод, ситуация, анализ, метод ситуационного обучения.

V.Yu. Gorbatsevich,

E.A. Ovsyannikova

APPLICATION OF CASE TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: in modern pedagogy there are a large number of new teaching methods and technologies, the use of which can make the lesson productive, non-standard, and memorable. The article presents a description of the use of the case technology method in the educational process,

which helps to reveal the potential capabilities of students and develop cognitive interest in the subject being studied.

Key words: case technology, case method, situation, analysis, method of situational learning.

Активная работа ученика на уроке – это, несомненно, залог успешного учения. Ведь чем выше познавательная активность, тем сильнее интерес к изучаемому предмету. Использование на уроке кейс-технологии помогает сделать его интересным, а знания прочными.

Название данного метода произошло от латинского термина «казус» – запутанный или необычный случай, а также от английского слова case, что в переводе означает портфель, чемоданчик.

Метод кейс-технологии – это метод обучения действиям. Суть метода заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить и найти решение для ситуации, имеющей отношение к реальным жизненным проблемам и описание которой отражает какую-либо практическую задачу. Отличительной особенностью данного метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Существуют различные обозначения этой образовательной технологии. Наиболее точное и конкретное определение понятия «кейс-технологии» дал Б.Е. Андрусов в статье «Кейс-технологии инструмент формирования компетентностей». В его понятии кейс – это разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра. Он может быть назван технологией анализа конкретных ситуаций, «частного случая» [1, с. 61-65].

При разработке кейса необходимо помнить, что он должен соответствовать четко поставленной цели; иметь соответствующий уровень трудности; быть актуальным на сегодняшний день; показывать типичные ситуации, которые могут иметь несколько решений; провоцировать учащихся на дискуссию и этим самым развивать аналитическое мышление.

Кейс включает в себя:

- 1) сюжетную часть – описание ситуации, информация, которая позволяет понять окружение, в котором развивается событие;
- 2) информационную часть – информация, которая позволит правильно понять развитие событий;
- 3) методическую часть, которая разъясняет место данного кейса в структуре учебной дисциплины, формулирует задания по анализу кейса для учащихся и записку по преподаванию конкретной ситуации для учителя [4].

Представить кейс на уроке можно несколькими способами – видео материал, аудио материал, презентации, но обычно его представляют в печатном виде, так как с печатной информацией легче работать, анализировать ее, чем с информацией, представленной с помощью мультимедиа. Включение в текст наглядностей – фотографий, таблиц, диаграмм делает кейс более интересным.

Технология работы с кейсом на уроке включает в себя следующие этапы:

– индивидуальная самостоятельная работа учащихся с материалами кейса: изучение, анализ, сбор (если это необходимо) дополнительной информации, идентификация проблемы и определение первопричины, формулирование ключевых альтернатив решения, выдвижение аргументов предложенного решения;

– работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений. Именно на этом этапе сталкиваются различные подходы к решению проблем и возникает дискуссия. Во время дискуссии у учащихся раскрываются разносторонние способы мышления, и они видят, что решения всегда принимаются на основе выбора из многих альтернатив. Итогом работы в малой группе является выработка общего решения. Его можно выразить в виде схемы или тезисами. Преимущество здесь в том, что учащиеся

сохраняют общее представление, чтобы, исходя из рациональных, по их мнению, критериев, найти оптимальное решение;

– презентация и экспертиза решения перед классом. Каждая группа представляет свой вариант решения, к которому они пришли. Если исследование случая предполагает несколько вариантов решений, и группы пришли к разным и частично противоположным решениям, то из этого также можно развить дискуссию, при которой каждая группа будет пытаться аргументировать свое решение, но при этом принимать во внимание возражения одноклассников.

Итоговая групповая презентация не должна занимать более трех минут. Важно рассчитать время урока так, чтобы его хватило на межгрупповую дискуссию. Очень важна роль учителя на данном этапе: он обобщает сказанное, логически разделяя между собой разные блоки дискуссии, подводит ее итог. В конце обсуждения учитель высказывает свою точку зрения, не настаивая на том, что она единственно правильная, и тем самым подчеркивает, что он и обучающиеся являются партнерами при решении данной проблемы. На этом же этапе происходит оценивание работ учащихся [2].

Таким образом, кейс-технология можно рассматривать как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. Данная структура метода дает учащимся возможность освоить и закрепить формы познания и анализа действительности в комплексе. Такое сочетание различных методов обучения является одной из причин эффективности применения метода кейсов.

Также, к кейс-методам, активизирующим учебный процесс, можно отнести:

– метод инцидента, особенность которого заключается в том, когда для принятия решения недостаточно имеющейся информации и учащиеся сами ее находят и анализируют;

– метод разбора деловой корреспонденции, в котором учащиеся получают от учителя папку с пакетом документов, помогающих найти правильное решение;

– метод игрового проектирования, в ходе которого учащиеся выполняют различные мини-проекты;

– метод ситуационно-ролевой игры, при которой проблемную ситуацию кейса предлагают заранее подготовленные учащиеся;

– метод дискуссии, который является самым распространенным из всех методов, так как позволяет более глубоко и детально исследовать ситуацию и дать возможность каждому учащемуся высказать свою точку зрения [3].

При применении кейс-метода преодолевается дефект традиционного обучения, который связан с «сухостью» и неэмоциональностью изложения учебного материала. Кейс-технология обладает многими плюсами:

– способствует повышению познавательной активности обучающихся в учебном процессе;

– развитию и совершенствованию творческих способностей обучающихся;

– формированию умения работы с большим объемом информации;

– формированию коммуникативных навыков;

– способствует развитию здоровой дискуссии;

– данная технология может совмещаться с другими образовательными технологиями.

Таким образом, наличие проблемной ситуации, умение найти необходимую информацию, коллективно выработанное решение, возможность принятия нескольких вариантов решения проблемы, а также высокая степень активности и управляемый эмоциональный фон отличают кейс-метод от других методов. Использование этого метода способствует формированию познавательного интереса обучающихся, расширению их кругозора, развитию критического мышления, а также активизации всего педагогического процесса.

Однако надо отметить, что при работе с кейсами у учителя могут возникнуть определенные сложности:

– подготовка кейса занимает много времени;

- необходимость работы с большим объемом информации;
- могут возникнуть трудности в подборе информации;
- разный темп работы у учащихся с большим объемом информации;
- данный метод не подходит для постоянного использования в урочной системе.

Из этого следует, что обучение методом кейс-технологии имеет как многочисленные преимущества, так и недостатки. К применению данного метода в учебном процессе надо подходить весьма избирательно с точки зрения места и времени. Только оптимальное сочетание различных методов может принести максимальный обучающий эффект.

Список используемых источников и литературы

1. Андрюсов Б.Е. Кейс-технологии – инструмент формирования компетентностей // Директор школы. 2010. № 4. С.61-65
2. Бердникова К.Э., Чегулова А.А., Перяшкина А.А., Барабашкина Е.В., Трифанова А.А. Кейс-технологии как способ реализации образовательного процесса в ВУЗе // Современные научные исследования и инновации. 2022. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2022/09/98814> (дата обращения: 28.01.2024).
3. Востриков И. Кейсовое обучение в школе: виды кейсов и рекомендаций по использованию метода // Доступно URL: www.pedsovet.su (дата обращения: 26.01.2024)
4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессиональноориентированного обучения. URL: http://www.vshu.ru/lections_php?tab_id=3&a=info&id=2600 (дата обращения: 28.01.2024).

© В.Ю. Горбацевич, Е.А. Овсянникова, 05-2024

УДК 373.24

**С.А. Митрофанова, О.С. Дементьева,
И.В. Миссионжник, А.А. Масалимова**
МДОУ «Д/с № 70» г. Магнитогорск
г. Магнитогорск, Россия

ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

***Аннотация.** В статье представлена информация о выявлении и развитии технической одаренности детей в МДОУ «Д/с № 70» г. Магнитогорск. Представлены способы и описание опыта развития начальной технической одаренности детей дошкольного возраста. Дано определение технической одаренности детей по мнению различных ученых, занимающихся проблемами одаренности детей.*

***Ключевые слова:** одаренность, дошкольное образование, развитие одаренности, техническая одаренность, конструирование, образование, техническая деятельность.*

**Mitrofanova S.A., Dementieva O.S.,
Misionzhni I.V., Masalimova A.A.**

IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT OF TECHNICAL GIFTEDNESS OF PRESCHOOLERS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE RESOURCE CENTER FOR WORK WITH GIFTED CHILDREN

***Annotation.** The article presents information on the identification and development of technical giftedness of children in the MDOU "D/s No. 70" of Magnitogorsk. The methods and description of the experience of developing the initial technical giftedness of preschool children are presented.*

The definition of technical giftedness of children is given according to various scientists dealing with the problems of giftedness of children.

Keywords: *giftedness, preschool education, development of giftedness, technical giftedness, design, education, technical activity.*

Современная система образования характеризуется большим вниманием к поддержке и развитию потенциала одаренного ребенка, что объясняется возрастающей потребностью нашего общества в личностях, обладающих технической одаренностью.

Дошкольный возраст является благоприятным периодом для развития одаренности в детях. Работа с одаренными и способными детьми, является одним из важнейших аспектов деятельности образовательного учреждения.

Актуальность проблемы на социально-педагогическом уровне объясняется заказом общества, целью которого является обеспечение благоприятных условий для создания единой государственной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности; в Законе «Об образовании РФ», ориентированном на личностные качества ребенка и его самоопределение [3, с.13].

По мнению Б.М. Теплова при установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия «способность». Под «способностью» понимают высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Одаренность характеризует высокий уровень развития способностей. Согласно «Рабочей концепции одаренности» под «одаренностью» понимается системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Авторы «Рабочей концепции одаренности» предлагают следующее определение «Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [4, с. 3]. Н.С. Лейтес выделяет три категории детей, которых принято именовать одаренными: дети с высоким IQ; дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности; дети с высокой креативностью.

В.А. Сухомлинский писал: «Истоки способностей и дарований детей – в кончиках их пальцев. От них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движении детской руки с орудием труда, тем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума. Чем больше мастерства в детской душе, тем ребенок умнее» [2, с. 25]

В современных реалиях большое значение приобретает одаренность детей. Одаренные дети, которые обладают различными качествами и способностями, которые позволяют им за сравнительно короткое время овладеть навыками и умениями, необходимыми для успешного выполнения различного рода технических задач.

Значительный вклад в исследование технической одаренности, технического интеллекта и его структуры внесли Дж. Беннет, А. Бине, В.П. Захаров, М.Г. Давлетшин, Т.В. Кудрявцев, Н.Д. Левитов, Ч. Спирмен, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, П.М. Якобсон. На настоящий момент в науке нет единого понимания детского технического творчества из-за нескольких спорных моментов: его самостоятельность, новизна, объем, значимость для индивидуального развития ребенка, «всеобщность».

Л. Терстон рассматривает технические способности как общие умственные. Так, В.А. Моляко определяет техническую одаренность как «Сложное психическое образование, неотделимо связанное с общей одаренностью субъекта – основные творческие, умственные, эмоционально-волевые компоненты одаренности будут общими» [1, с.65].

В основе технической одаренности детей дошкольного возраста лежат технические способности.

Технические способности – это способности, которые проявляются в работе с различным техническим оборудованием в целом или его частями.

Под техническими способностями В.А. Крутецкий понимает следующее:

- точность и живость пространственных представлений;
- наблюдательность в области естественных приспособлений, позволяющая видеть их достоинства и несовершенства;
- техническое мышление (способность понимать логику технических устройств);
- комбинаторная способность (способность составлять из данных узлов, деталей новые комбинации, сопоставлять свойства различных материалов).

Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста в процессе обучения происходит следующим путем:

- наблюдение;
- восприятие и осмысливание информации;
- практическая деятельность (измерение, построение, рисование, моделирование, конструирование, решение задач и др.);
- мысленное оперирование пространственного представления.

К одаренным детям могут быть отнесены дети среднего и старшего дошкольного возраста, у которых интеллектуальные способности развиты выше, чем у сверстников; имеют активную не познавательную потребность, получают удовольствие от решения интеллектуальных технических задач. Для детей с одаренностью характерны не традиционный подход и глубина мышления, высокая степень развития умственных способностей.

Для поддержания технической одаренности дошкольников необходимо, в первую очередь создавать среду, развивающую технические способности всех детей, вне зависимости от внешних проявлений их успешности. Под технической одаренностью можно понимать: техническую наблюдательность; развитое техническое мышление, проявляющееся в рациональном подходе к решению задач, в понимании возможностей и свойств материалов, в планировании умственной операции в решении технической задачи. Для успешной работы в сфере техники предполагается способность к комбинированию и достаточно развитое пространственное воображение. Также большое значение играют: выраженный интерес к технике, любознательность, активность и настойчивость в поисках решения.

В Муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 70» города Магнитогорска сложилась своя система работы с одаренными детьми, а именно – работа по развитию технической одаренности.

Наша система работы с технически одаренными детьми включает следующие направления работы:

- анализ и создание условий для реализации программы по выявлению и сопровождению детей, обладающих способностями к техническому творчеству, а также способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на качественный скачок в развитии способностей;
- организация и осуществление комплексного мониторинга по выявлению детей, обладающих технической одаренностью;
- создание банка достижений и успехов талантливых детей ДОУ;
- повышение профессиональной компетентности педагогов, проявляющих интерес к проблеме работы с детьми обладающими технической одаренностью;
- разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов одаренных детей;

- объединение усилий педагогов и родителей в создании благоприятных условий для реализации творческого потенциала талантливых детей;
- селективный подход к направлениям обучения детей обладающих технической одаренностью в системе дополнительного образования;
- привлечение к сотрудничеству в рамках межсетевого взаимодействия российские компании, занимающие лидерские позиции в области информационных технологий, программирования и конструирования.

Создание ситуации успеха (участие в фестивалях, конкурсах, федеральных и городских мероприятиях).

Для достижения планомерного развития технической одаренности в ДОУ созданы следующие условия для детей, проявляющих повышенный интерес к техническому виду деятельности:

- оборудован специализированный кабинет «Технариум» для занятий робототехникой и комфортная игровая зона конструирования «Лего», расположенная в холле детского сада. В данных помещениях проводится работа с использованием различных конструкторов в непосредственно-образовательной деятельности, проводятся дополнительные образовательные услуги и свободная деятельность дошкольников;

- имеется техническое оснащение в виде наборов конструкторов: «первые механизмы» для начального уровня, «Лего Эдьюкейшен» механика и пневматика для среднего уровня подготовки и конструкторы с возможностью программирования: «Лего Веду» и «Лего Веду 2.0», «Куброидкодинг»;

- в группах среднего и старшего дошкольного возраста находятся «Центры технического конструирования»;

- на постоянной основе в учреждении проводятся открытые занятия для детей старшего дошкольного возраста в рамках проекта «Информатика с пеленок» по освоению начальных навыков работы с имеющимся программным обеспечением и по ознакомлению со сферами применения современных информационных технологий. Данный проект позволяет выявлять детей с технической одаренностью и планировать дальнейшую с ними работу;

- в рамках межсетевого взаимодействия воспитанники учреждения посещают детский технопарк «Кванториум», где появляется уникальная возможность освоить основы начального программирования и принять участие в создании компьютерной игры совместно с преподавателями технопарка;

- ежегодно в рамках проекта «Парад планет», помимо ознакомления и закрепления знаний о строении нашей солнечной системы проводятся конкурсы по конструированию космических кораблей и искусственных спутников с организацией традиционных выставок совместного творчества детей и родителей;

- ко дню космонавтики нашим коллективом проводится организация «телемоста» с представителями космической отрасли, на котором у ребят появляется возможность пообщаться в прямом эфире с космонавтами или инженерами – разработчиками космических ракет, получить ответы на интересующие их вопросы и показать работы космической тематики, выполненные своими руками;

- в 2021 году «телемост» был организован с командиром отряда космонавтов, Героем Российской Федерации заместителем начальника ФГБУ «Научно-исследовательского испытательного центра подготовки космонавтов имени Ю.А. Гагарина» Олегом Дмитриевичем Кононенко;

- в 2022 году с инженерами российского ракетно-космического предприятия «ПРОГРЕСС» г. Самара;

- ежегодно педагоги с воспитанниками МДОУ «Д/с № 70» г. Магнитогорска принимают участие в городском конкурсе анимации и мультипликации «Иди, мой друг, дорогой добра». Мультипликационные фильмы создаются совместно педагогами и

воспитанниками подготовительных групп от сюжета до воплощения. Ребята с радостью и интересом принимают участие в изготовлении декораций, лепке и озвучивании персонажей;

– в 2022–2023 учебном году по техническому направлению работы с одаренными детьми мы участвовали в городском соревновании «Роботенок» и в номинации «Олимпиада» заняли 1 и 3 места, приняли участие в городских соревнованиях «ИКАРСтарт» (Инженерные кадры России). Воспитанники нашего учреждения заняли 2 место в городском конкурсе анимации и мультипликации «Иди, мой друг, дорогою добра».

Все это создает среду, которая помогает развивать технические способности всех детей, вне зависимости от одаренности, способствует формированию стойкого интереса к инновационным техническим процессам и раскрывает техническую одаренность детей.

В современном, быстро развивающемся техническом мире возникла необходимость в профессиях, требующих навыки работы с инновационными программируемыми устройствами, появился запрос общества на профессию инженера. Для этого важно, как можно раньше начинать прививать интерес и закладывать базовые знания и навыки в области конструирования и технического мышления. В период дошкольного возраста для детей характерны живой интерес и восприимчивость к окружающей жизни, жажда познания и способность постижения новых умений. Именно поэтому, в дошкольном возрасте мы начинаем решать задачи конструктивного характера, которые ведут к формированию предпосылок инженерного мышления детей.

Список используемых источников и литературы

1. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. Издательство «Флинта», 1998.

2. Богоявленская М. «Проблемы одаренного ребенка» ж/л «Обруч». М., 2005.

3. Психология одаренности детей и подростков под редакцией Н.С. Лейтеса. - М., 2000.

4. Рабочая концепция одаренности. М., 2003. Концепция разработана авторским коллективом: Д.Б. Богоявленская (ответственный редактор), В.Д. Шадриков (научный редактор). Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, ДВ. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич.

© С.А. Митрофанова, О.С. Дементьева,
И.В. Мисионжник, А.А. Масалимова, 05-2024

УДК 37.022

**Е.А. Овсянникова,
С.А. Карабельщикова**
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

МЕТОДИКА М. МОНТЕССОРИ: ЕЕ РОЛЬ И ЗНАЧИМОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль и значимость методики М. Монтессори в современном образовательном пространстве. В статье обращается внимание на актуальность и эффективность методики М. Монтессори в современном обучении, подчеркивая ее способность к адаптации к современным требованиям в области образования. В статье раскрываются ключевые аспекты методики, такие как сотрудничество и коллективное обучение, интеграция с технологиями, системный подход к обучению и развитие исследовательских навыков.

Ключевые слова: методика М. Монтессори, сотрудничество, сенсорные навыки, образовательное пространство.

**E.A. Ovsyannikova,
S.A. Karabelshchikova**

M. MONTESSORI METHOD: ITS ROLE AND IMPORTANCE IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

***Annotation.** This article examines the role and significance of M. Montessori's methodology in the modern educational space. The article draws attention to the relevance and effectiveness of M. Montessori's methodology in modern education, emphasizing its ability to adapt to modern requirements in the field of education. The article reveals key aspects of the methodology, such as collaboration and team learning, integration with technology, a systems approach to learning and the development of research skills.*

***Key words:** M. Montessori method, cooperation, sensory skills, educational space.*

Методика Марии Монтессори остается весьма актуальной и значимой в современном образовательном пространстве, так как в наше время, когда образование становится все более индивидуализированным и ориентированным на развитие личности ребенка, методика Марии Монтессори остается крайне актуальной. Ее подход, разработанный более ста лет назад, продолжает вдохновлять педагогов по всему миру и находить свое место в современном образовательном пространстве.

Индивидуализация обучения – это подход, при котором учитываются индивидуальные потребности, интересы и способности ученика. Принципы методики М. Монтессори включают в себя идею, что дети имеют внутреннюю мотивацию к обучению, и задача педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку познать мир самому. В методике М. Монтессори каждому ребенку предоставляется возможность выбирать активности согласно своим интересам и работать с материалами в своем собственном темпе. В современном образовании такой подход становится все более признанным и востребованным, но также и имеет свои особенности, которые важно учитывать при реализации данной методики [2].

Персонализированное обучение предполагает создание индивидуальных образовательных планов для каждого ученика, учитывая его уровень знаний, способности, интересы и особенности обучения. Методика М. Монтессори предлагает следование за ребенком как универсальный способ индивидуализации личной образовательной траектории.

М. Монтессори акцентирует свое внимание на развитии критического мышления, самостоятельности и творческой самореализации у детей. Эти навыки становятся все более важными в современном мире, где ценятся самостоятельность и адаптивность. В соответствии с исследованиями, проведенным Л. Видмер, дети, воспитанные в соответствии с методикой М. Монтессори, обладают более высоким уровнем критического мышления, самостоятельности и творческой самореализации по сравнению с теми, кто прошел традиционное обучение. Они обнаруживают большую готовность и скорость к решению сложных задач, а также уверенность в себе и своих способностях. Важно отметить, что эти навыки становятся все более востребованными в современном мире, где требуется постоянный поиск новаторских решений.

Методика М. Монтессори основана на принципе сенсорного обучения. Это означает, что дети учатся через опыт и взаимодействие с окружающей средой. В современном образовании все больше признается важность использования практических методов обучения. Сенсорное обучение позволяет детям более полно и глубоко понимать учебный материал через органы чувств. Они могут видеть, слышать, ощущать и взаимодействовать с предметами и явлениями в реальном мире, что способствует усвоению информации и

развитию навыков. Этот подход также стимулирует их любознательность, творческое мышление и умение решать проблемы.

Социализация по методике М. Монтессори остается одной из наиболее важных и влиятельных в сфере образования, несмотря на прошедшие десятилетия. Ее принципы и методы, разработанные в начале 20-го века, продолжают находить широкое применение и оказывать значительное влияние на современное образовательное пространство. Малыш получает первый опыт отношения «ученик – учитель», учится уважительно относиться к педагогу и привыкает к уважительному отношению со стороны наставника. Монтессори-педагоги даже в самом маленьком ребенке видят личность. Например, в Монтессори-группе не говорят о детях в третьем лице, а обращаются непосредственно к ним, как бы малы они не были. Монтессори-педагог никогда не будет требовать выполнения того или иного задания, ни при каких обстоятельствах не будет ругать ребенка. Успешная социализация невозможна без осознания человеком себя как личности. Личностный подход в воспитании – один из основных принципов методики М. Монтессори.

Подготовка к современному миру. Методика М. Монтессори также акцентирует внимание на развитии навыков, необходимых для успешной адаптации в современном мире. Это включает в себя развитие самостоятельности, саморегуляции, сотрудничества и решения проблем - навыков, которые остаются важными как в образовательной, так и в широкой социальной сфере.

М. Монтессори вносила революцию в образование, утверждая, что дети должны иметь свободу выбора в своих занятиях. Она верила, что такой подход позволяет детям развиваться естественным образом, в соответствии с их собственными интересами и способностями. По сути, это означает, что ребенок должен иметь возможность делать то, что ему интересно, исследовать мир в своем собственном темпе. Важно отметить, что свобода в методике М. Монтессори не означает отсутствие контроля или бездисциплинное поведение, так чаще всего воспринимается данная методика. Напротив, Монтессори поддерживала идею внутренней дисциплины, которая развивается у ребенка через его собственный выбор и саморегуляцию [1]. Это означает, что ребенок сам выбирает, что ему интересно и что он хочет изучать, и в то же время осознает свою ответственность за свои действия.

Хоть методика М. Монтессори и имеет свои плюсы, но не стоит забывать и про ее минусы: переход в обычную школу может оказаться сложным для детей, которые учились по системе М. Монтессори, так как традиционное обучение предполагает системность образовательного процесса. Ведь детям придется привыкать к строгому расписанию уроков, домашним заданиям и оценкам, что может вызвать неудобства и внутренний дискомфорт. Также стоит учитывать, что использование различных пособий и дидактический материал в М. Монтессори требует дополнительных затрат. Не все образовательные учреждения могут позволить себе дорогостоящий материал, который предполагает методика М. Монтессори.

Еще один недостаток заключается в том, что Монтессори не всегда способствует развитию у детей самоконтроля и способности отказываться от собственных желаний. Как правило, самая большая сложность в методике заключается в воспитании у ребенка внутреннего самоконтроля. Ведь в этой системе акцент делается на интересах ребенка, что не всегда соответствует требованиям традиционного образования, где нужно уметь работать и учиться даже в тех случаях, когда это не всегда приятно.

Методика М. Монтессори открывает перед родителями уникальные возможности для создания образовательной среды и в домашних условиях. Основная идея заключается в том, чтобы ребенок активно участвовал в повседневной жизни семьи, развивая практические навыки и интеллектуальные способности [3]. Вот несколько ключевых моментов, которые помогут воплотить принципы М. Монтессори в домашней обстановке:

1. Включите ребенка в повседневные дела: готовьте еду вместе, убирайте комнату, занимайтесь садоводством. Эти активности развивают не только практические навыки, но и

учат ответственности и самостоятельности. Бытовые условия семьи отлично влияют на личностное развитие ребенка.

2. Предоставьте доступ к реальным предметам: дайте ребенку возможность использовать настоящие предметы, адаптированные под его возраст, например, столовые приборы, инструменты, кисти и краски. Таким образом, формируется представления об окружающем мире ребенка.

3. Создавайте разные зоны в игровой комнате, которые соответствуют разным аспектам развития: естествознание, практическая жизнь, сенсорика, языковое и математическое развитие. Расположите предметы так, чтобы ребенок мог легко ими пользоваться и убирать. Исходя из этого, у ребенка уже будет потенциальная готовность к обучению в детском образовательном учреждении или школе.

4. Используйте игры по методике М. Монтессори с мелкими предметами, такие как сортировка, нанизывание, осязание, чтобы развивать интеллектуальные способности и внимание ребенка. Не обязательно покупать дорогостоящий материал, можно использовать подручные средства: нитки, пуговицы, шнурки или крупы.

5. Подбирайте игрушки и материалы по М. Монтессори, которые обладают простыми и понятными свойствами, и важно избегать перенасыщения множеством вещей.

6. Создавайте возможности для взаимодействия с другими детьми и взрослыми, чтобы ребенок мог сотрудничать и делиться знаниями и навыками.

7. Поощряйте ребенка искать ответы на свои вопросы самостоятельно и развивайте его умение находить способы решения задач. Важно, чтобы взрослый не игнорировал ребенка, а именно направлял его действия, которые помогут найти ему ответ на свой вопрос.

Такой подход к обучению и воспитанию детей не только способствует их всестороннему развитию, но и помогает им выработать самостоятельность, ответственность и уверенность в себе, что является важным фундаментом для успешной адаптации и реализации потенциала в будущем.

Сегодня, когда многие образовательные системы стремятся перейти от учебы, ориентированной на экзамены, к обучению для жизни, методика М. Монтессори предлагает ценные принципы, способствующие формированию не только знаний, но и навыков, необходимых для успешной адаптации в быстро меняющемся мире для детей.

Таким образом, значимость методики М. Монтессори в современном образовательном пространстве неоспорима, и ее принципы и подходы продолжают оставаться важными и востребованными для создания эффективной и разнообразной образовательной среды.

Список используемых источников и литературы

1. Аникеева Н.П. Главное о воспитании детей. М. Монтессори, Я. Корчак, Л. Выготский, А. Макаренко, Э. Эриксон. — (Серия «Родителям о детях»). / Н.П. Аникеева. - Санкт-Петербург : Питер, 2016. - 128 с. - ISBN 978-5-496-01558-5. - URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/373804/reading> (дата обращения: 07.05.2024). - Текст: электронный.

2. Боброва Н.Б. Монтессори у вас дома. Практическое обучение / Н.Б. Боброва. - Санкт-Петербург : Питер, 2015. - 112 с. - ISBN 978-5-496-01741-1. - URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/345116/reading> (дата обращения: 07.05.2024). - Текст: электронный

3. Боброва Н.Б. Монтессори у вас дома. Сенсорное развитие / Н.Б. Боброва. - Санкт-Петербург : Питер, 2016. - 112 с. - ISBN 978-5-496-01894-4. - URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/350459/reading> (дата обращения: 03.05.2024). - Текст: электронный.

5. Кулакова Н.И. Развитие ребенка : Третий год жизни : советы монтессори-педагога / Н.И. Кулакова. - Санкт-Петербург : КАРО, 2015. - 240 с. - ISBN 978-5-9925-1083-6. - URL:

<https://ibooks.ru/bookshelf/359086/reading> (дата обращения: 01.05.2024). - Текст: электронный.

6. Педагогика Монтессори в меняющемся мире: материалы конференции «Интеграция педагогики М. Монтессори с отечественным образовательным пространством», Москва, 11–12 ноября 2022 года : материалы конференции / под общей редакцией К. Е. Сумнительного. — Москва : МПГУ, 2022. — 96 с. — ISBN 978-5-4263-1151-0. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/338993> (дата обращения: 01.05.2024). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

7. Педагогика Монтессори в современной России. К 150-летию со дня рождения Марии Монтессори : сборник научных трудов / под общей редакцией К. Е. Сумнительного. — Москва : МПГУ, 2020. — 144 с. — ISBN 978-5-4263-0905-0. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/174911> (дата обращения: 07.05.2024). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

8. Смирнова Е.О. Дошкольная педагогика: педагогические системы и программы дошкольного воспитания : учебное пособие для вузов / Е. О. Смирнова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 121 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13304-2. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/543444> (дата обращения: 07.05.2024).

© Е.А. Овсянникова, С.А. Карабельщикова, 05-2024

УДК 376

**Д.А. Рыбаков,
А.М. Игнатова,
К.В. Пермякова**

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

АКТИВНАЯ МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Данная статья рассматривает потенциал активной музыкотерапии в качестве эффективного метода коррекции заикания у детей дошкольного возраста, а также раскрывает некоторые техники данного способа. Были рассмотрены различные аспекты подхода, а также приведена статистика заикания.*

***Ключевые слова:** заикание, дети дошкольного возраста, музыкотерапия, активная музыкотерапия, коррекция.*

**Д.А. Rybakov,
А.М. Игнатова,
К.В. Пермякова**

ACTIVE MUSIC THERAPY AS A METHOD FOR STUTTERING CORRECTION IN PRESCHOOL CHILDREN

***Abstract.** This article explores the potential of active music therapy as an effective method for stuttering correction in preschool-aged children, as well as elucidates some techniques of this approach. Various aspects of the approach have been considered, along with statistics on stuttering.*

***Keywords:** stuttering, preschool children, music therapy, active music therapy, correction.*

Заикание является распространенным явлением среди детей дошкольного возраста, оказывающим негативное влияние на их развитие и социальную адаптацию. По некоторым оценкам, около 5-10% детей могут временно заикаться на протяжении периода своего развития, причем у большинства из них это явление проходит само по себе без вмешательства. Этот коммуникативный дефект может привести к снижению самооценки, повышенной тревожности и затруднениям в усвоении обучающих программ. В связи с этим важно разработать эффективные методы коррекции, способные воздействовать на причины и механизмы заикания еще на ранних стадиях его проявления.

Заикание, также известное как дисфлуентность речи, представляет собой нарушение естественного ритма и плавности произнесения слов и фраз. Оно проявляется в повторении звуков, слогов, слов или фраз, замедлении темпа речи, а также внезапных блокировках или задержках в процессе выражения мыслей. Основные симптомы заикания могут включать: повторение звуков или увеличение продолжительности слогов, слов или фраз [4].

Данное расстройство может привести к следующим последствиям: дети, страдающие заиканием, часто испытывают напряжение и стресс во время попыток говорить. Это может проявляться в напряжении мышц лица или тела, сопровождающем попытку произнесения слов. Также дошкольники, страдающие заиканием, могут испытывать снижение самооценки, социальную изоляцию и затруднения в установлении контактов с окружающими из-за стыда или страха перед осмеянием.

Музыкотерапия - это форма терапии, в которой музыка используется как средство для достижения психологических, эмоциональных, физиологических и социальных целей. Она может проводиться как индивидуально, так и в групповом формате, под руководством специально обученного музыкотерапевта [1].

Активная музыкотерапия - это метод, который использует музыку и музыкальные элементы для лечения и коррекции различных состояний и проблем, включая заикание у дошкольников. Этот подход основан на идее о том, что музыка способна стимулировать разные области мозга, улучшать речевую координацию и помогать снять эмоциональное напряжение, что важно при работе с заиканием.

В контексте коррекции данного расстройства у дошкольников активная музыкотерапия может включать в себя разнообразные методы и техники:

Ритмические упражнения: для начала работы с ребенком можно использовать ритмические игры и упражнения, направленные на улучшение ритма и интонации речи. Ритмические занятия играют важную роль в активной музыкотерапии для коррекции заикания у дошкольников. Эти упражнения помогают развивать ритмическую чувствительность, улучшают координацию движений и способствуют формированию более плавного потока речи. Музыкальные инструменты, такие как барабаны, трости, палочки и даже пластиковые контейнеры, могут быть использованы для создания ритмических занятий. Дети могут барабанить по инструменту в ритме слов или фраз, постепенно увеличивая скорость и сложность упражнения. Ритмические упражнения могут быть адаптированы под индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка, что делает их эффективным инструментом в работе с заиканием у дошкольников. Важно помнить, что ритмические упражнения должны быть веселыми и мотивирующими для детей, чтобы они получали удовольствие от процесса и продолжали активно участвовать в музыкальной терапии.

Импровизация в музыкотерапии - это процесс свободного выражения себя через музыку без предварительной подготовки или планирования. Для детей с заиканием импровизация представляет собой эффективный способ развивать уверенность в своем голосе, расширять словарный запас, улучшать речевую координацию и ритм, а также снижать эмоциональное напряжение, связанное с заиканием.

В ходе импровизации дети могут использовать различные музыкальные инструменты или свой голос для создания звуков, мелодий и ритмических паттернов. Этот процесс способствует их творческому развитию и позволяет им выразить свои мысли и эмоции через музыку. Через импровизацию у детей будут открыты возможности свободы выражения, когда

дети могут свободно экспериментировать с различными звуками и музыкальными идеями, не ограничиваясь стандартными формами речи. Это помогает им развивать уверенность в своем голосе и улучшать самовыражение. Импровизация может включать в себя использование различных интонаций, ритмических узоров и динамических изменений, что способствует развитию речевой координации и улучшению потока речи.

Музыка и импровизация могут помочь детям с заиканием расслабиться и снизить эмоциональное напряжение, что часто сопровождает заикание. Создание и прослушивание музыки может иметь успокаивающий эффект и помогать ребенку чувствовать себя более комфортно. В ходе импровизации дети могут обращать внимание на звуки и музыкальные образы вокруг себя, что способствует развитию слухового восприятия и внимания. Импровизация может проводиться как индивидуально, так и в группе, что способствует социальной интеракции и развитию навыков сотрудничества и коммуникации [2].

Песенная терапия - это метод музыкотерапии, который использует музыкальные элементы и тексты песен для лечения и коррекции различных психологических и эмоциональных проблем. В контексте коррекции заикания у дошкольников, песенная терапия может быть эффективным инструментом, поскольку музыка и тексты песен могут помочь детям развить более плавный и свободный поток речи, а также улучшить их способность к самовыражению и коммуникации.

В ходе сеансов песенной терапии, музыкальный терапевт выбирает песни, которые соответствуют возрасту и интересам ребенка, а также имеют тексты, подходящие для работы над заиканием. Важно выбирать песни с простыми и повторяющимися текстами, чтобы ребенок мог легко запомнить и воспроизвести их. Тексты таких песен часто содержат множество повторений слов или фраз, что может помочь детям преодолеть заикание и улучшить свой речевой поток.

Логопед поет песни вместе с ребенком, обращая внимание на интонацию, ритм и выражение. Пение песен в паре или группе также способствует социальной интеграции и развитию коммуникативных навыков. Специалист может создавать музыкальное сопровождение на инструментах или с помощью компьютерных программ и приглашать ребенка петь или интонировать слова и фразы вместе с ним. Это помогает улучшить ритм и интонацию речи [3].

Во время сеансов дефектолог может обсуждать с ребенком тексты песен, обращая внимание на особенности произношения и акцента, а также на мелодию и ритм. Это помогает ребенку осознать особенности своей речи и развивать навыки самоконтроля.

Специалист может предлагать ребенку творческие задания, такие как написание собственных текстов к песням или создание музыкальных аранжировок. Это стимулирует творческое мышление и помогает ребенку освоить новые способы выражения своих мыслей и чувств.

Песенная терапия может быть эффективным методом коррекции заикания у дошкольников, поскольку музыка и тексты песен могут создать поддерживающую и мотивирующую среду, в которой дети могут без страха и напряжения работать над улучшением своей речи.

Список используемых источников и литературы

1. Анисимова Г.А. Роль логопедической ритмики и музыкотерапии в коррекционной работе с заикающимися дошкольниками / Анисимова Г.А. [Электронный ресурс] // Открытый Урок : [сайт]. — URL: <https://urok.1sept.ru/articles/566787> (дата обращения 20.05.2024)

2. Копытова О. Использование музыкальных средств коррекции нарушенных эмоциональных состояний заикающихся / Копытова О. [Электронный ресурс] // Maam.ru : [сайт]. - URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/ispolzovanie-muzykalnyh-sredstv-korekci-narushennyh-yemocionalnyh-sostojanii-zaikayuschih-sja.html> (дата обращения 20.05.2024)

3. Линькова М.В. Интеграция музыкальной педагогики и музыкальной терапии: грани взаимодействия (из опыта работы) // Человек. Социум. Общество. 2022. № S13. С. 63-70.

4. Что такое заикание и как его корректировать? // Premium clinic : [сайт]. - URL: <https://premium-clinic.ru/что-такое-zaikanie-i-kak-ego-korrektilirovat/> (дата обращения 20.05.2024).

© Д.А. Рыбаков, А.М. Игнатова, К.В. Пермякова, 05-2024

УДК 378.147

С.А. Шопина,
И.Л. Федотенко

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КВЕСТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования квестов в профессиональной подготовке будущих логопедов в университете. Проанализирована значимость игровых технологий, геймификации и квестов для формирования практических навыков студентов. Рассматриваются различные типы квестов и специфика их включения в обучение будущих логопедов. Обоснована структура образовательных квестов, условия их эффективного и перспективного использования.

Ключевые слова: технологии профессионального образования, геймификация, образовательный квест, будущие логопеды, подготовка.

S.A. Shopina,
I.L. Fedotenko

POTENTIAL OF QUEST USAGE IN THE TRAINING OF FUTURE SPEECH THERAPISTS

Abstract. The article explores the potential of using quests in the professional training of future speech therapists in the university. We analyze the importance of game technologies, gamification and quests, in developing students' practical skills. Various types of quests and their application in the educational process are discussed. The structure of educational quests is described. The effectiveness and prospects of using quests in the training of future speech therapists are justified.

Keywords: professional education technologies, gamification, educational quest, future speech therapists, professional training.

Логопеды являются специалистами, осуществляющими свою профессиональную деятельность при непосредственном взаимодействии с детьми. Важнейшим условием их эффективной профессиональной подготовки в вузе является формирование прикладных компетенций. Этот факт свидетельствует о необходимости использования эффективных технологий обучения, обеспечивающих прочное усвоение будущими логопедами практических умений и навыков диагностической, коррекционной и развивающей деятельности. Формирование системы практических умений, навыков, компетенций возможно только при достаточном уровне социальной, познавательной или учебно-профессиональной мотивации студентов. Многочисленные психолого-педагогические исследования убеждают, что с этой задачей успешно могут справиться при корректном их использовании игровые технологии и, в частности, геймификация.

В профессиональной подготовке будущих логопедов игровые технологии и геймификация являются перспективными, поскольку:

1) потенциал игровых технологий в плане моделирования различных ситуаций профессиональной деятельности логопедов практически неограничен и при грамотном и творческом педагогическом подходе может быть использован для решения самых разнообразных образовательных задач;

2) наличие мгновенной обратной связи, возможностей визуализировать и алгоритмизировать сложные процессы, четкое и наглядное структурирование подаваемой информации, отказ от излишне сложных научных формулировок позволяет упростить изучение новой информации, ускорить процесс усвоения знаний, сделать полученные знания более прочными, осознанными, и более того – стимулировать студентов к изучению следующих учебных модулей [3].

На наш взгляд, наиболее перспективным является использование квестов, поскольку при подготовке будущих логопедов это открывает возможности для выстраивания педагогического процесса от одной образовательной задачи к другой, сохраняя при этом единую «сюжетную линию» и вовлеченность студентов в учебную деятельность. Пока еще использование квестов носит фрагментарный, ограниченный и не всегда обоснованный характер.

Квест представляет собой процедуру решения проблемной задачи в процессе выполнения комплекса заданий и поэтапного перехода от одного задания к другому. Образовательный квест – это применение квест-технологии в отношении решения образовательных проблемных задач. Образовательный веб-квест – решение данной задачи с использованием Интернет-ресурсов.

Компетентностный подход к высшему профессиональному образованию предполагает не запоминание максимального количества информации, а формирование у будущих специалистов способности выбирать, анализировать, и своевременно обращаться к нужной информации в различных профессиональных ситуациях. По отношению к специалистам-логопедам это проявляется в умении быстро ориентироваться в нестандартных условиях, быть профессионально готовыми к постоянному обновлению средств коррекционно-педагогической работы, форм и методов организации собственной деятельности в ситуации неопределенности.

Использование квестов полностью соответствует компетентностному подходу, поскольку «алгоритм квеста строится в логике технологии проблемного обучения – от постановки проблемы до путей её решения, представления результата и рефлексии, что влияет на развитие обучающегося как активного субъекта жизнедеятельности» [1, с. 51].

Веб-квесты позволяют совершенствовать навыки работы с информацией, искать необходимую и достоверную информацию при решении конкретной профессиональной задачи, в том числе в дополнительных источниках, которые непосредственно не рассматривались на учебных занятиях. Это расширяет профессиональный кругозор будущего специалиста-логопеда, позволяет смотреть на профессиональные проблемы более широко, не ограничиваясь исключительно лекционными материалами, способствует развитию критического и творческого мышления.

Основой квеста является определенная проблемная ситуация. При этом в процессе выполнения квеста обучающиеся получают указания, какого рода информация необходима для успешного выполнения заданий, а также рекомендации по источникам, помогающим найти данную информацию.

Одной из задач образовательных квестов является актуализация межпредметных знаний студентов. В отношении будущих логопедов – это возможность применить знания, полученные на дисциплинах клинико-биологического, лингвистического, психолого-педагогического блоков, для решения профильных профессиональных задач по диагностике и коррекции речевых нарушений.

По структуре квесты могут быть линейными, нелинейными и кольцевыми. В линейных квестах задания следуют друг за другом последовательно, в определенном порядке. В нелинейных квестах порядок выполнения заданий строго не определен. В кольцевых квестах задания следуют друг за другом так же, как в линейных квестах, но в линейных квестах точка начала и завершения квеста являются различными, а в кольцевых – начало и конец квеста находятся в одной точке.

Структура квеста определяется разработчиком, исходя из учебных задач. Каждое задание должно быть продумано с позиции его полезности и эффективности для успешного достижения образовательного результата. Этот образовательный результат, учебная задача помещаются в основу квеста.

Е.В. Сафонова описывает в качестве базовой модели квеста его следующие структурные компоненты: 1) введение в квест; 2) ролевая деятельность; 3) создание итогового продукта по итогам ролевой деятельности; 4) рефлексия и обобщение результатов квеста; 5) подведение итогов [2].

Е.В. Сафонова отмечает, что «обязательным условием успешности квеста должны стать чётко сформулированные на первой стадии цель и задачи, а также чётко проговорённые на последней стадии результаты по каждой из сформулированных ранее задач и в целом по конечной цели» [2, с. 85].

Е.А. Игумновой, И.В. Радецкой разработана более подробная технологическая карта образовательного квеста. В соответствии с ней образовательный квест включает: название, описание направленности квеста, описание цели и задач, продолжительности, целевой группы, легенду, квест-героев, основное задание, сюжет и продвижение по нему, задания/препятствия, навигаторы, ресурс, критерии оценки деятельности обучающихся и результатов, итог квеста – образовательный продукт и рефлексии [1].

На наш взгляд, квесты можно успешно интегрировать в образовательный процесс по всем основным разделам профессиональной подготовки будущих логопедов – диагностическая и коррекционно-развивающая работа, консультирование, методическая работа.

Для того, чтобы образовательный квест был эффективным для достижения учебных целей, необходимо обеспечить его связь с содержанием реальной профессиональной деятельности будущих логопедов.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование квестов в профессиональной подготовке будущих логопедов является перспективным, поскольку:

1) использование квестов позволяет структурировать учебный материал и выстроить формирование практических навыков поэтапно, от одной образовательной задачи к другой, сохраняя при этом единую «сюжетную линию» и увлекательную форму;

2) квесты способствуют расширению профессионального кругозора будущего специалиста-логопеда, развитию профессионального творческого мышления;

3) использование геймификации способно повысить учебную мотивацию студентов, а также стимулировать к изучению следующих учебных модулей.

Список используемых источников и литературы

1. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в образовании. Чита: ЗабГУ, 2016. 164 с.

2. Сафонова Е.В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приёмы // Народное образование. 2018. №1-2 (1466). С. 83-87.

3. Федотенко И.Л., Шопина С.А. Использование игровых технологий в процессе подготовки будущих логопедов: ресурсы и риски // Развитие личности в образовательном пространстве [Электронный ресурс]: Материалы XXI-ой Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения К.Д.

УДК 159.9, 613.6

Е.А. Юдина
МОУ «СОШ № 1» г. Магнитогорска,
К.Н. Лебедева
Магнитогорский педагогический колледж
г. Магнитогорск, Россия

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация.** В статье рассматривается девиантное поведение подрастающего поколения как результат взаимоотношений в семье, школе и обществе. Раскрыты понятия «девиация» и «девиантное поведение», а также формы и причины девиантного поведения, направления психолого-педагогической работы и система мер по профилактике зависимого поведения.*

***Ключевые слова:** девиация, девиантное поведение, зависимость, отклонения, профилактика.*

E.A. Yudina
K.N. Lebedeva

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

***Annotation.** The article examines the deviant behavior of the younger generation as a result of relationships in the family, school and society. The concepts of “deviation” and “deviant behavior” are revealed, as well as the forms and causes of deviant behavior, directions of psychological and pedagogical work and a system of measures for the prevention of addictive behavior.*

***Key words:** deviation, deviant behavior, addiction, deviations, prevention.*

Профилактика асоциального поведения, насилия и агрессии среди детей и подростков - одна из главных задач, которая стоит перед школой XXI века, наравне с воспитанием, обучением и образованием. В наши дни педагоги школ постоянно сталкиваются с конфликтными, а зачастую даже агрессивными, проявлениями со стороны участников образовательных отношений (обучающихся и их родителей), появляющихся на фоне школьной неуспешности, социального (или материального) неблагополучия, буллинга и кибербуллинга, ксенофобии, этнофобии и мигрантофобии, и других социальных явлений.

Увеличение числа отклонений в поведении среди обучающихся может быть обусловлено различными социальными, медицинскими или психологическими причинами. Именно поэтому профилактической работе в школе должно уделяться особое внимание.

Для начала попробуем разобраться, что такое девиантное поведение?

Основоположник социологии, Эмиль Дюркгейм, определял термин «девиация» как отклонение, несоответствие поведения личности правилам и нормам, установленным в обществе или конкретной социальной группе.

Из Википедии можно узнать, что девиантное поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и устоявшихся общественных норм [3].

Девиантное поведение подростков – это результат взаимоотношений, изменений в семье, школе и обществе. Любое отклонение поведения подростка от нормы следует рассматривать индивидуально, учитывая его возрастные особенности и социальную ситуацию развития.

Склонность к девиантному поведению подростков наиболее характерна для молодежи в возрасте от 14 до 18 лет. Это период возрастного кризиса, при котором человек находится в состоянии дезориентации в системе установленных обществом ценностей, испытывает повышенную потребность в самовыражении, что приводит к совершению антиморальных поступков и противоправных действий. Согласно исследованиям, девиантность поведения – это в первую очередь желание подростка самовыражаться и привлекать внимание к себе.

Причины такого поведения могут быть следующими [3]:

– Медико-биологические факторы: низкий уровень интеллектуального развития, черепно-мозговая травма или инфекция, отклонения в активно-волевой сфере, физические дефекты. Отклонения в поведении наблюдаются у детей с врожденной интеллектуальной недостаточностью, предрасположенностью к алкогольной и наркотической зависимости, нервно-психическими расстройствами. Это же может происходить на фоне интенсивного развития отделов коры головного мозга в пубертатном периоде.

– Социальные факторы: неполные семьи, напряжённая обстановка в семье. В воспитании ребенка могут возникать две крайности:

Один вариант, родители хотят, чтобы ребенок им беспрекословно подчинился, не считают нужным прислушиваться к его мнению, игнорируют его стремление к самостоятельности, тем самым, формируя чувство вины.

Другой вариант, родители не принимают активного участия в жизни ребенка, ссылаясь на постоянную занятость на работе. И у подростка может возникать ощущение одиночества, ненужности, отсутствия родительской любви и ласки.

В обоих случаях отсутствует не только эмоциональный контакт с родителями и позитивный опыт взаимодействия во взрослыми, но и опыт построения отношений с противоположным полом.

Девиантное поведение подростков может быть обусловлено и являться негативным образцом поведения при отсутствии взаимопонимания между родителями: постоянные ссоры, асоциальный образ жизни, наличие вредных привычек (хотя бы у одного из родителей).

– Педагогические факторы: ошибки обучения и семейного воспитания. Постоянные конфликтные ситуации с одноклассниками и учителями, плохая успеваемость и нежелание учиться, посещать учебный процесс могут быть причинами отклоняющегося социального поведения подростка, которые, в свою очередь, могут возникать из-за ошибок в воспитании и обучении.

– Психологические факторы: девиантное поведение проявляется отдельными симптомами или их совокупностью: повышенной агрессивностью, конфликтностью; жестокостью, склонностью к насилию, садистским поступкам; склонностью к обманам; депрессией, замкнутостью и стремлением самоизолироваться от общества; постоянной сменой настроения, эмоциональной лабильностью; нарушением пищевого поведения; нежеланием заниматься учебной деятельностью, отсутствием мотивации и волевых способностей; игровой и другими зависимостями; частой сменой увлечений; склонностью к бродяжничеству; фобиями, тревожностью; асоциальными контактами; склонностью к истерикам, вспышкам агрессии или подчеркнутому равнодушию. В отдельных случаях на почве депрессии ребенок может проявлять аутоагрессию, совершить попытку самоубийства.

– Отклонения проявляются и на физическом уровне. Подростки могут жаловаться на головные боли, нарушение сна и аппетита, перепады артериального давления. На фоне патологии может увеличиться или уменьшиться масса тела, нарушается работа иммунной системы.

Формы девиантного поведения классифицированы российским психиатром и психотерапевтом В. Менделевичем. В их основе - особенности нарушений, которыми проявляется антиобщественное поведение. Всего различают пять видов девиантного поведения [3]:

– Аддиктивный вид. Подросток стремится «уйти от реальности», употребляя химические вещества. Появляется склонность к употреблению алкоголя и наркотиков, может развиваться токсикомания, склонность к беспорядочной половой жизни, компьютерная зависимость или зависимость от азартных игр.

– Делинквентный вид. Один из наиболее опасных видов. Проявляется в насильственных действиях по отношению к окружающим, воровство, грабеж.

– Психопатологический тип. Обусловлен наличием у подростка определенных психических нарушений. Например, депрессия подростка провоцирует полное безразличие, а на фоне биполярного расстройства повышенное настроение сменяется вспышками раздражительности и апатии.

– Патохарактерологический тип – это следствие проявлений акцентуаций характера, которые приводят к нарушениям в поведении и сложностям в социальной адаптации. Различают шизоидную, параноидную, истерическую и другие психопатии.

– Гиперспособности. Самый редкий вид девиации. Чаще проявляется у одаренных детей и подростков, которые используют свои таланты для совершения эпатажных поступков и действий.

Каждый вид девиации – это отдельное психическое расстройство. Оно может быть, как негативным, так и позитивным.

Негативное приводит к применению обществом определённых формальных и неформальных санкций. Если идёт речь о негативной стороне девиации, то исправить или подкорректировать могут: лечение основано на психокоррекции, психотерапии и социальной реабилитации с применением лекарственной терапии.

Помимо этого, есть прямо противоположное. Позитивная девиация — это поведение, приносящее обществу благо, но тем не менее всё равно отклоняющееся от общепринятых норм. К позитивной девиации можно отнести: самопожертвование; героизм; аскетизм; чрезмерную щедрость; чрезмерную добродетельность; обострённое чувство жалости; способности, талант, гениальность.

Девиации – это одна из основных причин развития у подростков различного рода зависимостей (алкогольной, наркотической, компьютерной) и вовлечения их противоправные или даже преступные действия, которые могут стать образом жизни, если не будет своевременно проведена профилактическая или коррекционная работа. Кроме того, молодые люди с девиантными проявлениями часто относятся к «группам риска» по суицидам и насильственным смертям, они не способны строить полноценные здоровые семейные отношения, у них часто возникают конфликты с родителями, преподавателями, коллегами.

В образовательных организациях уделяется значительное внимание профилактической работе, включая работу с педагогами, с детьми, с родителями. Над этой проблемой работают социальные педагоги, педагоги-психологи, классные руководители, педагоги дополнительного образования, старшие вожатые, советники по воспитанию, тьюторы, медицинские работники, а также закрепленные за школой инспекторы ПДН.

В психолого-педагогической работе выделяют следующие направления работы [2]:

1. Диагностика склонности обучающихся к отклоняющемуся поведению, а также исследование и мониторинг причин такого поведения.

2. Оказание психолого-педагогической помощи ребенку по формированию социальной компетентности, коррекция эмоциональных состояний при необходимости. Важно формировать у обучающихся навыки построения продуктивных межличностных отношений, умения анализировать социально-психологические ситуации с позиций всех участников общения, развивать способности познания окружающих и в самопознании.

3. Работа с родителями.

4. Работа с педагогическим коллективом и создание оптимальной среды.

Система мер по профилактике зависимого поведения:

1. Информирование: предоставление информации о негативных медицинских, социальных и правовых последствиях девиантного поведения (правонарушений, курения, употребления алкоголя и наркотиков). Информирование несовершеннолетних об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых государством и обществом к выполнению установленных для данной возрастной группы социальных норм. Эта работа обеспечивает социальное обучение и формирования правосознания подростка, повышения его образованности, усвоения им морально-нравственных норм поведения в обществе.

2. Массовые профилактические мероприятия (месячники, акции, декады правовых знаний, программы формирования жизненных, социально-бытовых навыков и профориентации: «Шаги к профессии», «Я выбираю профессию» и другие).

3. Организация «внеурочной деятельности» (организация досуга: утренники, концерты, экскурсии, фестивали, спортивные секции, творческие и трудовые мастерские, походы).

4. Укрепление здоровья обучающихся (внедрение в работу образовательных организаций здоровьесберегающих технологий).

Вызовы современного общества диктуют необходимость усиления работы специалистов, направленной на выявление обучающихся с девиантным (общественно опасным поведением) и организацию их сообразного психолого-педагогического сопровождения, а также организацию воспитательной и профилактической работы в целом. Ключевая роль в такой деятельности отводится специалистам, педагогическим работникам образовательных организаций, поскольку именно в сфере образования заключены максимальные ресурсы и возможности для взаимодействия с обучающимися.

Школа может и должна способствовать удовлетворению всего комплекса социальных или личностных потребностей обучающихся: способствовать их положительному социальному проявлению и самовыражению, обеспечивать удовлетворение потребности в общении и принадлежности группе, давать возможность быть принимаемым, уважаемым, признаваемым в среде сверстников и значимых взрослых, конечно же при активном участии, принятии и поддержке со стороны родителей.

Профессиональная и грамотно организованная профилактика девиантного поведения школьников является основным средством предотвращения конфликтов в подростковой среде и как следствие предотвращение правовых и других социальных конфликтов, что очень важно для здорового климата в обществе.

Список используемых источников и литературы

1. Гурьянова М.П. Профилактика девиантного поведения: почему это важно для современной школы. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/press-center/stati-i-pamyatki/profilaktika-deviantnogo-povedeniya-pochemu-eto-vazhno-dlya-sovremennoy-shkoly/> (дата обращения: 12.03.2024)

2. Профилактика девиантного поведения URL: <https://ckroir-roo.minsk-roo.gov.by/сппс/профилактика-девиантного-поведения> (дата обращения: 12.03.2024)

3. Хасанова О.А. Девиантное поведение подростков. URL: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/adolescent-deviant-behavior> (дата обращения: 10.03.2024).

© Е.А. Юдина, К.Н. Лебедева, 05-2024

А.А. Байрамгулова,
В.А. Чернобровкин
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ МНЕМОТЕХНИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗПР В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются эффективные методы для развития речи у детей с задержкой психического развития. Автор описывает как в коррекционном центре можно применять методы и приемы для детей, а также как их могут использовать родители в домашних условиях.

Ключевые слова: мнемотехника, задержка психического развития, речь, методы.

A.A. Bayramgulova,
V.A. Chernobrovkin

APPLICATION OF MNEMOTECHNICS METHODS FOR SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH DISABILITIES IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract. This article discusses effective methods for speech development in children with mental retardation. The author describes how methods and techniques for children can be applied in a correctional center, as well as how they can be used by parents at home.

Keywords: mnemoticon, mental retardation, speech, methods.

Дошкольный возраст – это самый благоприятный период в жизни ребенка, когда можно формировать или корректировать навыки, которые пригодятся ребенку в будущем. Одним из таких важнейших навыков является формирования связной речи. Поэтому педагоги начинают свою работу с того, что учат ребенка выражать свои мысли последовательно и правильно, а также пересказывать моменты или события, которые произошли с ним.

В процессе работы с детьми дошкольного возраста можно применять большое количество методов и приемов обучения. Одними из самых высокоэффективных являются методы мнемотехники. Мнемотехника – это сочетание множества приемов и правил, которые развивают не только речь детей, но и память. Мнемотехника включает в себя различные приемы, которые увеличивают объем памяти и расширяют словарный запас путем различных приемов ассоциации.

В рамках коррекционной работы с детьми с помощью методов мнемотехники было выявлено множество положительных результатов таких как: расширение словарного запаса, улучшение запоминания и развития словарного запаса, также способность разговаривать связной речью.

Особенности нашей речи, множество правил русского языка, правила синонимов и антонимов, сложные слова для произношения, невозможность общения односложными предложениями и необходимость начинать общаться связной речью являются сложным для детей с задержкой психического развития.

У детей с задержкой психического развития есть множество нарушений в речи:

1. Затруднения в понимании связной речи
2. Отставание в развитии речи от возрастной нормы
3. Искажение артикуляции множества звуков
4. Маленький словарный запас и трудности в запоминании новых слов

5. Особенности в грамматическом строе речи: сложность в словообразовании, словоизменении и синтаксической структуры речи.

Каждое нарушение нужно корректировать так как развитие речи влияет на психическое развитие детей. У таких детей есть трудности в сосредоточении внимания на каком-либо событии или предмете, они не могут одновременно сосредоточиться на нескольких предметах и понять связь между ними.

Любая работа мнемотехники строиться на принципе от простого к сложному. Мнемотехника включает в себя три этапа:

1) Составление таблиц педагогом. Ознакомление с изображениями и символами мнемотехники. На данном этапе чаще всего применяют мнемоквадраты.

2) Учимся разбираться в несложных схемах, состоящих из 3 символов, а также учимся читать предложения из 2-3 простых слов.

3) Начинается работа с мнемотаблицами.

Важным в работе с детьми является использование правильного материала: мнемодорожки, мнемотаблицы и мнемоквадраты.

Мнемоквадраты-это схематично изображенные квадраты, в которых изображены одно изображение, действие либо признак. Одно изображение может означать одно слово, словосочетание.

После этого педагог усложняет задание, показывая мнемодорожки-это цепочка, состоящая из квадратов, состоит из 3-4 изображений. С помощью мнемодорожек дети учатся составлять словосочетания, рассказывать истории, сказки, скороговорки и рассказы.

Мнемотаблицы с это инновационный инструмент обучения, представляющий собой таблицы с визуальными образами, каждый из которых символизирует определенное слово или понятие. Эта методика значительно облегчает запоминание информации детьми, а также способствует развитию творческого мышления и навыков планирования текстов. Мнемотаблицы успешно применяются для составления описательных и творческих рассказов, а также для стимулирования воображения и легкости в создании историй. Использование мнемотаблиц на занятиях по развитию связной речи позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, перекодировать, сохранять и воспроизводить её в соответствии с поставленными учебными задачами [2].

В работе каждый педагог должен соблюдать правила, чтобы дети на занятиях с удовольствием воспринимали методику и усваивали ее. Такие правила как:

1. В любом возрасте нужно начинать мнемоквадраты от простого к сложному. Как только ребенок усвоил материал можно переходить к более сложному и уделять внимание каждому этапу.

2. Всех дошкольников привлекают и заинтересовывают цветные картинки. Поэтому все таблицы и схемы должны быть красочными и яркими.

3. Число квадратов на одной схеме или таблице, используемой для обучения ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР – не больше шести.

4. С детьми с задержкой психического развития дошкольного возраста нельзя применять большей одной мнемотехники в сутки.

Основываясь на работах и исследований ученых и других педагогов можно составить и разработать мнемотаблицы на различные темы. Они помогают составлять наглядный рассказ для лучшего запоминания. Дети без помощи взрослого могут увидеть и заменить свойства предметов, отличительные признаки, расширяют словарный запас и узнают последовательность действий по изображенным картинкам.

При подготовке к занятию с детьми педагогу не обязательно уметь рисовать, все картинки могут быть нарисованы схематично, также можно рисовать символы обозначающие предметы.

Для детей дошкольного возраста важно применять яркие и разноцветные мнемотаблицы, потому что детям проще запоминать отдельные образы: лимон-желтый, арбуз-зеленый, малина-красная, небо-голубое. После того как ребенок начал понимать и

узнавать изображенные картинки можно усложнять задание. Изображать не просто предмет, а с помощью различных фигур. Например, дом-состоит из коричневых геометрических фигур (квадрат, треугольник, прямоугольник), елка - состоит из зеленых треугольников, волк - состоит из серых кругов, треугольников, овала. Данные схемы лучше всего делать одного цвета, чтобы не сбивать детей с основного предмета.

Метод историй

В данном методе можно объединить слова, словосочетания и термины в единый текст. Для простого запоминания можно сделать историю смешной, чем больше сказочным будет рассказ, тем легче она запоминается. В методе историй не нужно готовиться заранее, в процессе дети будут проявлять креативность, воображение.

Метод «Цепочка»

При работе с данным методом нужно учитывать память ребенка, так как не все дети могут запоминать большое количество слов. Поэтому лучше начинать 2-3 слов, а в процессе занятий добавлять новые слова. Здесь важно на первом этапе, чтобы слова были близки друг другу и имели определенную последовательность, чтобы при воспроизведении цепочки по памяти можно было представить всю цепочку целиком и легко ее воспроизвести.

Метод «Цицерона»

В данном методу ребенку нужно будет придумать или вспомнить любое помещение, в котором он уже был или хочет оказаться. После этого нужно определиться с опорными предметами такими как: картина или часы на стене, стол стоящий возле холодильника. Дальше мы запомнили один предмет и от него в одну сторону перемещаемся называя, что мы видим в процессе этого.

Применение мнемотехники в педагогике доказало свою эффективность, способствуя развитию у детей навыков различения предметов, улучшению речи, зрительного восприятия, логического мышления, внимания, наблюдательности, а также увеличению интереса к окружающему миру и умению проводить самоанализ.

Под влиянием мнемотехники дети не только обогащают свои знания о мире, но и начинают творчески выдумывать увлекательные истории. Чтение стихов и скороговорок становится для них не просто заданием, а интересным занятием. Словарный запас расширяется, а коммуникативные навыки укрепляются благодаря активным обсуждениям с ровесниками.

Список используемых источников и литературы

1. Большова Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники Т.В. Большова / Спб., 2005.
2. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2009. 64 с.
3. Омельченко Л.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи / Омельченко Л.В. Логопед. 2008. №4.
4. Полянская Т.Б. «Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста», 2009.

© А.А. Байрамгулова, В.А. Чернобровкин, 05-2024

**О.В. Новикова,
В.А. Чернобровкин**
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К УСЛОВИЯМ ДОО

Аннотация. В статье рассматривается основное понятие адаптации дошкольников раннего возраста к условиям ДОО. Представлены и раскрыты особенности развития адаптационного периода у детей раннего дошкольного возраста. Рассмотрены методы и приемы образовательной робототехники, способствующие успешной адаптации дошкольников

Ключевые слова: ДОО, адаптация, дошкольный возраст, образовательная робототехника.

**O.V. Novikova,
V.A. Chernobrovkin**

USE OF MEANS AND METHODS OF EDUCATIONAL ROBOTICS DURING THE PERIOD OF ADAPTATION OF CHILDREN OF EARLY PRESCHOOL AGE WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES TO THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The article discusses the basic concept of adaptation of early preschool children to the conditions of preschool education. The features of the development of the adaptation period in children of early preschool age are presented and revealed. Methods and techniques of educational robotics that contribute to the successful adaptation of preschoolers are considered

Key words: preschool education, adaptation, preschool age, educational robotics.

Актуальность формирования положительного отношения детей раннего с ОБЗ к условиям детского сада на сегодняшний день обусловлена необходимостью преодоления процесса адаптации. Образовательная робототехника направлена на развитие у детей социально-коммуникативных навыков и представлений, которые помогут им адаптироваться к условиям детского сада. Сложность технического обеспечения, некомпетентность педагогического состава в области образовательной робототехники обуславливают проблему робототехнического развития.

С развитием цивилизации развивается робототехника, как неотъемлемая часть жизни современного человека. Существует потребность интеграции робототехники в образовательное пространство дошкольного возраста. Актуальность применения робототехнических и интеллектуальных игрушек в дошкольном образовании продиктована интересом со стороны государства и современных родителей.

В указе Президента от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» поставлены основные задачи «создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет; внедрение на уровнях основного общего новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области "Технология" [1].

Формирование интереса дошкольников к робототехнике возможен с раннего дошкольного возраста уже в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации.

Адаптация в широком смысле - процесс приспособления человека к условиям среды обитания, которую все в большей мере создает он сам в результате преобразования природы, направленный на сохранение, развитие человека и достижения главной цели: прогресса человека [2].

Механизмы антропоморфизма и приписывания сложных психических состояний другим могут быть базовыми когнитивными процессами, связанными со способностью детей различать живое и неживое – основой для понимания мира вещей и людей [3].

Изучением проблемы робототехники в образовании занимались такие педагоги как Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А. [4, 5]., Овиденко Н.А., Шадронов Д.С., Крылов Н.В, Гарипова Ч.М., Ганеева А.С, Вейлерт Н.Т., Жадаева Л.В., Ермакова А.А., Малюк Ю.А, Хлебникова Ю.А., Вейлерт Н.Т., Жадаева Л.В., Мамонтова М.А. Однако данная проблема до сих пор является актуальной и до конца не изученной.

Для преодоления сложности коммуникации у детей с ОВЗ в адаптационный период в разработаны методы образовательной робототехники посредством интерактивного робот-собаки «Smart Robot Dog».

Цель исследования: изучение применения робототехники в образовательном процессе в период адаптации детей с ОВЗ раннего дошкольного возраста.

Методы исследования. В данном исследовании использовались теоретические и эмпирические методы: анализ, классификация, педагогическая диагностика, наблюдение, метод обобщения полученных результатов.

В 2023 году ГБДОУ детский сад №141 Невского района г. Санкт-Петербурга начал создание проекта с использованием интерактивного робот-собаки «Smart Robot Dog». Основным направлением данного проекта было решение социально-коммуникативных, воспитательных и образовательных задач.

Таблица 1

Психологические критерии адаптированности ребенка															
Общий эмоциональный фон ребенка			Наблюдение за ребенком						Реакция на изменение привычной ситуации			Результат			
			Познавательная и игровая деятельность с роботом-собакой		Взаимоотношения со взрослым		Взаимоотношения с детьми								
Положительный	Неустойчивый	Отрицательный	Активен	Активен при поддержке взрослого	Пассивен реакция протеста	Инициативен	принимает инициативу	Уход от взаимоотношений, протест	Инициативен	Вступает в контакт при поддержке взрослого	Пассивен реакция протеста	Принятие	Тревожность	Непринятие	Результат

Управление роботом осуществляется с помощью пульта управления. С его помощью робот может: изменять направление движения, передавать голос, танцевать под музыку, рассказывать стихи, лаять. Передача голоса через мобильный телефон осуществляется с помощью программы Bluetooth Loudspeaker и портативной колонки Sony SRS-XB13/LC Blue. Робот работает от 3 батареек типа АА. Пульт управления работает от 2 батареек типа АА.

В исследовании приняли участие воспитанники группы раннего возраста с ОВЗ в количестве 20 человек. В период адаптации для воспитанников применялись занятия и игры с роботом-собакой «Smart Robot Dog».

Разработан диагностический инструментарий для анализа эффективности данного метода.

Основными показателями стали общий эмоциональный фон ребенка, познавательная и игровая деятельность с роботом-собакой, взаимоотношения со взрослыми, взаимоотношения с детьми, реакция на изменение привычной ситуации.

По результатам проведенного исследования были выявлены следующие показатели: 65% детей адаптировались в легкой форме, т.е. эти дети быстро приспособились к коллективу, режиму дня и порядку детского сада. У детей преобладает устойчиво спокойное эмоциональное состояние, они активно контактируют со взрослыми и детьми; 25% детей адаптировались в степени средней тяжести: у них наблюдались признаки психического стресса: страх, упрямство, плаксивость, капризность, но по истечению 2 месяцев поведение у них нормализовалось и самочувствие улучшилось; у 10% детей адаптационный период тяжелый, эмоциональное состояние не стабильно, с преобладанием отрицательных эмоций.

Обобщая полученные результаты исследования, можно сделать следующие выводы: полученные аналитические данные свидетельствуют о том, что адаптация детей раннего возраста в ДОО посредством образовательной робототехники имеет высокую эффективность и успешно решает поставленные задачи.

К перспективам дальнейших исследований в данной области можно отнести изучение образовательной робототехники в течении всего календарного года в группе раннего возраста.

Полученные результаты могут представлять интерес для исследователей робототехнической игровой продукции для детей раннего возраста, специалистов, работающих с детьми ОВЗ дошкольного возраста.

Список используемых источников и литературы

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. N 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/71937200/paragraph/1:1> (дата обращения: 02.04.2024).

2. Казначеев, В. П. Проблема адаптации человека (некоторые итоги и перспективы исследования) : Препринт / В. П. Казначеев, В. М. Стригин ; Академия наук СССР Сибирское отделение; Институт цитологии и генетики; Академия медицинских наук СССР Сибирское отделение; Институт клинической и экспериментальной медицины; Ответственный редактор Л. М. Непомнящих. – Новосибирск : Советская Сибирь, 1978. – 56 с.

3. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 415 с

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: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37792> (дата обращения: 04.05.2024).

5. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В., Сунагатуллина И.И., Кувшинова И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-педагогический аспект // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 10. – С. 234-238; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37226> (дата обращения: 02.04.2024).

© О.В. Новикова, В.А. Чернобровкин, 05-2024

УДК 9.94

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

ОТНОШЕНИЯ РОССИИ И ТУРЦИИ В ГОДЫ ПРЕЗИДЕНТСТВА Д.А. МЕДВЕДЕВА (2008-2012 ГГ.)

***Аннотация.** В статье представлены различные аспекты российско-турецкого сотрудничества с 2008 по 2012 гг., а также выявлены закономерности и особенности развития отношений между государствами в сравнении с предшествующим периодом (2000-2008 гг.).*

***Ключевые слова:** Российская Федерация, Турецкая республика, международные отношения, торгово-экономические отношения, противоречия и перспективы отношений.*

Y.N. Cheremnuych

RELATIONS BETWEEN RUSSIA AND TURKEY DURING THE YEARS OF D.A.'S PRESIDENCY MEDVEDEV (2008-2012)

***Abstract.** The article presents various aspects of Russian-Turkish cooperation from 2008 to 2012, and identifies patterns and features of the development of relations between the states in comparison with the previous period (2000-2008).*

***Keywords:** The Russian Federation, the Republic of Turkey, international relations, trade and economic relations, contradictions and prospects of relations.*

После вступления в должность президента РФ Д.А. Медведева в мае 2008 г. внешняя политика России, заложенная при В.В. Путине, не претерпела серьезных изменений. Это касалось и отношений между Российской Федерацией и Турецкой Республикой: так, имело место дальнейшее углубление и расширение политических, экономических, военно-технических, социальных и культурных связей между государствами.

Если проанализировать российско-турецкие политические контакты в рассматриваемый период, то можно отметить, что они развивались вполне динамично. Спустя три месяца после инаугурации президента Д.А. Медведева, в августе 2008 г. состоялся первый официальный визит высших должностных лиц, когда страну посетил премьер-министр Турции Э.Т. Эрдоган [1]. Представителем от России в Турции в этот год был министр иностранных дел С.В. Лавров, который дважды (в июле и сентябре) посетил Ближневосточную республику [4; 3]. Кроме того, в первый год избрания Д.А. Медведева развивались и связи между парламентами двух стран. В начале ноября 2008 г. в Турцию прибыла российская парламентская делегация, которая контактировала с турецкими чиновниками и провела конструктивные переговоры.

Встречи на высшем уровне продемонстрировали заинтересованность двух стран в развитии отношений, которые ставили перед собой новые цели и задачи, что в итоге привело к переходу в двустороннем сотрудничестве от многопланового к стратегическому партнерству. Началом этого процесса можно считать первый «государственный» визит президента Турции

А. Гюля в феврале 2009 г. в Москву [8]. По итогам переговоров президенты двух стран подписали Совместную декларацию о продвижении к новому этапу отношений и дальнейшем углублении дружбы и многопланового партнёрства между государствами. В Декларации подчеркивалось, что лидеры стран остались довольны проведением перекрестных Годов культуры России в Турции (2007 г.) и Турции в России (2008 г.) и поставили задачи придать особое значение сотрудничеству в социокультурном аспекте, включающем в себя образование, науку и технологии, спорт и молодежные движения, СМИ в целях укрепления атмосферы взаимного доверия и солидарности между двумя странами, большего сближения их народов и знакомства с культурой друг друга [10].

В этом же году в ходе рабочего визита В.В. Путина в Анкару (6 августа) странам удалось выйти на стратегические договоренности по целому ряду приоритетных направлений взаимного сотрудничества. Например, был подписан меморандум о сотрудничестве в космической сфере, согласованы проекты о строительстве второй ветки газопровода «Голубой поток» и нефтепровода «Самсун – Джейхан». По итогам данных переговоров появилась новая, стратегически важная сфера для сотрудничества – атомная энергетика. В частности, были заключены договоренности об участии РФ в строительстве первой турецкой АЭС [7].

Следующим значимым шагом в укреплении сотрудничества двух стран стал визит в мае 2010 г. президента РФ Дмитрия Медведева в Анкару, когда было подписано около 20 различных соглашений по сотрудничеству в различных областях и было положено начало периоду институционализации двустороннего сотрудничества: принято решение о создании Совета сотрудничества высшего уровня (ССВУ) [5]. Совет предполагал ежегодные встречи между странами на правительственном уровне, где помимо обсуждений главным образом по экономическим вопросам, будут подписываться соглашения о дальнейшем сотрудничестве в области коммуникаций, полицейских формирований, социальной и семейной политики. Кроме того, именно на данной встрече было подписано соглашение об отмене визового режима между Россией и Турцией, что поспособствовало привлечению российских туристов и развитию турецкого туристического бизнеса. Так, по данным Федерального агентства по туризму, в 2012 г. турецкие курорты посетили около 2,5 млн российских туристов, а сама Турция, начиная с начала 2010-х гг. стала одним из самых приоритетных направлений отдыха для россиян [9].

Заметная активизация связей между странами в данный период не обошла стороной военную сферу и сферу безопасности. В ответ на визит в Россию в июне 2007 г. командующего ВВС Турции Ф. Джомерта, ближневосточную страну посетили главнокомандующий ВМФ В. Высоцкий (июнь 2008 г.) и министр обороны А. Сердюков (ноябрь 2008 г.).

По итогам встреч были налажены взаимодействия российских и турецких военно-морских сил в акватории Черного моря в целях обеспечения безопасности региона. Стороны сошлись на том, что в проблемы моря не имеют права вмешиваться государства, чья территория не находится вблизи от него (речь шла главным образом о западных странах – лидерах НАТО). А в январе 2009 г. в водах Средиземного моря прошли совместные военно-морские учения.

Нельзя не отметить и тот факт, что российские военные предприятия в данный период начали активно поставлять в Турцию оружие, поскольку страна заинтересована в новых российских военных технологиях, которые не может предложить Запад. Все это говорит о том, что российско-турецкое политическое и военное сотрудничество приобрело реальные очертания и становится все более весомым фактором стабильности в регионе.

Начиная с 2011 г., наблюдается похолодание в отношениях двух стран. Прежде всего на них негативно влияют разногласия относительно событий на Ближнем Востоке, связанных с началом «арабской весны». Показательно, но ранее во внешнеполитической сфере между Россией и Турцией не только не было серьезных противоречий, но во многих случаях одна сторона поддерживала позицию другой, даже несмотря на наличие некоторых разногласий. К примеру, в ходе грузинского конфликта 2008 г. Турция не давала американским кораблям

проходить через проливы Босфор и Дарданеллы, тем самым препятствовала доставке помощи США в Грузию, а Р. Эрдоган объявил, что его страна солидарна с Россией. Более того, страны сошлись на общей позиции по Кавказу – в его дела не должны вмешиваться внерегиональные державы. Едины позиции двух стран и по многим другим аспектам, например, по такому острому вопросу как ядерная проблема Ирана: Турция и Россия едины во мнении, что ее надо решать исключительно дипломатическими средствами, и в Совбезе ООН нередко выступали против введения по отношению к Ирану жесточайших санкций.

Возвращаясь к «арабской весне» можно отметить тот факт, что основные противоречия между государствами на тот момент были по сирийскому урегулированию кризиса. При множестве точек соприкосновения для разрешения данного конфликта Москва и Анкара имели противоположный взгляд на один из важнейших вопросов: если Россия выступала против смены режима власти Б. Асада, то турецкие власти напротив считали невозможным политическое урегулирование с участием Б. Асада, выступая за его насильственное свержение и открыто поддерживали сирийскую оппозицию [6]. Важно отметить, что разногласия России и Турции в отношении сирийского кризиса имели принципиальный характер и были обусловлены пониманием каждой из сторон своих национальных интересов в регионе и на мировой арене. Для Российской Федерации сирийский кризис во многом связан с вопросами формирования нового мироустройства и сохранения основополагающих принципов международного права, для Турецкой Республики – это вопрос регионального влияния и возможность за счет этого укрепить свои позиции на международной арене.

Несмотря на некоторые разногласия по внешнеполитическим вопросам, экономические отношения и сотрудничество в сфере энергетики и торговли продолжали развиваться на протяжении всего президентского срока Д.А. Медведева. Однако, экономический кризис 2008 г. несколько затормозил развитие экономических связей государств: под воздействием мирового финансового кризиса в 2009 г. товарооборот между Россией и Турцией снизился более чем на 40 %, и по состоянию на 2012 г. так и не достиг предкризисного уровня [2].

Отличительными чертами взаимной торговли в этот период являлись ее диспропорция, как по объемам, так и по структуре. Со стороны России экспорт продукции превышал импорт (в 2009 г. продажи составили 16,4 млрд. долларов, а ввоз товаров – 3,2 млрд. долларов) [2]. Но, в свою очередь, туркам в определенной степени удалось компенсировать торговый баланс за счет доходов от туристической отрасли, «челночной» торговли и за счет турецких фирм, главным образом строительных, работающих в России. Если говорить о структуре торговли, то можем заметить, что на тот же 2009 год в российском экспорте доминируют энергоресурсы (76 %), металлы и изделия из них (14,3 %), а в экспорте турецком – продовольствие (34,1 %), машины, оборудование и транспортные средства (21,9 %), потребительские товары (17 %) [2].

В этот же период на новый уровень экономического сотрудничества выходит инвестиционное сотрудничество. Если до президентства Д.А. Медведева турецкие инвестиции направлялись, главным образом, в малый и средний бизнес в России (прежде всего – сфера услуг), то начиная с 2008 г. направления вложений ресурсов как с турецкой, так и с российской стороны заметно расширились: появились такие сферы сотрудничества, как мобильная связь, топливно-энергетический комплекс и черная металлургия. Например, в проектах, связанных с черной металлургией можно отметить крупное соглашение в марте 2008 г. между ПАО «ММК» и турецким холдингом «Атакаш», которые приступили к строительству уникального российско-турецкого металлургического комплекса в южном городе Искендерун (стоимость данного проекта свыше 1,7 млрд долл.), что впоследствии сделает Турцию одним из ведущих мировых производителей и экспортеров стали.

К началу 2010-х гг. Турция становится одной из крупнейших стран мира по закупке российского газа. В целях дальнейшего наращивания экспорта углеводородов 6 августа 2009 г. Россия и Турция подписали соглашение о строительстве газопровода «Южный поток» через территорию исключительной экономической зоны Турции. Здесь важно отметить, что финансовый кризис никак не отразился на наращивании поставок газа из России в Турцию. Транспортировка газа и нефти, в свою очередь, сопровождалась сопутствующим развитием

сотрудничества в сфере строительства необходимой инфраструктуры: российские фирмы на турецкой территории принимали активное участие в строительстве ряда магистральных газопроводов, газораспределительных станций, подземных хранилищ и иных объектов газовой инфраструктуры.

Таким образом, отношения России и Турции в период руководства страной Д.А. Медведева в целом продолжили развиваться в том же ключе, который был заложен при В.В. Путине. Однако можно выявить и некоторые особенности в развитии отношений: переход по многим направлениям развития двустороннего сотрудничества от многопланового к стратегическому партнерству, процесс институционализации отношений, несбалансированность экономических взаимодействий, вызванная мировым финансовым кризисом 2008 г., а также заметный рост инвестиционного сотрудничества между странами. По внешнеполитическим вопросам явных конфликтов также не наблюдалось: противоречия в Сирии напрямую не затрагивали отношения между странами, поэтому это не оказало существенного влияния на сотрудничество между Москвой и Анкарой.

Список использованных источников и литературы:

1. Встреча с Премьер-министром Турции Реджепом Тайипом Эрдоганом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/1087>
2. Межгосударственные отношения между Россией и Турцией. Справка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/20100507/231684035.html>
3. О визите Министра иностранных дел России С.В. Лаврова в Турцию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/news/1602505/
4. О визите Министра иностранных дел России С.В. Лаврова в Турцию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/news/1733840/
5. Официальный визит в Турцию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/catalog/persons/121/events/7731>
6. Политические разногласия РФ и Турции. Досье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/info/2471957>
7. Путин прилетел в Анкару, где обсудит крупные энергетические проекты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/20090806/179925174.html>
8. Российско-турецкие переговоры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/3174>
9. Российско-турецкие экономические отношения. Досье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/info/2468527>
10. Совместная декларация о продвижении к новому этапу отношений между Российской Федерацией и Турецкой Республикой и дальнейшем углублении дружбы и многопланового партнёрства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/supplement/172/print>

© Ю.Н. Черемных, 2024-2025

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Lucineide Maria de Lima Pessoni (Люсинеиде Мария де Лима Пессони)**
PhD, Professor of the Pedagogy course at the FacMais College at Inhumas and professor of the PPGE- Master's in Education also at the FacMais College at Inhumas, доктор философии, профессор, магистр, Колледж FacMais в Инхума, Бразилия
2. **Railon Borges de Oliveira Costa, (Райлон Борхес де Оливейра Коста)**
MSc, Professor at the Secretary of Education of the State of Tocantins. Professor at the Araguaína City Hall in the State of Tocantins. Master in Education PPGE- FacMais; профессор, магистр, Министерство образования штата Токантинс Мэрия Арагуайны в штате Токантинс, Бразилия
3. **Байрамгулова Алина Анатольевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – зав каф., канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия.
4. **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
5. **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
6. **Вдовина Елизавета 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 Ильина Галина Вячеславовна), г. Магнитогорск, Россия
7. **Галимзянова Татьяна Николаевна**
старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия
8. **Головина Виктория Максимовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат медицинских наук, доцент Долгушина Н.А.), Магнитогорск, Россия
9. **Голоперова Софья Олеговна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия.
10. **Горбацевич Виктория Юрьевна**
студент института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль Овсянникова Елена Александровна, доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат педагогических наук), г. Магнитогорск, Россия, воспитатель класса предшкольной подготовки коммунального государственного учреждения "Зааятская основная средняя школа", Казахстан.
11. **Дементьева Ольга Сергеевна**
воспитатель МДОУ «Д/с № 70» г. Магнитогорска, Россия

12. **Долгушина Наталья Александровна**
кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия
13. **Ермилова Надежда Ивановна**
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
14. **Зимовейская Милана Алексеевна**
студент института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (науч. рук-ль – доктор педагогических наук, доцент, зав.кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института Эйдельман Любовь Николаевна), г. Санкт-Петербург, Россия
15. **Зуйков Илья Витальевич**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат медицинских наук, доцент Долгушина Н.А.), Магнитогорск, Россия
16. **Игнатова Анастасия Максимовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия
17. **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
18. **Калмыкова Вера Сергеевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ильина Галина Вячеславовна), г. Магнитогорск, Россия
19. **Карабельщикова София 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 Овсянникова Елена Александровна), г. Магнитогорск, Россия
20. **Карапетова Олеся Александровна**
логопед-дефектолог. Частный логопедический кабинет "Академия звуков", г. Магнитогорск, Россия
21. **Кацера Анжелика Александровна**
канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия
22. **Кирьянова Любовь Дмитриевна**
заведующий ГУО «Специальный детский сад №12 г. Мозырь», г. Мозырь, Республика Беларусь
23. **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

24. **Комракова Яна Сергеевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат психологических наук, доцент Кацера Анжелика Александровна), г. Тула, Россия
25. **Коршина Анастасия Владимировна**
старший воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №125 комбинированного вида», г. Магнитогорск, Россия
26. **Крюкова Александра Игоревна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия
27. **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
28. **Куталитова Ольга Владимировна**
педагог дополнительного образования МБУДО «Центр внешкольной работы», студент факультета специальной психологии, направление: дошкольная дефектология (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Минеева Оксана Александровна), г. Тула, Россия
29. **Лёвшина Дарья Сергеевна**
педагог дополнительного образования МБУДО «Центр внешкольной работы», студент факультета специальной психологии, направление: дошкольная дефектология (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия
30. **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
31. **Лещенко Светлана Геннадьевна**
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия
32. **Мазанкина Ольга Александровна**
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 Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия
33. **Малыхина Оксана Николаевна**
тьютор МБДУ «Детский сад комбинированного вида №38 «Малыш» города Губкина, Белгородская область, Россия;
магистрант 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 Юревич Светлана Николаевна), г. Магнитогорск, Россия
34. **Масалимова Анна Анатольевна**
воспитатель, МДОУ «Д/с №70» г. Магнитогорска, Россия
35. **Медведева Татьяна Сергеевна**
студент факультет дошкольного и начального образования по специальности

- «Логопедия» УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» (научный руководитель - доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования кандидат педагогических наук, доцент Цырулик Надежда Степановна), г. Мозырь, Республика Беларусь
36. **Минеева Оксана Александровна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого», г. Тула, Россия
37. **Миних Татьяна 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 Ильина Галина Вячеславовна), г. Магнитогорск, Россия
38. **Мисионжник Ерина Владимировна**
старший воспитатель МДОУ «Д/с № 70» г. Магнитогорска, Россия
39. **Митрофанова Светлана Анатольевна**
заведующий МДОУ «Д/с № 70» г. Магнитогорска, Россия
40. **Михайлова Екатерина Григорьевна**
воспитатель, МДОУ «Д/с № 70» г. Магнитогорска, Россия
41. **Михайлова Екатерина Николаевна**
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования факультета дошкольного и начального образования учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь
42. **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
43. **Мицан Полина Ивановна** 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 Мицан Елена Леонидовна), г. Магнитогорск, Россия
44. **Молозина Юлия Александровна**
учитель-дефектолог МБДУ «Детский сад комбинированного вида №38 «Малыш» города Губкина, Белгородская область, Россия;
магистрант 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 Юревич Светлана Николаевна), г. Магнитогорск, Россия
45. **Москвитина Наталья Владимировна**
воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 135» города Магнитогорска;
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 Левшина Наталья Ивановна), г. Магнитогорск, Россия
46. **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
47. **Нечипоренко Мария Александровна**
учитель-дефектолог МДОБУ «Кудровский детский сад комбинированного вида №3»

город Кудрово, Ленинградская область, Россия;
магистрант 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 Юревич Светлана Николаевна), г. Магнитогорск, Россия

48. **Никишина Мария Андреевна**

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 Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия

49. **Новикова Оксана Вячеславовна**

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – зав каф., канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия.

50. **Овсянникова Елена Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия

51. **Пермякова Кристина Валерьевна**

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

52. **Потапова Ольга Андреевна**

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 Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия

53. **Птиченко Юлия Владимировна**

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат медицинских наук, доцент Долгушина Н.А.), Магнитогорск, Россия

54. **Рентович Наталья Валерьевна**

магистрант 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 Юревич Светлана Николаевна), г. Магнитогорск, Россия

55. **Рожнева Анастасия Евгеньевна**

студент факультета специальной психологии, направление: дошкольная дефектология (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия

56. **Рупасова Яна Евгеньевна**

старший преподаватель Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Финансовый университет при Правительстве РФ, г.Москва, Россия

57. **Рыбаков Денис Александрович**

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

58. **Садыгова Эльнара Садыговна**
студент ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (научный руководитель Иванова Ирина Юрьевна, декан факультета дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства факультета дошкольного образования), г. Челябинск, Россия
59. **Санникова Лилия Наилевна**
доцент, кандидат педагогических наук, директор института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия
60. **Сафронова Евгения Анатольевна**
студент института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль Овсянникова Елена Александровна, доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат педагогических наук), г. Магнитогорск, Россия
61. **Сидорова Наталья Сергеевна**
воспитатель МБОУ «ЦО №12», студент факультета специальной психологии, направление: дошкольная дефектология (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия
62. **Симоненко Ольга Анатольевна**
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 Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия
63. **Скрябина Елена Сергеевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ильина Галина Вячеславовна), г. Магнитогорск, Россия
64. **Смолина Анна Борисовна**
студент факультета специальной психологии, направление: дошкольная дефектология (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Минеева Оксана Александровна), г. Тула, Россия
65. **Солдатенко Елизавета Михайловна**
студент кафедры психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н.Толстого (науч. рук-ль канд. псих. наук, доцент, зав. кафедры специальной психологии Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия
66. **Соловьёва Татьяна Валерьевна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия
67. **Старовойт Ксения Михайловна**
студент факультет дошкольного и начального образования по специальности «Логопедия» УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» (научный руководитель - доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования кандидат педагогических наук, доцент Цырулик Надежда Степановна), г. Мозырь, Республика Беларусь
68. **Степанова Наталия Анатольевна**
кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия

69. **Талипова Таисия Ансаровна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат медицинских наук, доцент Долгушина Н.А.), Магнитогорск, Россия
70. **Тараканова Жанна Юрьевна**
воспитатель МКДОУ «Детский сад №3 п.Теплое»,
студент факультета специальной психологии, направление: дошкольная дефектология (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия
71. **Тивикова Анна Борисовна**
педагог-психолог МБОУ «СОШ№3 им. Страховой З. Х.», г. Донской, Тульская область;
студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Эллада Владимировна Шелиспанская), г. Тула, Россия
72. **Третьякова Анна Дмитриевна**
магистрант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия
73. **Тукачева Анастасия Леонидовна**
учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад №41 «Семицветик» города Губкина Белгородской области, Россия;
магистрант 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
74. **Тумасова Ксения 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 Ильина Галина Вячеславовна), г. Магнитогорск, Россия
75. **Федотенко Инна Леонидовна**
доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия
76. **Филатова Татьяна Александровна**
учитель-дефектолог МАДОУ детский сад «Радость» № 96, Свердловская область, г. Нижний Тагил, Россия;
магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль Мицан Елена Леонидовна, доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат педагогических наук), г. Магнитогорск, Россия
77. **Цырулик Надежда Степановна**
доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент, г. Мозырь, Республика Беларусь
78. **Черемных Юрий Николаевич**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (научный руководитель – Колдомасов Илья Олегович, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»), г. Магнитогорск, Россия.

79. **Чернобровкин Владимир Александрович**
доцент, кандидат философских наук, профессор Российской Академии Естествознания, заведующий кафедрой ДиСО ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия
80. **Шопина Светлана Андреевна**
старший преподаватель кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия
81. **Щелокова Елена Александровна**
учитель-логопед МДОУ «Детский сад 121 комбинированного вида», г. Магнитогорска, Россия
82. **Эйдельман Любовь Николаевна**
доктор педагогических наук, доцент, зав.кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия
83. **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
84. **Яковлева Лариса 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

Оглавление

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ	3
ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ	4
МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ	5
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	5
В.А.Чернобровкин ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО	5
Райлон Борхес де Оливейра Коста Люсинеиде Мария де Лима Пессони ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕЛИ ШКОЛЫ И УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА: АНАЛИЗ МОЛОДЕЖНОЙ И ВЗРОСЛОЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ	6
Railon Borges de Oliveira Costa Lucineide Maria de Lima Pessoni SCHOOL EDUCATIONAL PURPOSES AND THE CURRICULUM: AN ANALYSIS OF YOUTH AND ADULT HIGH SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL	6
Н.С. Цырулик ФИЛИАЛ КАФЕДРЫ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА И ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ	12
Л.Н. Эйдельман, М.А. Зимовейская АНАЛИЗ ПРОГРАММ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В АСПЕКТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ «ХИП-ХОП».....	16
Я.Е. Рупасова ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	20
Н.С. Григорьева РОЛЬ ЧЕМПИОНАТНОГО ДВИЖЕНИЯ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МАСТЕРСТВУ “ПРОФЕССИОНАЛЫ” В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	23
Ю.В.Мелихов, Г.В. Тугулева СИСТЕМА БРАЙЛЯ: ОТ ИДЕИ ДО СОВРЕМЕННОСТИ	27
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И АДАПТИВНОГО СПОРТА»	31
В.М.Головина, Н.А. Долгушина ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	31
Т.А. Талипова, Н.А. Долгушина ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО – ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИГРЫ.....	34
Л.Н. Эйдельман, Т.В. Соловьёва ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИИ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА НА ЗАНЯТИЯХ АДАПТИВНЫМ ФУТБОЛОМ.....	38
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ. СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»	41
Г.А. Баранова ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	41

С.С.Бровина, И.А.Кувшинова РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	45
Е.А. Вдовина, Г.В. Ильина РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ	51
С.О. Голоперова ОСОБЕННОСТИ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	55
И.В. Зуйков, Н.А. Долгушина РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ	58
О.В. Исаева, Г.А. Баранова ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	61
В.С. Калмыкова, Г.В. Ильина РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ СКРАЙБИНГА.....	68
О.А. Мазанкина, О.А. Симоненко МНЕМОТЕХНИКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	71
О.Н. Малыхина, Ю.А. Молозина, М.А. Нечипоренко ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	77
Е.Н. Михайлова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	80
Е.Л. Мицан, А.Д. Третьякова РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП	83
Т.Г. Неретина, Е.А. Щелокова ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	86
М.А. Никишина РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПОМОЩИ МНЕМОТЕХНИКИ	89
О.А. Потапова, И.А. Кувшинова СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	93
Ю.В. Птиченко, Н.А. Долгушина ТЕХНОЛОГИЯ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	97
Е.А.Овсянникова, Е.А.Сафронова ПРОФИЛАКТИКА ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	100
Е.С. Скрябина, Г.В. Ильина РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ НЕЙРОГИМНАСТИКИ	104
А.Л. Тукачева ВНЕДРЕНИЕ ДЕНВЕРСКОЙ МОДЕЛИ РАННЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА В РАБОТУ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	107
СЕКЦИЯ «ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ»	111
Н.И. Ермилова, А.В. Коршина ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ОНР	111

О.А.Карапетева	РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КОВРИКА «ГРАМОТЕЙКА».....	115
О.И. Кокорева	ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В КОНСТРУИРОВАНИИ ИЗ БРОСОВОГО МАТЕРИАЛА.....	118
Д.С. Лёвшина	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	121
А. А. Масалимова, Е. Г. Михайлова	РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ НЕЙРОТЕХНОЛОГИЙ.....	125
Т. С. Медведева	ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	128
О.А. Минеева, О.В. Куталитова	НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	132
О.А. Минеева, А.Б. Смолина	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР	135
М.А. Перельгина, К.О. Лавринец	РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	138
Н.В. Рентович	РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	142
А.Е. Рожнева	СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	147
Н.С. Сидорова	СПЕЦИФИКА ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	149
Е.М.Солдатенко	ВЕРБАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ПРИЗНАКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	152
К. М. Старовойт	ПРИЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СИСТЕМНЫМ ЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА ФРАЗ.....	155
Ж.Ю. Тараканова	СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЯХ	159
Т.А. Филатова	РЕЗУЛЬТАТЫ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....	162
Н.В. Харисова, Г.А Баранова	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	165
СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»		169
Г.А Баранова	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	169
Г.А Баранова, Н.А. Гулякина	МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	171

Я.С. Комракова, А.А. Кацера ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	176
А.И. Крюкова РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	180
Т. А. Миних, Г.В. Ильина КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ПЕСКОТЕРАПИИ.....	183
Н.В. Москвитина, Н.И. Левшина ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОЛЛЕКТИВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	188
Д.В. Мужилевская, Е.Л. Мицан ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ГОТОВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	191
Э. С. Садыгова ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	196
А.Б. Тивикова ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	199
А.Д. Третьякова, Е.Л. Мицан, П.И. Мицан ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ УЧАСТНИКАМ СВО ПО АДАПТАЦИИ К МИРНОЙ ЖИЗНИ	202
К.А. Тумасова, Г. В. Ильина РЕГУЛЯЦИЯ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ КАРТОЧЕК PECS.....	205
СЕКЦИЯ «ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ».....	210
Г.А. Баранова, Л.Д. Пушкарева, И.В. Щепетинникова МЕТОД ПРОЕКТОВ В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ЖИВАЯ КНИГА»	210
В.Ю. Горбачевич, Е.А. Овсянникова ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	218
С.А. Митрофанова, О.С. Дементьева, И.В. Мисионжник, А.А. Масалимова ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	221
Е.А. Овсянникова, С.А. Карабельщикова МЕТОДИКА М. МОНТЕССОРИ: ЕЕ РОЛЬ И ЗНАЧИМОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	225
Д.А. Рыбаков, А.М. Игнатова, К.В. Пермьякова АКТИВНАЯ МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	229
С.А. Шопина, И.Л. Федотенко ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КВЕСТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ.....	232
Е.А. Юдина, К.Н. Лебедева ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	235
А.А. Байрамгулова, В.А. Чернобровкин ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ МНЕМОТЕХНИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗПР В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ.....	239

О.В. Новикова, В.А. Чернобровкин	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К УСЛОВИЯМ ДОО	242
Ю.Н. Черемных	
ОТНОШЕНИЯ РОССИИ И ТУРЦИИ В ГОДЫ ПРЕЗИДЕНТСТВА Д.А. МЕДВЕДЕВА (2008-2012 ГГ.)	242
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	249

Научное издание

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

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

14-15 мая 2024 г.

Подписано в печать 20.06.2024. Рег. № 52-24. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага тип № 1.
Плоская печать. Усл.печ.л. 16,50. Тираж 100 экз. Заказ 149.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»