

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

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

МАГНИТОГОРСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ЭКОЛОГИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

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

.....

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Сборник научных трудов
по результатам международной
научно-практической он-лайн конференции,
посвященной 75-летию ООН**

27-29 апреля 2020 г.

Магнитогорск
2020

УДК 37.0
ББК У 43

Рецензенты:

Профессор кафедры педагогического образования и документоведения
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»,
доктор педагогических наук, профессор

Н.Я.Сайгушев

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

Ю.А. Мичурина

Оргкомитет:

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

Научные редакторы:

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

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

Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической он-лайн конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. 383 с.

ISBN 978-5-9967-1948-8

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 978-5-9967-1948-8

© Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г.И.Носова, 2020

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

В этом году 27-29 апреля планировалось проведение Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию ООН "**Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве**". В целях предотвращения коронавирусной инфекции в соответствии с приказом ректора МГТУ им. Г.И.Носова №10-30/178 от 17.03.2020 «Об организации образовательной деятельности обучающихся в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» очное проведение конференции было отменено и переведено в он-лайн формат. Организаторы конференции – профессорско-преподавательский состав кафедры дошкольного и специального образования – благодарят участников за интерес, проявленный к конференции и выражает искреннюю надежду на дальнейшее сотрудничество!

Всего поступило 70 заявок на участие в мероприятии. География участников обширна: Российская Федерация, Республика Беларусь, Австрия, Германия, Бразилия. Заявки на участие в конференции подали коллеги из высших учебных заведений, доктора и кандидаты наук, старшие преподаватели, практикующие педагоги – учителя и воспитатели, выпускники, магистранты, бакалавры, студенты. Тексты докладов, подготовленных в рамках конференции, составляют содержание сборника и излагаются в соответствии с секциями, интегрируя данные, психологии, педагогики, дефектологии, безопасности жизнедеятельности также освещают широкий спектр проблем и вопросов, отражающих актуальность современной педагогической науки, специального и инклюзивного образования.

Особую благодарность оргкомитет выражает приглашенным экспертам из Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого – декану факультета психологии **Наталье Анатольевне Степановой** и зав. кафедрой специальной психологии **Светлане Геннадьевне Лещенко!**

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

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

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ:

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

ЧЛЕНЫ ОРГКОМИТЕТА И РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

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

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

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

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

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

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

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

ПРИГЛАШЕННЫЕ ЭКСПЕРТЫ, ЧЛЕНЫ ОРГКОМИТЕТА И РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

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

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

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

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

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

СЕКЦИЯ

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»

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

УДК 376.42

О.И. Кокорева,
Е.В. Колычева

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

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования возможностей развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе физического воспитания. Раскрыта технология развития произвольного внимания при обучении детей движениям, приемы развития внимания в процессе физкультурных занятий и утренней гимнастики.

Ключевые слова произвольное внимание, дошкольный возраст, интеллектуальные нарушения, физическое воспитание.

O.I. Kokoreva, E.V. Kolycheva

DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the possibilities of developing voluntary attention in older preschool children with intellectual

disabilities in the process of physical education. The technology of development of voluntary attention when teaching children movements, methods of attention development in the process of physical training and morning gymnastics are revealed.

Keywords: *arbitrary attention, preschool age, intellectual disabilities, physical education.*

При нормальном интеллектуальном развитии становление произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте связано с появлением у детей новых интересов к тем сторонам действительности, которые раньше оставались вне поля их зрения, и овладением новыми видами деятельности. Развитие произвольного внимания предполагает формирование трех умений: принимать постепенно усложняющиеся инструкции; сознательно удерживать эти инструкции на всем протяжении выполнения той или иной деятельности; осуществлять самоконтроль за этой деятельностью.

Однако даже у детей с нормальным умственным развитием произвольное внимание формируется под целенаправленным воздействием взрослых, которые, включая ребенка в новые виды деятельности, направляют и организуют его внимание при помощи определенных средств. В свою очередь, заинтересованный в результативности своих действий ребенок перенимает эти средства, и впоследствии с их помощью начинает сам управлять своим вниманием.

У детей с интеллектуальными нарушениями этот процесс протекает со значительными трудностями, обусловленными спецификой дефекта. Они страдают от рассеянности и недоразвития внимания, не могут управлять им, что проявляется в постоянной отвлекаемости на любые внешние по отношению к деятельности раздражители, невозможности сосредоточиться на чем-то одном, в частой смене деятельности. Но несмотря на это, произвольное внимание у них тоже возможно развивать [2, с. 107].

Для этого необходимо организовать коррекционную работу, которая будет направлена на преодоление недостатков внимания, поэтому целью нашего экспериментального исследования являлась разработка содержания коррекционной работы, выбор более эффективных путей и средств развития произвольного внимания и его свойств у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями в непосредственно образовательной и совместной с педагогом деятельности в условиях специальной дошкольной образовательной организации.

Мы предположили, что развитие произвольного внимания у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями будет иметь позитивную динамику в том случае, если будут соблюдены следующие условия: создание положительных мотивации в процессе деятельности, как одного из факторов, влияющих на проявление свойств внимания; обеспечение постепенного усложнения заданий с учетом ориентации на уровень умственного развития детей; осуществление целенаправленной адресной коррекционно-развивающей

помощи, включающей проведение игр, упражнений и выполнение специальных заданий.

Исследование проводилось на базе ГДОУ Тульской области «Щекинский детский сад для детей с ограниченными возможностями здоровья». В эксперименте принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с тотальным недоразвитием высших психических функций лёгкой степени.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что объем внимания испытуемых по сравнению с нормой значительно снижен, концентрация низкая и неустойчивая, переключаемость затруднена. Дети испытывают затруднения при выполнении многоступенчатой инструкции. Работоспособность слабая, дети быстро утомляются. Для них характерно отсутствие предварительной готовности к активной работе. Они постоянно отвлекаются от основного вида деятельности. Отсутствие способности к произвольной регуляции деятельности и поведения в еще большей степени усугубляет положение и затрудняет выполнение заданий. Можно сделать вывод о том, что основным типом внимания является непроизвольное, а произвольное внимание в значительной степени отстает в развитии.

В нашей экспериментальной работе выделенные выше условия конкретизировались и апробировались в процессе физкультурных занятий и утренней гимнастики, прежде всего в ходе разучивания и закрепления общеразвивающих упражнений, которое было организовано в соответствии со стадиями формирования двигательного навыка и этапами обучения двигательным действиям, общепринятыми в методике физического воспитания дошкольников [1, с. 87].

В ходе обучения детей движениям развитие произвольного внимания осуществлялось в определенной последовательности.

На этапе начального разучивания двигательного действия развитие произвольного внимания проходило в условиях материальной опоры, при совместном осуществлении двигательной деятельности взрослым и детьми, где взрослый выступал не только как наглядный материал, но и использовал постоянное речевое сопровождение двигательных действий для привлечения внимания к качеству выполнения движений.

На этапе углубленного разучивания выполнение упражнения осуществлялось сначала с предварительным проговариванием программы деятельности с опорой на правильный и четкий показ образца взрослым и последующим осуществлением им контроля над выполняемой деятельностью, постоянным речевым сопровождением выполнения каждого входящего в нее движения. Затем – давался образец без предварительного проговаривания программы деятельности, речевое сопровождение давалось в контексте поощрения за правильность выполнения. Следует отметить, что в отличие от нормы, учитывая специфику дефекта, в течение этого этапа взрослый выполнял упражнения вместе с детьми, то есть их деятельность осуществлялась с опорой на наглядный материал.

На этапе закрепления и совершенствования двигательного действия проводился наглядный показ упражнения с предварительным проговариванием

программы, после чего дети выполняли его самостоятельно, без опоры на наглядный материал. Речевое сопровождение касалось только поощрения за правильное выполнение.

Организованная таким образом коррекционно-развивающая работа отвечала условиям, обеспечивающим устойчивость произвольного внимания - доступного объяснения выполняемой деятельности и строгой структурированности ее процесса.

Еще одно условие - создание у ребенка с интеллектуальными нарушениями устойчивого интереса к результату своей деятельности реализовывалось через использование в ходе выполнения упражнений специальных приемов: смена видов деятельности по сигналам, музыкальное сопровождение, введение игровых образов для упражнений и движений.

Развитие произвольного внимания у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью осуществляется только при условии многократных повторений, что обусловлено особенностями их памяти. Регулярность процесса физического воспитания, разнообразие форм его осуществления в дошкольной образовательной организации позволяло не только обеспечить многократную повторяемость двигательных действий, но и их вариативность. Так, во вводную часть физкультурных занятий и утренней гимнастики включались упражнения на смену движения по сигналу, способствующие развитию переключения внимания. При этом в качестве сменяющих друг друга движений использовались различные виды ходьбы и бега в любом сочетании и последовательности.

Общеизвестно, что детям с интеллектуальными нарушениями очень трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе игры или решения эмоционально окрашенной задачи они могут достаточно долго оставаться вовлеченными в процесс. Большое количество подвижных игр, использование элементов игры при проведении утренней гимнастики или физкультурного занятия способствовали поддержанию внимания детей на достаточном уровне.

Для выполнения упражнений детям предлагались красочные, эмоционально привлекательные предметы, упражнения с которыми не только создавали благоприятный эмоциональный настрой, но и способствовали распределению и переключению произвольного внимания, поскольку при выполнении таких упражнений, дети должны были внимательно следить не только за тем, как выполняет упражнение взрослый, но и правильно его повторить, а также распределить внимание с действия на предмет.

Систематическое речевое сопровождение в процессе проведения утренней гимнастики, способствовало развитию произвольного внимания, так как дети сосредотачивались не только на выполняемых движениях, но и речи взрослого, что способствовало развитию переключения и распределения внимания.

Результаты контрольного эксперимента показали выраженную положительную динамику в развитии произвольного внимания в качестве и скорости выполнения диагностических методик. Выявлен прирост по всем

показателям, в большей степени касающийся развития концентрации и переключаемости внимания.

Список используемых источников и литературы

1. Кенеман А.В., Хухлаева Д.Б. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1985.
2. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. – метод. пособие/ Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121с.

© О.И. Кокорева, Е.В. Колычева 2020-04

УДК 371.7

В.А. Лапшина

*Муниципальное образовательное учреждение
«Санаторная школа-интернат №2 для детей,
нуждающихся в длительном лечении»,
г. Магнитогорск, Россия*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

***Аннотация.** В статье рассматривается практика здоровьесберегающей деятельности в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения. Автор на примере ступени начального образования приводит сведения об организации оздоровительной работы. Особое внимание уделено физкультминуткам и упражнениям во время урока. Доказательно показано, что реализация Программы «Шаги к здоровью» способствует формированию у обучающихся ценности здоровья и здорового образа жизни.*

***Ключевые слова:** здоровьесберегающая инфраструктура, кушетка, физкультминутка, уроки здоровья.*

V.A. Lapshina

HEALTH-SAVING ACTIVITIES IN SANATORIUM BOARDING SCHOOL ENVIRONMENT

***Annotation.** The article deals with the practice of health-saving activities in a special (correctional) educational institution. The author provides information about organization of health-improving activities on the example of the primary education stage. Special attention is paid to warming-up activities and exercises during the lesson. It is shown that implementation of "Steps to health" program contributes to the formation of students' values of health and a healthy lifestyle.*

Keywords: *health-saving infrastructure, daybed, warming-up activities, health lessons.*

Педагогическая практика в последнее время все более активно использует здоровьесберегающие технологии, которые предполагают «системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся» [4, с. 48].

Санаторная школа-интернат №2 города Магнитогорска за свою, более чем шестидесятилетнюю историю, прошла долгий путь от лечебно-консультационного центра санаторного типа для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата до муниципального образовательного учреждения «Санаторная школа-интернат №2 для лиц, нуждающихся в длительном лечении». Сегодня в школе обучаются 428 учеников с 1 по 11 классы. Режим работы школы-интерната – пятидневный с круглосуточным или дневным пребыванием в школе: первая половина дня – учебный процесс, вторая половина дня – внеурочная деятельность и лечебные процедуры.

Ученики проводят в школе-интернате значительную часть времени и задача педагогов – помочь сохранить здоровье. Именно педагоги оказывают большую часть всех воздействий на ученика, причем и желательных, и нежелательных. Поэтому организация здоровьесберегающей деятельности является доминантной в школе-интернате. Наш девиз «В приоритете – успешность и здоровье».

На ступени начального образования в школе-интернате реализуется программа «Шаги к здоровью». Эта программа направлена на формирование культуры здорового и безопасного образа жизни и включает шесть направлений:

1. Создание здоровьесберегающей инфраструктуры.
2. Рациональная организация межпредметных связей в учебной деятельности.
3. Внеучебные занятия.
4. Организация физкультурно-оздоровительной работы.
5. Реализации модульных образовательных программ и просветительской работы с родителями (законными представителями).
6. Экскурсионная и исследовательская деятельность.

Остановимся на некоторых аспектах реализации программы.

В школе созданы особые условия для исполнения здоровьесберегающей деятельности. Коллектив медицинских работников при непосредственном участии администрации школы-интерната принимают необходимые медико-профилактические меры, направленные на сохранение здоровья обучающихся.

Здоровьесберегающая инфраструктура школы-интерната включает кабинеты педиатра и травматолога-ортопеда, оборудованные специальной медицинской техникой; диагностический кабинет; два кабинета физио-, теплолечения; ингаляторий и кабинет кислородотерапии; прививочный кабинет, четыре кабинета лечебной физкультуры и тренажерный зал. Для организации

пятиразового горячего питания в школе-интернате оборудована столовая на 430 посадочных мест.

Можно отметить такие практические меры, как: мониторинг детского здоровья и физической подготовленности, пропаганда оздоровительной техники (лекторий для родителей), организация и контроль полноценного питания.

Физкультурно-оздоровительные меры направлены на формирование физической культуры учеников и воспитание навыков заботы о здоровье. Для их реализации классные комнаты/кабинеты в школе имеют специальное оборудование. Дети, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, учатся не за партами, а лежат на кушетках. Для удобства ребенка на уроках кушетка снабжена специальной площадкой для верхней части груди и подбородка – подгрудник.

На занятиях устными предметами обучающийся занимает положение «на спине», что обеспечивает разгрузку позвоночника. При письме ученик занимается в положении «лежа», опираясь подбородком и верхней частью груди на подгрудник. С целью сохранения здоровья учеников учитель, безусловно, должен учитывать такую специфику. В течение урока, необходимо рационально чередовать виды деятельности, позволяющие менять позу во время урока: устный рассказ, рассмотрение наглядного пособия, письмо, слушание, ответы на вопросы.

В начальной школе особенно важно использовать игровые технологии. Игра позволяет отвлечь от монотонной учебной работы, развивать креативность, умения работать в команде, мотивировать на успех. Кроме того, в игре работают разные группы мышц, что также влияет на здоровье [5].

Во время урока мы активно используем такие важные оздоровительные процедуры, как: физкультминутка, минутка релаксации, дыхательная гимнастика, пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз, массаж точек и другие. Цель этих форм оздоровительных процедур - вернуть уставшему ученику работоспособность и внимание, снять мышечное напряжение и умственное утомление, предупредить нарушение осанки, повысить эмоциональный настрой учащихся [3].

Опытный учитель всегда заметит усталость детей. Вот некоторые признаки этой информационной модели усталости: частая смена позы, зевота и закрывание глаз, остановившийся взгляд, потягивание, встряхивание руками, ненужное переключивание предметов, перешептывание с соседом, увеличение количества ошибок в ответах, невосприятие вопроса, задержка с ответом [1].

Физкультурная минута в режиме дня ученика начальной школы проводится во второй половине урока, когда заметно утомление учеников и появляется задача поднятия работоспособности.

Ценность физкультурной минуты, прежде всего, в том, что она уменьшает статическое напряжение, возникшее в результате длительного лежания на кушетке, способствует выпрямлению позвоночника. Она проводится не более двух минут и состоит из трех-четырех простых упражнений [3].

В начальной школе лучше проводить физкультминутку в виде игры. Вот лишь некоторые из них:

1. «Пчелка»:

Вот стоит цветочек (расслабиться, закрыть глаза, можно сделать массаж век по часовой стрелке и против часовой стрелки).

Вот подлетела пчелка (поднять руки вверх, посмотреть на руки, опустить руки вниз, посмотреть на руки).

Пчелка рассматривает цветок (голова влево наклон, вправо наклон).

Облетает цветок (трясем кистями рук).

Забирает нектар (шею вытянули вперед, голову опустили, шею втянули, голову подняли).

Улетает пчелка с медом (поглаживаем животик).

2. «Тюбик» (персонаж сказки про Незнайку) любит рисовать.

Рисуем облако, лужу, арбуз, огурец, геометрические фигуры и т.д., причем, рисуем и вытянутой рукой, и носом, и подбородком, и ногами.

3. «Переплывем речку» - Круговые движения руками как при плавании кролем на спине.

4. «Незнайка» - Поднимание и опускание левого и правого плеч одновременно и попеременно.

Следует заметить, что упражнения во время физкультурной минуты выполняются учениками как на кушетке, так и стоя рядом с ней. Упражнения подбираются очень простые, не требующие сложной координации движений, а амплитуда движений небольшая, чтобы не мешать соседу.

В начальной школе особенно важно проводить *пальчиковую гимнастику*, обеспечивающую снятие напряжения, возникающее учеников в руках при письме.

Вот некоторые упражнения:

- 1) «*Два жадных медвежонка*» - с силой, сжимать и разжимать пальцы, пока они не устанут.
- 2) «*Мельница*» - круговые движения каждым пальцем по большой амплитуде в одну и другую стороны.
- 3) «*Волна*» - руки перед грудью, локти в стороны, пальцы сцеплены, волнообразные движения руками.
- 4) «*Дружба*» - пружинистые сгибания и разгибания ладони правой руки левой рукой и наоборот.

Эти упражнения выполняют стоя или лежа, поставив локти на кушетку, каждое упражнение делают 10-15 раз. По завершении гимнастики следует потрясти расслабленными кистями и сделать массаж пальцев, поглаживая их от кончиков к запястью.

Упражнения для снятия утомления глаз, особенно важны, так как ученики занимаются лежа:

1. «*Бабочка*». Учитель показывает упражнение указкой, а дети глазами следят за кончиком указки: влево – вверх, влево – вниз, прямо, вправо – вверх, вправо - вниз, прямо. Затем это упражнение можно делать с закрытыми глазами по команде учителя.

2. «Часы» - закрыть глаза, представить большие часы и передвигать глазами стрелки часов сначала по часовой стрелке, а потом против часовой стрелки. В первые дни, при обучении упражнению, можно показать с открытыми глазами.

3. «Письмо» - пишем с закрытыми глазами 2-3 слова носом.

4. «Звезда» - ставим перед носом палец, смотрим на кончик пальца, затем отдаляем палец на вытянутую руку, потом приближаем руку.

Для снятия общего напряжения можно выполнять упражнения, стоя у кушетки, на месте:

1) «На параде» - маршируем.

2) «Дровосеки» - имитируем рубку дерева.

3) «Пловцы» - машем руками, имитируя плавание.

Особую роль в формировании у детей здорового образа жизни играют уроки здоровья. В доступной и игровой форме ученики расширяют свои представления о культуре питания, правилах здорового образа жизни. На этих уроках прививаются практические навыки коммуникативного общения, воспитывается стремление к здоровому образу жизни. Проведены такие уроки как: «Овощи и фрукты», «Глаза – наши помощники», «Азбука здоровья», «А лучше не болеть», «Быть здоровым я хочу, пусть меня научат», «В гостях у градусника», «Добро пожаловать в страну Чистюлек» и другие. Во внеурочное время проводятся викторины и конкурсно - игровые программы.

Таким образом, здоровьесбережение в образовательном процессе отвечает фундаментальному принципу медицины и педагогики: «Не навреди!» и заключается в обеспечении таких условий обучения, воспитания и развития, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье учащихся, и задача каждого учителя, по возможности, защитить тело и психику ребенка во время его пребывания в школе от воздействия очевидно травмирующих факторов[2].

А здоровьесберегающую деятельность в школе-интернате на ступени начального образования можно рассматривать как совокупность принципов, приемов и методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания и развития задачами здоровьесбережения.

Список используемых источников и литературы

1. Голобородько Н. В. Здоровьесберегающие технологии в образовании [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 82-85. — URL:<https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4394/>.

2. Карпенко А. Здоровьесберегающие образовательные технологии URL: <https://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2013/03/12/zdorovesberegayushchie-obrazovatelnye>

3. Сидорова С.В. Физкультурные минуты, паузы в начальной школе / С.В. Сидорова URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2014/07/12/fizkulturnye_minuty_pauzy_na_urokakh_v_nachalnoy_shkole.docx.

4. Тихомирова И.А. К здоровью детей через обучение и воспитание // И.А. Тихомирова // Экология и жизнь. – 2012. - № 1. – С. 43-48.

5. Шишова В.В., Данилова М.В. Здоровьесберегающая деятельность в начальной школе как необходимое условие развития школьников /В.В. Шишова, М.В. Данилова // Молодой ученый. – 2014. - №4 – С. 1136-1138.

© В.А. Лапина 2020-04

УДК 376

**Е.Л. Мицан,
Я.А.Скрипник**

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация. В данной статье рассматриваются здоровьесберегающие технологии как система коррекционных, оздоровительных и профилактических мер, направленных на формирование, сохранение и укрепление здоровья детей, а также различные виды современных здоровьесберегающих технологий, которые используются дефектологом для осуществления коррекционной работы с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: *здоровье, здоровьесберегающие технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, дефектолог, коррекционная работа.*

E.L. Mitsan, Ya.A. Skripnik

USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN TEACHING, EDUCATION AND CORRECTIVE WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH HIA

Abstract. *This article discusses health-saving technologies as a system of corrective, improving and preventive measures aimed at the formation, preservation and strengthening of children's health, as well as various types of modern health-saving technologies that are used by a defectologist to carry out corrective work with children with disabilities.*

Keywords: *health, health-saving technologies, children with disabilities, pathologist, correctional work.*

Здоровье – это состояние человека, при котором у него полноценное физическое, социальное и душевное благополучие, отсутствуют болезни и болезненные состояния различного характера, а также физические дефекты. К сожалению, на сегодняшний день проблема здоровья приобрела широкий масштаб, так как экологическая, природная и социальная обстановка в большинстве стран мира оставляет желать лучшего. Исходя из этого, современная государственная образовательная политика, понимая необходимость в осуществлении работы по формированию, сохранению и укреплению здоровья как нормально развивающихся детей, так и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в особенности, включила в образовательную программу модернизации образования нашей страны использование здоровьесберегающих технологий. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» главной задачей является «здоровье человека и свободное развитие личности» [5]. Поэтому такие технологии уже являются неотъемлемой частью педагогического процесса и решают задачи оздоровления ребёнка с ОВЗ и повышения здорового образа жизни (ЗОЖ).

Использование здоровьесберегающих технологий требует колоссального усилия педагога, ведь он должен передать ребёнку целую систему знаний о человеке в целом, его здоровье, а также методах формирования этого здоровья и его сохранения, а главной целью работы педагога является достижение оптимально возможного для ребёнка уровня здоровья. Особенно важны сохранение и укрепление здоровья для детей с ОВЗ, так как такие детки по показателям физического и психического развития отличаются от своих нормально развивающихся сверстников [1, с. 34]. Они легко возбудимы, не имеют длительных волевых усилий, эмоционально возбудимы, заторможены, беспокойны, кто-то идёт на контакт с педагогом, имея только хорошее настроение, у многих неустойчивы нервные процессы, также большое количество детей имеют серьёзные нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, поэтому дефектологу или любому другому специалисту, работающему с данной категорией детей, приходится очень непросто, ведь помимо коррекционной работы над имеющимся дефектом ему необходимо привести в норму и его психическое и физическое состояние. Этому как раз и способствует использование дефектологом здоровьесберегающих технологий.

Здоровьесберегающие технологии – это комплекс мер, который включает в себя взаимодействие всех компонентов образовательной среды (деятельностный, социальный, информационный, предметный), направленных на формирование и сохранения здоровья ребёнка ОВЗ на протяжении всех этапов его развития. Главная отличительная особенность данных технологий – это использование специалистом психолого- педагогических методов и приемов коррекционной работы в подходе к решению возникающих в процессе обучения и воспитания проблем [2, с. 28].

Все здоровьесберегающие технологии можно условно разделить на три группы:

- 1) учебно-воспитательные технологии;

2) организационно-педагогические технологии, которые предотвращают как переутомление у ребёнка, так и наоборот – гиперактивность и перевозбуждение;

3) психолого-педагогические технологии, которые включают в себя коррекционную работу педагога и ребёнка.

Рассмотрим наиболее эффективные здоровьесберегающие технологии, которые входят в ряд инновационных технологий и на сегодняшний день являются важной частью педагогического процесса:

1. «Су-джок» терапия – используется и в целях профилактики различных заболеваний, и для лечения болей у детей с ОВЗ. Неотъемлемым плюсом технологии является то, что родители, имеющие детей с отклонениями в развитии, могут использовать её в домашних условиях, ведь она безопасна, основана на массаже, принцип которого достаточно прост и понятен, но, несмотря на лёгкость выполнения, данная технология является высокоэффективной и показывает хорошие результаты – способствует развитию мелкой моторики у детей, преодолению речевых нарушений и развитию произносительной стороны речи. К тому же Су-джок терапия официально признана Минздравом Российской Федерации и отнесена к категории рефлексотерапии.

2. Арттерапия – способствует развитию воображения у детей, отвлекает их от неприятных эмоций, помогает ребёнку выразить себя посредством рисования красками и водой, а также пальцами на крупах (рис, манная крупа), лепки из глины и песка[4, с. 294]. Эта технология помогает ребёнку снять накопившееся нервное напряжение, развить творческие навыки и мелкую моторику.

3. Физкультурно-оздоровительные технологии – развивают физические качества ребёнка с ОВЗ, двигательную активность, являются профилактикой детского плоскостопия, и формирования правильной осанки. Отдельные приёмы этих технологий (занятия на тренажерах, массаж и самомассаж и др.) применяются дефектологом как на индивидуальных занятиях с ребёнком, так и на подгрупповых[3, с.12].

4. Психогимнастика – позволяет снять эмоциональное напряжение ребёнка. При осуществлении данной технологии дети выразительно демонстрируют отдельные эмоции и движения, используя мимику и жестикаляцию. Особенно эффективны занятия психогимнастикой для детей с ОВЗ, которые имеют неврозы, задержки психического развития лёгкой формы, замкнутость, чрезмерную утомляемость. Упражнения этого метода помогают детям преодолевать социальные барьеры в коммуникации с другими людьми, понимать себя и чувства окружающих, самовыражаться. На первых занятиях большинство детей психологически «зажаты», стеснительны, но в дальнейшем, при правильной работе дефектолога, дети раскрываются, начинают доверять и не скрывают свои истинные эмоции.

5. Игровой стретчинг – комплекс индивидуально подобранных специалистом упражнений, направленных на растяжку мышц, который проводится с детьми дошкольного возраста в игровой форме. Занятия с

использованием данной технологии повышают подвижность суставов, снимают мышечное напряжение. Дефектолог может проводить стретчинг в виде сюжетно-ролевой игры, которая состоит из нескольких связанных между собой упражнений, носящих характер имитации. Количество упражнений зависит от физических возможностей ребёнка с ОВЗ той или иной категории, поэтому каждое упражнение подбирается для ребёнка индивидуально.

Таким образом, можно сделать вывод, что здоровьесберегающие технологии – это огромная и целостная система коррекционных, оздоровительных и профилактических мер, направленных на формирование, сохранение и укрепление здоровья детей. Тенденция к повышению актуальности изучения данного вида технологий будет расти, так как, к сожалению, количество детей с ОВЗ растёт, и всегда будет иметься необходимость в решении задач сохранения и укрепления их здоровья. Главное, что использование здоровьесберегающих технологий даёт высокий результат и повышает действенность образовательного процесса, компетентность специалистов и родителей в вопросах здоровьесбережения, что в будущем приведёт к повышению качества жизни.

Список использованных источников и литературы

1. Деркунская В.А. Концепция воспитания ребенка дошкольного возраста как субъекта детской деятельности и поведения: основные понятия. Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации: сб. науч. ст.: по материалам междунар. науч.–практ. конф. 10–11 декабря 2015 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015.

2. Ильина Г.В. Здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности: учебно-методическое пособие / Г. В. Ильина, Л. Н. Санникова; МГТУ. - Магнитогорск: МГТУ, 2017.

3. Мицан Е.Л. Технология физического развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск: МГТУ. - 2017.

4. Мицан Е.Л., Аитова В.М., Балапанова Г.Б., Панова А.С. Особенности арт-терапии в работе с детьми с задержкой психического развития// В сборнике: Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. С. 292-296.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации».

© Я.А. Скрипник, Е.Л. Мицан, 2020-04

Д.В. Мужилевская,
И.А. Кувшинова

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

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ АСПЕКТ УКРЕПЛЕНИЯ ИХ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье описаны возможности физической культуры в развитии и укреплении здоровья детей дошкольного возраста, роль физкультурных занятий в воспитании здорового ребёнка и ребенка с ОВЗ. Приведены рекомендации по проведению занятий физической культуры у дошкольников с ОВЗ.

Ключевые слова: дошкольники, физическая культура, эмоциональное здоровье, дошкольное образовательное учреждение, дети с ОВЗ.

D. V. Muzhilevskaya
I. A. Kuvshinova

PHYSICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS AS A NECESSARY ASPECT OF STRENGTHENING THEIR HEALTH

Abstract. The article describes the possibilities of physical culture in the development and strengthening of the health of preschool children, the role of physical education in raising a healthy child and a child with disabilities. Recommendations are given on conducting physical education classes for preschool children with disabilities.

Keywords: preschoolers, physical education, emotional health, preschool educational institution, children with disabilities.

Одной из задач федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования является охрана и укрепление физического и психического здоровья, в том числе их эмоционального благополучия [2].

Здоровье человека – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков.

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения. К понятию «психическое здоровье», определению его содержания обращались многие отечественные и зарубежные исследователи (Ш. Бюллер, А. Мас-лоу, А.И. Захаров, Й. Лангмейер, З. Матейчик, И.В.

Дубровина) [4].

Первые шаги к формированию здорового образа жизни, формированию культуры здоровья делают в дошкольных учреждениях. В детских садах разработана модель двигательного режима для детей. Она включает в себя: утреннюю гимнастику, физминутки, спортивные игры и соревнования, музыкальные и физкультурные занятия, гимнастику для глаз и пальчиковую гимнастику.

Занятия по физкультуре в детских садах должна быть не менее 3 раз в неделю, а продолжительность занятий зависит от возраста детей. Так, например, в младшей группе физическим упражнениям уделяется 15 минут, в средней 20 минут, а в старшей группе 25 минут (так как дети в этом возрасте уже более послушны, занятия рекомендуется проводить, в тёплое время года, на улице), в подготовительной 30 минут.

Физическая культура может проводиться с музыкальным сопровождением и без него.

С помощью физкультурных упражнений у ребёнка создаётся большой словарный запас, активизируются мышление и память, развивается внимание, формируются волевые качества личности. Благодаря физическим упражнениям у ребёнка формируется правильная осанка, происходит развитие гармоничного телосложения, развиваются мышцы тела, туловища, ног, рук, внутренних органов.

При правильной организации физического развития у дошкольников формируется самостоятельность, ребёнок становится более активным и общительным. В процессе физического воспитания ребёнок осознаёт свои двигательные действия, усваивает и понимает физкультурную терминологию (волейбол, гребля, скелетон, анаэробные тренировки, жесты и указания, и т.д.), знакомится с предметами касающимися физической культуры. Также, благодаря этим упражнениям, ребёнок осознаёт каким бы видом спорта он бы хотел заниматься в будущем, что может привести его к большому спорту.

Также физическая культура необходима и в инклюзивном образовании. Дошкольники с ОВЗ тоже нуждаются в спортивных упражнениях, занятиях ЛФК.

Задачи укрепления и сохранения физического, психического и нравственного здоровья являются для педагога и дефектолога не менее значимыми, чем образовательные [1]. Эффективность физических упражнений для коррекции нарушений моторики и недостатков физического развития подчеркивается в работах многих ученых (П.П. Павлов, П.Ф. Лесгафт, В.В. Ториневский, Л.В. Запорожец). Коррекционная работа, осуществляемая адаптивной физической культурой, и, представляющая собой систему различных мероприятий, направленных на исправление недостатков в развитии человека [5]. У дошкольников с отклонениями в состоянии здоровья физическая культура направлена на совершенствование тех физических навыков, которые плохо развиты.

Далее приведем рекомендации, как должны проходить уроки физической культуры у дошкольников с ОВЗ.

Во-первых – необходимо чередовать двигательную и практическую

деятельность, во-вторых – выполнение упражнений должно проходить малыми дозами, в-третьих – должны проводиться коррекционные подвижные игры, элементы спортивных игр, в-четвёртых – должны использоваться специальные оборудование для коррекционной работы.

Благодаря физической культуре, «особые» дети преодолевают в себе барьеры (физические и психологические), которые препятствовали им в повседневной жизни. Эти дети чувствуют необходимость своего вклада в жизнь общества, у них появляется желание улучшить свои физические способности. Для ребёнка-инвалида очень важно понимать, что он нужен, что он может общаться на равных правах со здоровыми детьми.

Процесс физического воспитания и обучения для детей с ОВЗ нужно строить так, чтобы ученики осмысленно выполняли упражнения, пытаясь их опосредовать и проанализировать, чтобы они могли осуществлять регуляцию темпа, ритма, координации движений и других характеристик, и для этого, необходимо создавать совместные занятия физической культуры с «нормальными» детьми и «инвалидизированными» детьми [3].

Помимо дошкольных учебных учреждений спортивные упражнения также активно используются в детских оздоровительных лагерях. Главным направлением деятельности в лагерях является активный отдых с использованием физических упражнений, спортивных игр, соревнований, викторин, физминуток, танцев и т.д.

В летних оздоровительных лагерях также установлен специальный режим, что является мощным оздоровительным средством. Утром обязательно зарядка, днём спортивные игры, ежедневная гимнастика, экскурсии, походы в лес, весёлые старты, спортивные праздники и дискотека. Весь день дети погружаются в атмосферу спорта, что способствует их полному оздоровлению. Основными методами физического воспитания в лагере являются игровой и соревновательный метод. Детские оздоровительные лагеря ставят перед собой задачу – укрепить здоровье школьников, компенсировать недостаточную двигательную активность детей.

Итак, дошкольный возраст является самым благоприятным периодом для формирования правильных привычек и здорового образа жизни. Ребёнок, который ежедневно выполняет физические упражнения, чувствует себя гораздо лучше, активнее, успешнее. Благодаря спорту, ребёнок не становится более крепким и развитым физически, но и укрепляет своё эмоциональное здоровье, становится успешным в плане обучения. Важным условием гармоничного развития ребенка является грамотная организация воспитателем работы с детьми по физическому воспитанию, учет индивидуальных особенностей дошкольников. То, насколько эффективно выполняется данная работа в дошкольных учреждениях, зависит здоровье ребёнка.

Список используемых источников и литературы

1. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А., Антипанова Н.А., Котляр Н.Н., Линькова М.В. Оценка показателей состояния здоровья и адаптационных возможностей организма детей города Магнитогорска // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2019. No 5. Публикация 2-1.

URL: <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2019-5/2-1.pdf> (датаобращения: 03.04.2020).

2. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.

3. Серукова Т.А. Инклюзивные подходы по физическому воспитанию школьников в общеобразовательном учреждении. 2014. 35 с.

4. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве / Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. 396 с.

5. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100-106.

© Д.В.Мужилевская, И.А.Кувшинова 2020

УДК 373

С.А. Постовалова,
С.А Селезнёва

*МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад No137»,
город Магнитогорск, Россия*

РИТМОПЛАСТИКА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В РАМКАХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье раскрываются особенности ритмопластики, роль движений под музыку в определенном ритме, показаны возможности использования данного направления в работе с детьми дошкольного возраста для оздоровления организма, а также при коррекции речевых нарушений.

Ключевые слова. Ритмопластика, укрепление здоровья, интеллектуальное развитие, речевое дыхание

S.A. Postovalova, S.A. Selezneva

RHYTHMOPLASTICS AS AN INNOVATIVE METHOD OF WORK WITH CHILDREN WITHIN THE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

Annotation. The article reveals the features of rhythmoplasty, the role of movements to music in a certain rhythm, shows the possibilities of using this direction in working with preschool children to improve the body, as well as for the correction of speech disorders.

Keywords. *Rhythmoplasty, health promotion, intellectual development, speech breathing*

«Самое лучшее, что есть в жизни – это свободное движение под музыку»

А.И. Буренина

У многих воспитателей возникает вопрос, как провести занятие-ритмопластика, когда они слышат впервые такое понятие. Данное определение рационально разделить на два самостоятельных отдельных понятия: ритм и пластика. Становится понятным, что ритмопластика подразумевает под собой физические упражнения, которые выполняются под музыку.

Ритмопластика – это оздоровительный вид гимнастики, основным средством которой являются комплексы гимнастических упражнений, в ходе которых задействованы различные группы мышц, происходит развитие чувства ритма, тренируется память и внимательность. Ритмопластика содержит в себе элементы хореографии и гимнастики. Образно ритмопластику можно назвать «выразительной гимнастикой». Согласитесь, что все процессы в природе и в организме человека происходят в определенном ритме. Б. Теплов указывал, что ритм в музыке воспринимается не только слухом и сознанием, но и всеми клетками организма [5]. Вспомните, как при звучании музыки, вы интуитивно начинаете двигаться и даже дышать в ощущаемом ритме. Ритм, как «упорядоченность процессов смены эмоциональных напряжений и разрешений» коренится в телесных ощущениях человека. В.В. Медушевский под музыкальным чувством ритма понимал способность «проживать» звучащие смыслы музыки, Б.М. Асафьев добавлял этому проживанию «двигательно-пластический опыт жизни», а Л.А. Готсдинер, Е.А. Ручьевская – «подстройку эмоционально-телесных и слухомоторных ощущений» [1]. С давних времен музыка является положительным эффектом в лечении. От телесного выражения эмоциональных переживаний ребенок получает удовольствие, в этом проявляется большой терапевтический и развивающий потенциал музыки. Двигательное и голосовое самовыражение под музыку рассматривается важным средством развития эмоционально-телесного опыта ребенка и его личности в целом. Музыка, слитая с движением, выступает как основа становления личности, здоровой в физическом, психическом и духовном смыслах.

«Двадцать первый век – век высоких технологий, век информации и технического прогресса». Это выдвинутое суждение постепенно становится неким лозунгом, начинает доминировать в нашем сознании, на этот девизы все чаще опираемся в воспитании своих детей. Взрослые стараются как можно раньше приобщать их к накопленным знаниям и миру прогресса, прикладывают все усилия, чтобы наши дети интеллектуально развивались буквально с пеленок, впитывали в себя разнообразную информацию. В этом видится залог их будущей успешности в современном мире. Но очень часто именно стремление родителей к раннему интеллектуальному развитию ребенка подавляет его естественную двигательную активность, что отрицательно

сказывается на формировании нервной системы и в целом на развитии здоровья ребенка.

Трудно переоценить значение движения в развитии ребенка-дошкольника. В освоении окружающего мира телесные ощущения для ребенка первостепенны. Не даром психологи говорят о том, что ребенок мыслит телом. Развитие высших психических функций (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления) происходит, опираясь на практические действия. Действие, активная практическая вовлеченность в процесс – единственная гарантия усвоения ребенком знаний. Любое знание должно стать для него "живым действием", связаться с двигательным, телесным опытом [3]. Действия ребенка, связанные с движениями и телесными ощущениями, многократно повторяясь, постепенно переходят во внутренний план, формируясь в понятия. Это закон становления всех психических процессов, когда идет переход от внешних многократно повторяющихся ориентировочных действий, к символизации в слове и закреплению в сознании. Весь процесс усвоения двигательного, телесного опыта охватывает все дошкольное детство .

Телесное развитие ребенка обладает колоссальным потенциалом. Это своеобразная "пружина", которую заложила в ребенке сама природа и побуждает его к движению. От освоения разнообразных движений у ребенка возникает чувство радости, наслаждения. Возможность двигаться, практически действовать остается для ребенка одним из самых предпочитаемых удовольствий, а также эффективным средством поддержания его интереса практически к любому занятию.

Основной задачей ритмопластики является охрана и укрепление здоровья подрастающего поколения, совершенствование двигательной сферы детей дошкольного возраста на основе формирования у них потребности в движении. Правильная организация профилактических и оздоровительных мероприятий будет способствовать своевременной коррекции отклонений в состоянии здоровья.

Через ритмопластику ребенок попадает в мир своего тела и чувств. Занятия ритмопластики доставляет ему моменты чудесного самовыражения, развивают фантазию [4]. Ребенок получает радость от того, что двигается под музыку, придумывает движения сам, используя мимику и жесты. Ритмопластика – это вид деятельности, в основе которого лежит музыка, а движения выражают музыкальный образ. Занятия ритмопластикой направлены на раскрепощение ребенка, улучшают коммуникативные навыки, и делают более разнообразной эмоциональную сферу ребенка.

Занятие состоит из простых и непринужденных танцевальных движений, игры с музыкальным сопровождением, разыгрывание разнообразных эпизодов сказок, имитирование различных животных, упражнения с атрибутами (мячами, степами, обручами, лентами, платочками), логоритмические упражнения. Освоение упражнений мы начинаем с произношения гласных звуков, вырабатываем речевое дыхание. При выполнении этих упражнений, раскрывается диафрагма (Ходьба по залу со словами: Так – так – так – так, ходят ноженьки – вот так).

В заключительной части занятия проводим релаксационные упражнения. Научив ребенка расслабляться, мы позволяем ему устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстановить силы, увеличить запас энергии. В процессе расслабления энергия организма перераспределяется, приводя тело к равновесию и гармонии. Релаксация детей дошкольного возраста требует особого взгляда и подхода. Главное – правильно и умело этим пользоваться. Если мы будем целенаправленно учить детей сбрасывать излишки напряжения и восстанавливать равновесие, мы будем способствовать сохранению здоровья наших деток!

Для того, чтобы избежать монотонности и скуки на занятиях, мы активно используем мультимедийные технологии (например, ускоренную съемку рождения цветка, полёт ракеты, листопад). С помощью мультимедиа можно показать детям красоту окружающей природы, явления, которые не всегда можно увидеть в повседневной жизни.

Следует помнить о важнейшем принципе на занятиях «Постановке правильного дыхания». Проблема правильного дыхания у детей всегда остается наиболее актуальной, поиск эффективных путей укрепления здоровья ребенка положительно отражается на профилактике заболеваний.

Дыхательные упражнения развивают слабую дыхательную систему ребёнка. Основанные на носовом дыхании, они укрепляют защитные силы организма и имеют ряд преимуществ. Носовое дыхание стимулирует нервные окончания всех органов, которые находятся в носоглотке. По мнению йогов, если дети не будут дышать через нос, они не получат достаточно умственного развития [2].

Дыхание очень важно для развития речевого аппарата дошкольников. Оно влияет на звукопроизношение, артикуляцию и развитие голоса. Дыхательные упражнения вырабатывают диафрагмальное дыхание, а также увеличивают продолжительность, силу и правильное распределение выдоха. И наша задача научить детей правильно дышать.

Проводятся занятия в игровой форме и без принуждения. У детей должна быть полная свобода при выполнении определенного вида действия. Главным мотивом должен являться интерес. Музыка для ритмопластики подбирается с учетом возрастных особенностей детей. Для занятий подбирается одежда, которая не будет стеснять движения.

После занятий ритмопластикой у детей улучшается физическая форма, координация движений, формируется красивая осанка; развивается творческая активность, повышается эмоциональный настрой, улучшается память и внимание. Занятия способствуют коррекции речевых нарушений, фонематического слуха, темпа и ритма дыхания.

Список используемых источников и литературы

1. Буренина А.И. Ритмическая мозаика [Текст] : программа ритмической пластики для детей дошкольного и младшего школьного возраста / А.И.Буренина. - СПб.: ЛОИРО, 2000. – 220 с.

2. Вареник Е.Н., Корлыханова З.А., Китова Е.В. Физическое и речевое развитие дошкольников: Взаимодействие учителя – логопеда и инструктора по физкультуре. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 144 с. (Здоровый малыш).

3. Голицына Н.С. Нетрадиционные занятия физкультурой в дошкольном образовательном учреждении. – М.: СКРИПТОРИЙ, 2006.–72 с.

4. Лисицкая Т.С. Ритм + пластика. - М.: ФиС, 1987. – 160 с.

5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М.Избранные труды в 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1985. - 355 с.

© С.А. Постовалова, С.А. Селезнёва, 2020-04

УДК 373

У.Фандрих

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

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ГЕРМАНИИ

Аннотация. В статье говорится о важности изучения русского языка в Германии, о распространённости русского языка, о его позитивном влиянии на развитие обучающихся. В начальной школе Германии при изучении русского языка необходимо опираться на принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, а также использовать метод погружения.

Ключевые слова: государственная школа Германии; русский как иностранный; метод погружения, принципы обучения.

U. Fandrich

TO THE QUESTION OF STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE AT GERMANY ELEMENTARY SCHOOL

Abstract The article discusses the importance of studying the Russian language in Germany, the prevalence of the Russian language, its positive impact on the development of students. When studying the Russian language in a German elementary school, it is necessary to rely on the principle of conformity of education with the age and individual characteristics of students, and also use the immersion method.

Keywords: German public school; Russian as a foreign language; immersion method, principles of training.

В государственных школах Германии основной предпосылкой для изучения русского языка как иностранного является предоставление возможности ученикам с русскими корнями изучить язык места их происхождения. Исследователями доказано позитивное влияние русского языка на развитие обучающихся [6]. Согласно данным французского врач-отоларинголога Альфреда Томатиса, русский язык обладает большим количеством частот, чем немецкий, французский, испанский или итальянский языки [2].

Важность изучения русского языка в Германии отражена в докладе министерства культуры Германии от 8 марта 2014 г. [4]. Данный доклад опирается на Гамбургское соглашение 1971 г., закрепляющее статус русского языка как первого иностранного в некоторых гимназиях и дающее переселенцам возможность изучать русский язык в школах и вузах Германии [4]. Отметим, что Гамбургское соглашение относится к периоду, когда Германия была разделена, а русский язык имел повсеместное распространение в ее восточной части.

Традиционные школьные методики по изучению иностранных языков зачастую направлены на прохождение определенной программы, преследуя чисто практические цели, и фактически не учитывают важность чувственного овладения иностранным языком. В итоге ученики овладевают языком на определенном уровне, но редко эти знания проникают внутрь, оставляя там свой след. Но при должном овладении иностранным языком как частью иной культуры человек приобретает черты *второй языковой личности* [6].

Основатель вальдорфской педагогики Р. Штайнер указывал на важность изучения языков для внутреннего развития и становления учащихся. Он считал, что каждый язык определенным образом воздействует на человека, поэтому полезно, помимо родного, овладевать и другими языками. Изучая иностранные языки, человек становится более универсальным, в нем развиваются живость и внимание [7].

Одним из живых языков на территории современной Германии является русский, так как здесь проживает большое количество русских немцев, многие из которых продолжают говорить по-русски. Распространенность русского языка связана также с тем, что во времена послевоенного разделения Германии русский был первым иностранным языком для изучения всеми учениками в школах ГДР и факультативным – в ФРГ.

Согласно докладу министерства культуры Германии по ситуации с русским языком в Федеративной Республике Германии от 7 марта 2014 г. [4], данный язык играет существенную роль в осуществлении плана Совета Европы по поддержанию многоязычия, так как он: является официальным языком Российской Федерации; относится к славянской группе языков и является самым распространенным ее представителем; играет важную роль как один из шести официальных языков ООН; является главным языком общения на территории бывшего Советского Союза [6].

В докладе также подчеркиваются важность его изучения для интеграции в общество Германии мигрантов из России с немецкими корнями.

Уже во второй половине двадцатого столетия появились исследования, указывающие на позитивное влияние русского языка на развитие обучающихся. Согласно данным французского врача-отоларинголога Альфреда Томатиса [2], русский язык обладает большим количеством частот, чем немецкий, французский, испанский или итальянский языки. Слух человека способен охватить диапазон от 20 до 20 000 Гц. Русский язык расположен на частотах от 125 до 10 000 Гц (некоторые источники считают, что от 100 Гц). Немецкий язык имеет также довольно объемный диапазон частот: от 125 до 3 000 Гц.

Таким образом, русский язык занял прочную позицию в школах Германии, которые включению его в свой языковой профиль предпосылают осознание важности овладения одним западным и одним восточным языком для полноценного развития учеников, а также учет передовых исследований в области психологии и лингвистики [6]. В государственных школах основной предпосылкой для изучения русского языка является предоставление возможности ученикам с русскими корнями изучить язык места их происхождения.

Одним из принципов обучения в школах Германии является *соответствие обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся*. Как справедливо заметил в своих исследованиях Б.В. Беляев, «психология должна прежде всего установить психологические закономерности владения иностранным языком, а затем помочь методике научно разработать основной метод обучения иностранным языкам и привести в соответствие с ним все частные приемы и способы этого обучения» [5, С. 28].

В начальной школе ученики еще обладают способностью естественным образом погружаться в иностранный язык как в родной, поэтому целесообразно использовать метод погружения. Учитель младших классов готовит устный материал таким образом, чтобы вовлечь в образовательный процесс как можно больше учеников через смену форм работы [6]. Он практически выучивает стихи, песни и т.д. наизусть, так как во время урока его внимание должно быть сосредоточено на учениках, а не на книгах и записях. Применяемый им **метод погружения** характеризуется тем, что языковой материал в устной форме повторяется из урока в урок, т.е. ученики младших классов в течение определенного отрезка времени осваивают один и тот же материал. Учитель вносит разнообразие в уроки через небольшие добавления, изменения, смену игр. Но основа остается одинаковой. Опыт показывает, что ученики не устают от таких повторений, а значит, *живут* в языке, погружаются в него, как в родной.

Й. Кирш сравнивает правильное изучение иностранных языков с игрой на скрипке. Когда юный скрипач регулярно играет на инструменте, у него развивается не только техника, но данная игра влияет на его образ мышления и чувства. Точно так же, когда ученик изучает язык творчески, данный процесс способствует его полноценному развитию, а не просто формальному приобретению знаний [1].

Р. Штайнер говорит о двух методах преподавания. Один из них включает заучивание наизусть грамматических правил, когда язык изучается механически; другой же, наоборот, полностью отрицает изучение грамматики.

То и другое Штайнер считает неправильным, так как оба метода игнорируют истинные потребности обучающихся. Правильный путь – это преподавание в соответствии с потребностями растущего человека, с его способностью воспринимать информацию [7].

Список используемых источников и литературы

1. Kiersch J., Dahl E., Lutzker P. Fremdsprachen in der Waldorfschule. Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 2016.
2. Tomatis A. Das Ohr und das Leben. Erforschung der seelischen Klangwelt. Walter Verlag, 2000. 385 p.
3. Tomatis A. Das Ohr und das Leben. Erforschung der seelischen Klangwelt. Walter Verlag, 2000. 385 p.9
4. Zur Situation des Russischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland–Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2014. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_03_07-Situation_Russischunterricht.pdf (дата обращения: 20.12.2018).
5. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1965. 229 с.
6. Конева Е.В. Русский язык как иностранный в Вальдорфских школах Германии / Russian as a foreign language in German Waldorf schools. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-inostrannyy-v-valdorfskih-shkolah-germanii/viewer> (Дата обращения 15.02.2020).
7. Штайнер Р. Искусство воспитания: Методика и дидактика: GA 294. М. : Парсифаль, 1996.

© У.Фандрих, 2020-04

УДК 371

**Е.Д. Шепилова,
Н.А. Шепилова,
Л.Н. Санникова**

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

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ЗДОРОВЬЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО

Аннотация. В статье раскрывается проблема здоровья руководителя ДОО. Приводится обоснование влияния коммуникативной компетентности на здоровье руководителя. Рассмотрено понятие «здоровье» и его компоненты. Дается авторская трактовка термина «коммуникативная компетентность»

руководителя ДОО». Представлена содержательная характеристика коммуникативной компетентности руководителя ДОО.

Ключевые слова: здоровье, компоненты здоровья, компетентность руководителя ДОО, коммуникативная компетентность руководителя ДОО.

E.D. Shepilova, N.A. Shepilova, L.N. Sannikova

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A FACTOR OF HEALTH OF THE HEAD OF A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. *The article reveals the problem of the health of the head of the Department. The article provides a justification for the influence of communicative competence on the health of the Manager. The concept of «health» and its components is considered. The author's interpretation of the term «communicative competence of the head of DОО» is given. The article presents a meaningful characteristic of the communicative competence of the head of a DОО.*

Keywords: *health, components of health, competence of the head of the Department, communicative competence of the head of the DОО.*

В современных условиях развития страны и перманентного социально-экономического кризиса, сопровождающегося ухудшением санитарно-эпидемиологической обстановки, сохраняется угроза здоровью работающих, населению и гигиенической безопасности России.

На первый план выходит «понимание абсолютной ценности здоровья, осознание ответственного отношения к своему здоровью, потому что оно определяет все сферы жизни человека, такие как общение, познание, предметную деятельность», в том числе и профессиональную деятельность [5].

«Здоровье – это состояние физического, психического и социального благополучия человека, при котором отсутствуют заболевания, а также расстройства функций органов и систем организма» [3].

Исходя из данного определения, компонентами здоровья можно назвать:

- соматическое здоровье;
- физическое здоровье;
- психическое здоровье;
- социально-нравственное здоровье.

К двум последним компонентам здоровья относится комплекс мотивационно-потребностных и эмоционально-волевых свойств личности, душевный комфорт, система ценностей, установок поведения в обществе, гармоничное взаимодействие человека с социумом.

Важно отметить, что нынешние условия существования личности и сама действительность делают необходимым именно совместную деятельность людей, основанную на взаимопонимании, сотрудничестве, полноценной коммуникации, а это в свою очередь определяет здоровье человека.

Современные руководители должны обладать такими качествами, как лабильность мышления, быстрота и точность принятия решения, социальная коммуникабельность. В своей деятельности руководителям ДОО приходится воспринимать и оперировать значительным объемом информации, искать новые, оригинальные решения проблем, непосредственно общаться с постоянно меняющимся контингентом людей, уметь мягко выходить из конфликтных ситуаций.

Информационно-стрессовые, социальные и другие факторы, действуя на личность руководителя ДОО, нарушают оптимальную субъект-субъектную и субъект-объектную деятельность, искажая гармоничные взаимоотношения, что отражается на состоянии здоровья руководителя. Состояние здоровья руководителя ДОО, несомненно, оказывает влияние на слаженность функционирования образовательной организации. Поэтому значимую роль в здоровьесбережении руководителя ДОО играет его коммуникативная компетентность.

Компетентность в общепринятом понимании определяется как совокупность компетенций; круг знаний и опыта, которые необходимы для успешного руководства дошкольной образовательной организацией.

Значимым компонентом деятельности сотрудников любой организации, особенно ее руководителей, является общение (коммуникация), без которого продуктивность работы организации может свестись к минимуму. Это обусловлено, прежде всего, тем, что способность руководить людьми, управлять ими напрямую связано с его способности к общению, уровнем развития коммуникативных умений руководителя.

Исследования Российских ученых В.В. Сысоева, Н.Н. Лаврова, Е.Б. Филенковой и др., направленные на изучение культуры управления у руководителей, выявили, что лица, с невысоким уровнем развития коммуникативных навыков, (включающие общение, взаимодействие с людьми) имеют проблемы в решении своих управленческих задач. А также отличаются более высоким уровнем тревожности, напряжённости и повышенной склонностью к сердечно-сосудистым заболеваниям [2, 4].

Таким образом, некомпетентность руководителя негативно влияет на эффективность их профессиональной деятельности, вызывает определенные сложности в общении с подчинёнными, а также образует негативные последствия, связанные с психофизиологическим дискомфортом.

Для того, чтобы деятельность руководителя ДОО была плодотворной, специалисты должны не просто знать науку общения, но и владеть ею. Необходимы знания закономерностей и механизмов межличностного взаимодействия, его структур и форм, а также наличие умений использования конкретных приемов эффективной коммуникации.

Коммуникативная компетентность в широком понимании - это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных

средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии.

На наш взгляд, коммуникативная компетентность руководителя ДОО выступает интегральным качеством, синтезирующим в себе общую коммуникативную культуру и ее специфические проявления в профессиональной управленческой деятельности.

Говоря о коммуникативной компетентности, необходимо отметить исследование И.Н. Зотовой, которое применимо и к руководителю ДОО, отражая сущность и специфику этого явления [1]. По мнению этого автора, коммуникативная компетентность представляет собой комплексное образование, включающее три компонента: эмоционально-мотивационный, когнитивный и поведенческий.

Эмоционально-мотивационная составляющая складывается из потребностей людей (руководителей) в позитивных контактах, мотивов развития компетентности и смысловых установок «быть успешным» партнером взаимодействия, а также ценности общения и цели.

Когнитивный компонент включает знания из области взаимоотношений людей и специальные знания по психологии, получаемые при обучении, а также смысловые образы другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности, характеристики личности, которые образуют коммуникативный потенциал личности руководителя.

На поведенческом уровне это индивидуальная система оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения.

И.Н. Зотова дает заключение, о структуре коммуникативной компетентности, которая включает разные элементы. В числе данного многообразия четко прослеживаются такие компоненты, как:

- коммуникативные знания;
- коммуникативные умения;
- коммуникативные способности.

Коммуникативные знания – это представления об общении, о его видах, фазах и формах развития. Это знания о существовании коммуникативных методов и приемов, о том, какое влияние они могут оказывать, каковы их потенциалы и границы. Это также представления о наиболее эффективных методах в отношении разных людей и разных ситуаций. К данной области относится и знание об уровне развития у себя самого коммуникативных умений и о том, какие приемы эффективны именно в собственном исполнении, а какие нет.

К коммуникативным умениям, согласно позиции И.Н. Зотовой, можно причислить умения:

- складывать текст сообщения в адекватную форму;
- речевое умение;
- умение к получению обратной связи;
- преодолевать коммуникативные барьеры и др.

Также выделяется группа интегративных умений:

- построение общения в демократической форме;

- инициирование комфортной эмоционально-психологической атмосферы;
- саморегуляция и самоконтроль;
- организация сотрудничества;
- умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета и др.

Выделяется группа социально-перцептивных умений, в которую входит умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения и др.

Коммуникативные способности, как индивидуально-психологические свойства личности, отвечают требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивают ее быстрое и успешное осуществление [1].

Набор коммуникативных способностей руководителя определяет его коммуникативное поведение, которое реализует деловое общение. Коммуникативные способности руководителя служит ресурсом, позволяющим оказывать влияние на своих подопечных. Иначе говоря, коммуникативные способности устанавливают характер межличностных отношений. Следовательно, мастерство руководителя образовательной организации зависит от его умения общаться со своими коллегами и в целом с окружающими людьми.

Реализация коммуникативной компетентности менеджера управления осуществляется в таких видах и формах деятельности общения, как:

- деловые беседы;
- дискуссии;
- совещания;
- выступления на публике;
- деловая переписка;
- деловые беседы по телефону и др.

Заметим, что коммуникация распространяется на всю сферу деятельности руководителя образовательной организации.

Итак, в управленческой деятельности число стрессовых факторов очень разнообразно и многочисленно, как многообразна вся профессиональная среда его деятельности. Руководителям приходится общаться с широким кругом людей, решать незапланированные задачи, в условиях экстремальной неопределенности, на них давит груз персональной ответственности, как за принятые решения, так и за коллектив. Любой компонент управленческой деятельности при определенных условиях может становиться стрессфактором. Это, в свою очередь, повышает риск профессиональных заболеваний и ошибок на основе человеческого фактора в современных организациях. В стратегическом развитии любой образовательной организации, сохранение и укрепление здоровья является неотъемлемой частью управления ее кадровым потенциалом, а наличие коммуникативной компетентности руководителя ДОО является фактором его полноценного здоровья.

Список используемых источников и литературы

1. Зотова И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности. Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». 2006. № 68 (13). С. 225-227.
2. Сысоев В.В., Лавров Н.Н. Психологические особенности профессионального общения между руководителем и подчиненным // Психолог. 2018. № 4. С. 32-37. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27203(дата обращения: 15.03.2020).
3. Федеральный закон от 21.11.2011 N 323-ФЗ (ред. от 27.12.2019, с изм. от 13.01.2020) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 08.01.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 15.03.2020).
4. Филенкова Е.Б. Удовлетворенность трудом руководителей дошкольных образовательных учреждений // Вестник университета (Государственный университет управления). 2015. № 5. С. 323-329.
5. Шепилова Н.А. Рекомендации по формированию ценности «Здоровье» у детей дошкольного возраста // Мир детства и образование: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 231-234.

© Е.Д. Шепилова, Н.А. Шепилова, Л.Н. Санникова 2020-04

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

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

ДК 376.42

**В.Д.Барбина,
А.А.Трегуб,
И.И. Сунагатулина**

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

**ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ**

***Аннотация:** В статье подробно раскрыты основные формы и условия для организации интегрированного образования слабослышащих детей дошкольного возраста. Представлено описание показателей для пребывания ребёнка в специальном дошкольном образовательном учреждении.*

***Ключевые слова:** интеграция, интегрированное обучение и воспитание, развитие, включение, нарушение слуха, слабослышащие дети.*

V. D. Barbina, A. A. Tregub, I. I. Sunagatullina

**INTEGRATED TEACHING FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH
HEARING IMPAIRED**

***Abstract.** The article describes in detail the main forms and conditions in the organization of the integrated education of hearing impaired children of preschool age. The description of indicators for a child's stay in a special preschool educational institution is presented.*

***Keywords:** integration, integrated training and education, development, inclusion, hearing impairment, hearing impaired children*

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в человеческое сообщество и в образовательную деятельность является основой для коррекционного обучения и воспитания [4]. Каждый ребёнок с особыми образовательными потребностями нуждается в индивидуально подобранной психологами и педагогами учебной программе, при этом должно присутствовать интегрированное образование, поскольку совместное обучение со здоровыми сверстниками помогает социализироваться и адаптироваться в обществе.

Интеграция с латинского языка переводится, как процесс, соединяющий все части в единое целое. Интегрированное обучение – это система современного специального образования, обеспечивающая включение детей с психофизическими особенностями в обычные образовательные условия. Дошкольное интегрированное обучение включает: раннюю коррекцию нарушений; использование необходимой развивающей программы, действующей одновременно с основными образовательными стандартами; абилитационные и реабилитационные мероприятия; создание благоприятной обстановки для активного участия ребёнка в группе.

Среди детских садов-центров развития ребенка, присутствуют такие, где реализуются программы для интеграции детей позднооглохших, слабослышащих с тяжелым и с незначительным недоразвитием речи. На основе учёта степени поражения слуховых функций в системе специального дошкольного образования, учреждения организуют работу смешанных групп компенсирующей направленности.

В соответствии с уровнем слухового развития ребёнка, распределение количества детей с нарушенным слухом по группам, происходит по трём формам интеграции.

1) полная интеграция, эффективна для детей с уровнем психофизического развития и речевой деятельностью схожей по возрастной категории со здоровыми детьми. Для этой формы интеграции характерно осуществление благоприятного вхождения ребёнка в социум, а также быстрое освоение межличностных отношений. Ребёнок без ограничений становится полноправным членом группы. Включение детей происходит по 1–2 человека.

2) частичная (эпизодическая), при которой дети с особыми образовательными потребностями, не способны на равных условия обучаться со сверстниками. В группу включены 1–2 человека, они находятся в учреждении часть дня (первая или вторая половина) и выполняют некоторые виды культурной и социальной деятельности. Специалисты подбирают и проводят для них индивидуальные коррекционно – развивающие занятия.

3) временная, в ней все воспитанники группы, вне зависимости от уровня слухоречевого развития пребывают со здоровыми детьми не реже двух раз в месяц для проведения коррекционных внеурочных занятий, с минимальной нагрузкой. Процесс обучения и воспитания сопровождается под руководством сурдопедагога, который помогает обычным воспитателям в организации мероприятий в коллективе здоровых детей [1, с. 25 –26].

Для осуществления интегрированного образования и воспитания существуют внешние и внутренние показатели, которые необходимы для успешного пребывания в специальных или комбинированных ДОО.

Внутренние показатели к интегрированному обучению: уровень речевого развития, соответствующий классификации нарушений слуха (восприятие частот звука, уровень глухоты) и возрастной категории; способности овладения детьми с нарушенным слухом общими стандартами образования; психологическая подготовка к интегрированному образованию. Внешние показатели: выявление патологий нарушения слуха в раннем возрасте; реализация ранней коррекционно-учебно-воспитательной работы; создание специальных условий для воплощения различных вариантов интегрированного образования; готовность родителей обучать своего ребёнка со здоровыми детьми и поддерживать его на всех процессах обучения; наличие возможности оказывать психологическую, педагогическую и медицинскую помощь детям с патологиями слуха [1].

В дошкольных организациях осуществляющих образовательную деятельность, существуют условия для полноценного воспитания детей с тугоухостью [2].

1. Интегрированное обучение рекомендовано глухим и слабослышащим детям с высоким уровнем общего и речевого развития. То есть пребывание в группе со здоровыми сверстниками зависит от степени снижения слуха, от умения проявлять коммуникативные способности (отвечать на вопросы и уметь формулировать их, выражать свои желания, мнения, просьбы), а также от понимания собственной речи и окружающих. Большое значение имеют личностные качества дошкольника (самостоятельность, активность), которые способствуют развитию элементарных навыков общения друг с другом, физические способности и состояние здоровья при принятии в ДОО.

2. Готовность массового дошкольного учреждения к работе с ребенком, имеющим нарушения слуха. Присутствие слабослышащего ребенка в группе требует внимания со стороны воспитателя, родителей, сверстников их родителей. В связи с этим существуют основные задачи и меры психологической подготовки при присутствии в ДОО детей с нарушенным слухом: желание помогать и психологическая готовность воспитателя, чтобы сделать пребывание интересным; ознакомление воспитателя с особенностями; обеспечение активности в любых играх и занятиях; работа с родителями ребёнка; объяснение другим дошколятам об слуховом аппарате у ребёнка.

3. Интеграция ребенка со сниженным слухом в массовое дошкольное учреждение невозможна без активного участия родителей. Особую роль в жизни ребенка с патологиями слуха играют родители. Им необходимо контролировать усвоение материала, полученного дошкольником во время пребывания в ДОО. Они ежедневно должны проводить занятия для закрепления знаний и умений, при этом важно помнить и о том, что нагрузка для ребенка может оказаться очень большой, он лишится многих любимых развлечений и занятий.

4. В организации интегрированного обучения велика роль сурдопедагога. Сурдопедагог – это тот человек, который в течение нахождения ребенка в ДОО будет организовывать проведение индивидуальной работы. Педагоги в процессе проведения занятий знакомятся с результатами обучения ребенка за определенный период, подробно комментируют их, знакомят родителей с содержанием и методами работы на предстоящий период, дают советы и ответы на все возникающие вопросы.

Все перечисленные формы интеграции для дошкольников с нарушенным слухом необходимо соблюдать образовательным организациям, родителям, педагогам, чтобы дети с ОВЗ смогли адаптироваться (социализироваться) в новом обществе при выходе из детского сада. Все приобретенные умения в дальнейшем обучении обеспечат хорошую подготовку к школе и сформируют полноценно развитую личность.

Для прохождения всех этапов, форм, условий социальной интеграции существует 4 стадии, обеспечивающие развитие слабослышащего ребёнка [3].

Аналитико-мотивационная, направлена на анализ потенциальных и приоритетных действий, знаний социальной интеграции, которые формируют у дошкольника положительную мотивацию к включению в новое общество.

Аналитико-ресурсная, лежит в основе проведения анализа физического, психического и социокультурного положения ребёнка, в основе уже имеющихся ресурсов. При отсутствии этих ресурсов, происходит поиск необходимых источников, других дополнительных сервисов.

Деятельностная, происходит вовлечение ресурсов и организация программ для установления социальной взаимосвязи между детьми в группе детского сада.

Резолютивная, осуществляет анализ результатов интеграции в процессе обучения и воспитания, формулирование выводов и построение новых методик дальнейшей интеграции.

Реализация различных подходов, форм и стадий интегрированного образования определена последовательностью распространения и увеличения взаимодействий, связей, вербального, невербального, общения у тугоухих дошкольников на различных этапах развития. В зависимости от времени принятия мер по включению ребёнка в общество, осуществление последовательности процессов может быть замедленно, поэтому очень важна реабилитационная работа на ранних этапах становления и развития личности под контролем сурдопедагога, логопеда, психолога, дефектолога и медицинского работника.

Таким образом, интеграция слабослышащих дошкольников в общество здоровых детей имеет больше положительных черт: осуществление полноценного общения между сверстниками, рост круга знакомств; расширение знаний об окружающей действительности; развитие эмоционально – волевой сферы, подготовка к школе и т.д. Проведение всех мероприятий для включения в обычные образовательные организации ребёнка с нарушенным слухом должны сочетать игровую, трудовую, коммуникационную, интеллектуальную детальность, при этом важно полное включение в работу и постоянная поддержка со стороны родителей и специалистов.

Список используемых источников и литературы

1. Бузова Н.И. Интегрированное обучение детей с нарушениями слуха в дошкольных образовательных организациях: методические рекомендации / Н.И. Бузова – Челябинск: Изд-во ЦИЦЕРО, 2017. – 82 с.
2. Головниц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
3. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России – Саратов: Научная книга, 2003. – 255 с.
4. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья /И.И.Сунагатуллина. – Магнитогорск, 2015. – 101 с.

© В.Д.Барбина, А.А.Трегуб, И.И. Сунагатулина, 2020-04

УДК. 373.2

М.В. Голядкина

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос реализации инклюзивного образования в ДОО при проектировании индивидуального образовательного маршрута. Раскрываются основные понятия инклюзивного образования, принципы и структура индивидуального образовательного маршрута, а также общая структура индивидуальной образовательной программы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная программа.

M.V. Golyadkina

IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS WHEN DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE

Abstract. The article deals with the issue of implementing inclusive education in pre-school education when designing an individual educational route. The main concepts

of inclusive education , the principles and structure of the individual educational route, as well as the General structure of the individual educational program are revealed.

Keywords: *inclusive education, children with disabilities, children with disabilities, individual educational route, individual educational program.*

На современном этапе в сфере дошкольного образования все чаще затрагивается вопрос об обеспечении индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, так как при осуществлении образовательного процесса учитывается так называемый «средний уровень развития ребенка», при котором не все дети могут достигать положительные результаты.

Особое значение приобретает реализация инклюзивного образования (от французского Inclusive – «включающий в себя»), которые зафиксированы в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», а также в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). Инклюзивное образование – «это вид интегрированного образования, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются вместе с обычными детьми» [4, статья 2].

К категорий детей с особыми образовательными потребностями можно отнести: детей не усваивающих основную общеобразовательную программу дошкольного образования при недостаточном развитии познавательных процессов либо эмоционально-волевой сферы; детей, с ослабленным здоровьем, а также с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов [1].

Инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, а также детей-инвалидов) [4, статья 2].

Дошкольники с ОВЗ – это дети, имеющие какие-либо нарушения в физическом или психическом развитии, состояние здоровья которых препятствует освоению общеобразовательной программы вне специально созданных условий, но не имеющие официально зафиксированной инвалидности [3].

Дошкольники с инвалидностью – это дети имеющие официально установленную инвалидность, ограниченные в жизнедеятельности в следствии какого-либо нарушения или заболевания (нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, нарушение речи, детский аутизм, задержка психического развития – ЗПР, умственная отсталость, либо множественные нарушения) [3].

В настоящее время, существует несколько подходов при реализации инклюзивного образования в ДОО: осуществление образовательного процесса в коррекционных (специализированных) дошкольных образовательных организациях; в отдельных (специальных) группах; а также совместно с

обычными (со здоровыми) детьми. Приоритетным направлением является организация образовательного процесса детей с особыми образовательными потребностями вместе с обычными (со здоровыми) детьми. Реализация данного направления инклюзивного образования основывается на проектирование индивидуального образовательного маршрута [3].

Понятие «индивидуальный образовательный маршрут» является результатом накопления практического опыта образовательных организаций, которые реализуют принцип обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся. В нашем понимании, индивидуальный образовательный маршрут – это индивидуальная образовательная программа развития, проектируемая для конкретного ребенка. То есть индивидуальные образовательные маршруты разрабатываются специально для отдельных детей с особыми (индивидуальными) образовательными потребностями.

Основной целью проектирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) в ДОО является создание благоприятных условий для детей с особыми образовательными потребностями, которые будут способствовать интеллектуальному, социально-эмоциональному, нравственно-эстетическому, физическому развитию, социализации дошкольников при учете их индивидуальных возможностей.

При проектировании индивидуального образовательного маршрута для детей дошкольного возраста (с разными образовательными потребностями) необходимо опираться на следующие основные принципы [1, 2]:

- принцип создания безопасной и доступной развивающей предметно-пространственной среды и психологически благоприятной обстановке в группе ДОО;

- принцип специальной подготовка педагогов ДОО, а также приглашение узконаправленных специалистов для работы с детьми с ОВЗ либо инвалидностью;

- принцип учета возрастных и индивидуальных потребностей и возможностей ребенка, опора «на зону актуального и ближайшего развития»;

- принцип индивидуального подбора педагогических технологий для прогнозирования динамики развития ребенка;

- принцип введение специальных разделов в содержании образовательного процесса, использование специальных средств и методов в образовательном процессе.

- принцип организации образовательного процесса, учитывая единство коррекции и развития ребенка (сочетание образовательного процесса с лечебно-оздоровительными мероприятиями) для ребенка с ОВЗ либо инвалидностью.

- принцип учета субъект-субъектного взаимодействия в индивидуальном процессе обучения и воспитания при соблюдении интересов ребенка;

- принцип учета профессионального сотрудничества и сотворчества при взаимодействии педагога с родителями по поводу планирования и реализации ИОМ;

- принцип контроля и корректировки индивидуального образовательного маршрута.

Проектирование индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) состоит из нескольких компонентов: целевой, содержательный, технологический, диагностический, организационный компонент. Целевой компонент подразумевает постановку целей и задач развития конкретного ребенка с учетом его индивидуальных особенностей с учетом ФГОС ДО. Содержательный компонент включает отбор содержания, структуру и объем индивидуальной образовательной программы по основным образовательным областям, реализуемым в ДОО. Технологический компонент, который предполагает определение используемых педагогических технологий, а также методов эффективных для развития конкретного ребенка. Диагностический компонент включает в себя систему диагностического сопровождения: материалы диагностики, результаты педагогической или психолого-педагогической диагностики, заключения педагогов и специалистов. Организационный компонент обеспечивает создание условий для осуществления индивидуальной образовательной программы, которая предполагает наличие соответствующей предметно-пространственной среды, воспитателей и специалистов, занимающихся осуществлением образовательного процесса, а также сам проект индивидуального образовательного маршрута (формы, средства организации) [1].

Индивидуальный образовательный маршрут для конкретного ребенка оформляется в виде индивидуальной образовательной программы (ИОП), которая состоит из следующих разделов: титульный лист; пояснительная записка (включает в себя общие сведения о ребёнке, зафиксированные результаты наблюдения); результаты проведенной диагностики (характеристика личностных особенностей ребенка, особенностей здоровья, особенности поведения; характеристика познавательного, социального развитие, физического развития; заключение ПМПК (при наличие); характеристика основных направлений развития по разделам программы; индивидуальный образовательный план, тематическое планирование на учебный год; работа с родителями (основные формы, методы); планируемые результаты по реализации ИОМ; анализ итоговой диагностики, подведение итогов по реализации ИОМ. Реализуется на основе составленной индивидуальной образовательной программе в течение учебного года [1, 2].

Таким образом, реализация инклюзивного образования в ДОО осуществляется через проектирование и осуществление индивидуального образовательного маршрута, который в свою очередь является одним из основных путей поддержки разностороннего развития ребенка с ОВЗ либо инвалидностью.

Список используемых источников и литературы

1. Блохина, О. А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов детей дошкольного возраста: методика и практический опыт реализации: Сборник методических материалов / сост. О. А. Блохина – Калининград: Изд-во Калининградского обл. инс-та раз-тия обр., 2018. – 103 с.
2. Исаева, И. Ю. Технология проектирования индивидуальных

образовательных маршрутов: учебное пособие / И. Ю. Исаева. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 116 с.

3. Неретина, Т. Г. [Специальная педагогика и коррекционная психология](#) / Т. Г. Неретина. – М.: Флинта, 2008 – 376 с.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 272-ФЗ [Электронный ресурс]: – Режим доступа <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

© М.В. Голядкина, 2020-03

УДК 376

С.С. Илюшкина

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация:** В данной статье представлен теоретический анализ актуальной проблемы научно-исследовательской деятельности в области психологи как развитие произвольной памяти детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Данная проблема связана с важностью памяти как когнитивной функцией в развитии ребёнка с ограниченными возможностями. Представлены теоретические основы различных научных школ относительно трактовки произвольной памяти.*

***Ключевые слова:** произвольная память, дети с умственной отсталостью.*

S.S. Ilyushkina

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ARBITRARY MEMORY OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH MENTAL DISABILITY

***Abstract:** This article presents a theoretical analysis of the urgent problem of research activity in the field of psychology as the development of an arbitrary memory of primary school children with mental retardation. This problem is associated with the importance of memory as a cognitive function in the development of a child with disabilities. The theoretical foundations of various scientific schools regarding the interpretation of arbitrary memory are presented.*

Keywords: *random memory, children with mental retardation.*

В данной работе мне бы хотелось рассмотреть особенности развития памяти. На данный момент проблема памяти занимает место одной из самых актуальных проблем психологии. Память играет важную роль в жизни каждого человека – она связывает их прошлое с настоящим и будущим, а также является наиболее важной когнитивной функцией, которая лежит в основе развития и обучения.

Память играет важную роль в младшем школьном возрасте, когда дети начинают активно осваивать новые навыки и способности, и успех их учебной деятельности во многом зависит от уровня развития различных типов памяти.

Впечатления, которые человек получает от окружающего мира, оставляют определенные следы, они сохраняются, фиксируются и, при необходимости, воспроизводятся. «Без памяти, – писала С.Л. Рубинштейн, – мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы без будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом» [4].

Память является отражением прошлого опыта человека, сложным умственным процессом, который проявляется в запоминании, сохранении и воспроизведении информации. Она является одним из основных компонентов познавательной деятельности и тесно взаимодействует со всеми остальными психическими процессами и личностью в целом. Продуктивность памяти во многом зависит от состояния восприятия, мышления, речи, эмоционально-волевой сферы. Нарушения в деятельности памяти в свою очередь негативно влияют на формирование и развитие этих процессов.

Проблема интеллектуального развития и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями остается одной из основополагающих проблем в детской коррекционной педагогике и специальной психологии. В данном возрасте память претерпевает значительные изменения, обретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

Большинство исследований по проблемам особенностей памяти детей с умственной отсталостью посвящено изучению младших школьников. Это связано с тем, что с возрастом требования к эффективности запоминания неуклонно возрастают, и когда образовательная деятельность становится ведущей в жизни ребенка, полноценность мнемической функции приобретает первостепенное значение.

Расстройства памяти у умственно отсталых лиц объясняется слабостью замыкательной функции коры и, в связи с этим малым объемом и замедленным темпом формирования новых символических связей, а также их непрочностью. Снижение активного внутреннего торможения, которое вызывает недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воссоздание указанного материала также является неточным. Забывчивость является проявлением истощения и торможения коры головного мозга.

В 40-60 годы значительный вклад в изучение проблемы памяти умственно отсталых детей внесли экспериментально-психологические исследования Е.М. Кудрявцевой, А.И. Липкиной, М.М. Нудельмана, И.М.

Соловьева и др. Ряд статей посвящен изучению распознавания предметов и изменению визуальных представлений при их актуализации умственно отсталыми детьми [1].

Оказалось, что учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями воспринимают представленный им материал очень странным образом. В процессе нарушенного восприятия объекта происходит его узнавание. И.М. Соловьев подчеркивал мысль о том, что воспринимая и узнавая предмет, ребенок обычно дает ему словесное обозначение. Образ воспринимаемого объекта координируется со словом, речью, и это имеет принципиальное значение для всей деятельности узнавания.

Процесс запоминания умственно отсталых детей и подростков характеризуется медлительностью и хрупкостью запоминания, скоростью забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью и плохим припоминанием. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. Механическая память может оказаться сохранной или даже хорошо сформированной. Обычно отображаются лишь внешние признаки предметов и явлений. Воспоминания о внутренних логических связях и обобщенных устных объяснениях очень сложны.

Задача запомнить материал не сильно способствует улучшению качества запоминания. Результаты проведенного исследования согласуются с данными других авторов. Невозможность умственно отсталых детей заучивать какой-либо материал выявляется довольно часто. Так, например, они много раз повторяют стихотворение и всё же они не могут воспроизвести его полностью.

При умеренной степени умственной отсталости нарушения памяти становятся еще более серьезными. Его объем невелик, но в подростковом возрасте он может увеличиваться, достигая уровня, доступного у детей с небольшой степенью умственной отсталости. Долговременная память совершенствуется лучше кратковременной. При воспроизведении сохраненного материала часто появляются искажения. Небольшая их часть, в основном благодаря хорошей механической памяти, осваивает базовые навыки, необходимые для чтения, письма и базового счета. Образовательные программы (в специальных классах коррекционных школ или интернатах) могут дать им возможность развить свой потенциал и расширить спектр навыков самообслуживания и воспитания в ближайшем окружении.

Без должного уровня зрелости произвольной памяти полноценное обучение в школе невозможно, так как образовательный процесс в первую очередь основан на этой форме памяти Немов Р.С. указывает на снижение произвольной памяти у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в качестве одной из наиболее важных причин их трудностей в школьном образовании. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание познаваемого материала [3].

Можно сделать вывод, что память – это самая важная когнитивная функция, которая лежит в основе любого психического явления и способностей человека, его развития и обучения. Она объединяет в себе познавательные процессы запоминания, организации, сохранения, восстановления и забывания полученного опыта, позволяющие повторно использовать его в деятельности или

возвратить в сферу сознания.

Память начинает занимать неотъемлемое место в младшем школьном возрасте. Начиная учиться в школе, дети уже умеют запоминать осознанно, но этот навык еще слабо развит. Часто первоклассник может забыть, о чем его спрашивали дома, потому что это требует произвольного запоминания. В то же время он может легко и невольно запомнить то, что вызывает его интерес.

Нарушение развития памяти наблюдается у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Достаточно часто у них наблюдаются нарушения произвольной и непроизвольной памяти. Ранее не известную информацию они усваивают медленнее, чем их сверстники с нормальным развитием. Также для этой категории детей характерна хрупкость хранения информации и неточность воспроизведения, что в основном объясняется их низкой способностью определять логику событий. Лучше они запоминают внешние, несущественные зрительно воспринимаемые признаки, значимые и завершённые события. Помимо этого, лучшему запоминанию способствует активная деятельность таких детей.

Несовершенство их памяти коррелирует с плохой обработкой воспринимаемого материала. Дети быстро забывают особые характеристики предметов или явлений, которые они видели, так что они могут путать и сравнивать совершенно разные предметы.

Список используемых источников и литературы

1. Агавелян О.К. Социально перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск: Просвет, 2016. 144 с.
2. Немов А.А. Психология /в 3 кн., кн. 1 «Общая психология»: М., 2017. 289 с.
3. Немов, Р. С. Психология. М. : ВЛАДОСПРЕСС, 2017. 352 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / СПб: Издательство «Питер», 2017. 712 с.
5. Сеченов, М.И. Избранные философские и психологические произведения. М.: Педагогика, 2018. 380 с.

© С.С. Илюшкина, 2020-04

УДК 376

Г.И. Кожин

*ГОУ Тульской области «Яснополянский
образовательный комплекс им. Л.Н. Толстого»,
д. Ясная Поляна, Россия*

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ

Аннотация. В статье описаны особенности учебно-познавательной деятельности школьников с трудностями в усвоении знаний, причины данных

трудностей, биосоциальные условия психического развития, аспекты готовности и принципы содержания обучения детей, а также индивидуально-психологические особенности учащихся этой категории.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, школьники, познавательная активность, трудности в обучении.

G.I. Kozhin

EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH DIFFICULTIES IN LEARNING

***Abstract.** The article describes the features of educational and cognitive activity of students with difficulties in learning knowledge, the reasons for these difficulties, biosocial conditions of mental development, aspects of readiness and principles of the content of children's education, as well as individual psychological characteristics of students in this category.*

Keywords: educational and cognitive activities, learning difficulties.

Ведущей деятельностью младших школьников является учебная.

Деятельность определяет уровень психического развития и личностное становление.

Формирование данной деятельности актуально при изучении детей с трудностями обучения. Школьники обладают особенностями, негативно сказывающимися на становлении этой деятельности: неустойчивое внимание, импульсивность, снижение работоспособности, нецеленаправленная деятельность и ее слабая речевая регуляция.

Особенности психической деятельности определяют протекание и формирование познавательных процессов.

Неустойчивое внимание и сниженная работоспособность имеют индивидуальные формы проявления. С одной стороны, максимальная концентрация внимания и высокая работоспособность в начале работы (по мере продолжения эти особенности снижаются), с другой – внимание сосредотачивается, когда приступят к деятельности, у других детей – неравномерная работоспособность и колебания внимания на протяжении всего времени.

О трудностях с восприятием свидетельствует ограниченность знаний об окружающем мире, т.к. восприятие ребенка неполноценно и не обеспечивается достаточной информацией.

Исследователи указывают на:

1. Недостатки пространственного восприятия, затруднения в выделении объекта на фоне и построении целостного образа, на замедленный процесс переработки поступающей информации через органы чувств, одновременное действие нескольких факторов, которые затрудняют восприятие, а также при

вычленении отдельных элементов из объекта, воспринимающийся как единое целое (Л.И. Переслени, Х. Спионек, П.Б. Шошин и др.).

2. Недостатки всех видов запоминания, ограничение объема памяти и снижение прочности запоминания (Т.В. Егорова, Г.И. Кожин, В.Л. Подобед и др.).

Низкая познавательная активность – одна из причин недостаточного уровня развития произвольной памяти. В младшем школьном возрасте не прекращается развитие произвольной памяти (совершенствуется на следующих этапах онтогенеза), но на передний план выступает произвольная память, которая реализуется как особая форма деятельности, в дальнейшем происходит развитие вербальной памяти, играющей центральную роль.

3. Несформированность мыслительной деятельности: низкий уровень развития абстрактного мышления, неумение выделять существенные признаки и делать обобщения, операций: анализ и синтез.

4. Слабость речевой регуляции действий (отсутствие целенаправленности и неорганизованность деятельности) (В.И. Лубовский и др.).

Эти особенности, в зависимости от специфики, связаны с учебными предметами и проявляются по-разному.

Низкий уровень познавательной деятельности детей приводит к задержке формирования речи (У.В. Ульенкова, Е.В. Мальцева, Г.Н. Рахмакова, Е.И. Скиотис, Р.Д. Тригер и др.).

Малый запас представлений об окружающем мире, ограниченность общего речевого развития и бедность словаря приводят к недостаточному осмыслению лексического значения отдельных слов и текстов в целом.

Детям трудно формулировать содержащуюся в прочитанном тексте главную мысль, устанавливать причинно-следственные и временные связи, характеризовать действующих лиц и давать оценку их поступкам, осложнено понимание смысла прочитанного.

Школьники не могут самостоятельно усваивать, выделять и познавать новую информацию.

Это тормозит накопление разнообразных знаний и сведений об окружающей действительности, что мешает преодолению пробелов в знаниях и специфических недостатков познавательной деятельности, отрицательно сказывается на общем развитии.

Принципы, которыми следует руководствоваться при определении содержания обучения детей, при разработке методик преподавания учебных предметов – это учет недостаточной готовности психических функций к освоению материала, понимание причин, лежащих в основе неуспеваемости.

Разнообразие вариантов развития обусловлено:

1. Социальной ситуацией развития.

Факторы, негативно влияющие на развитие ребенка: дефицит общения (не стимулируется развитие познавательных процессов, речи, эмоциональное развитие, когда это основной вид деятельности); травмирующее действие социальной среды (повышенная тревожность, замкнутость, робость, плаксивость, или негативизм, жестокость, грубость и др.); отсутствие

квалифицированных условий, которые обеспечивают полноценное развитие и коррекцию нарушений ребенка.

2. Состоянием нервно-психического и соматического здоровья.

Нарушения центральной нервной системы проявляются в виде парциальных недостатков развития познавательной и эмоционально-личностной сфер.

3. Формированием ведущего вида деятельности.

Отсутствие полноценной, соответствующей возрасту деятельности негативно сказывается на развитии ребенка.

Повышенную нагрузку на психику и нервную систему оказывает начальный этап обучения в школе. Связано это с изменениями жизненных условий, требований к уровню развития ребенка.

Готовность ребенка к началу школьного обучения определяется уровнем развития психических функций. Для детей характерна пониженная психологическая готовность к обучению.

Ученые выделяют три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Л.И. Божович критерием готовности считает внутреннюю позицию школьника (познавательная потребность и потребность в общении).

Низкая познавательная активность является характерной чертой интеллектуальной готовности детей с трудностями обучения.

Речевые нарушения проявляются в недостатках звукопроизношения, снижении слухоречевой памяти, усвоении логико-грамматических конструкций, бедности словаря, недостаточности фонетико-фонематического восприятия, многословности или недостаточной развернутости высказываний.

Сниженный уровень познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний и навыков. Пониженная готовность к обучению характеризуется замедленным формированием элементов учебной деятельности, соответствующих возрасту. Дети понимают задания, но нуждаются в помощи взрослого для усвоения способа действия и осуществления переноса на другие действия и предметы при выполнении заданий. Способность принимать помощь, усваивать и переносить принцип действия на задания позволяет оценивать потенциальные возможности развития психики.

Игровая деятельность характеризуется отсутствием умений без помощи взрослого развертывать совместную игру в соответствии с замыслом, а также учитывать интересы и контролировать поведение.

Преобладание игрового мотива не всегда вызывает трудности обучения. Но, у детей, испытывающих стойкие трудности в усвоении знаний, игровые мотивы занимают центральное место в сфере мотивации.

Уровень развития игры при поступлении в школу не обеспечивает естественного перехода к учебной деятельности. Ребенку трудно адаптироваться в школьной среде, т.к. он не перешагнул ступень игровой деятельности.

При планировании коррекционных мероприятий необходимо опираться на имеющиеся сохранные психические функции (ниже представлены примерные задачи в период подготовки к школе).

Задачами коррекционно-развивающей работы с детьми при подготовке к школе являются (соответствуют возрасту):

1. Освоение эталонов и образцов звуков, формы, величины и цвета; накопление представлений о форме, величине и цвете, а также свойствах материалов;

2. Освоение предметно-практической деятельности (выявление свойств предметов, понимание отношений между предметами);

3. Освоение продуктивных видов деятельности (умственное, речевое и сенсорное развитие);

4. Накопление языковых представлений;

5. Развитие фонетико-фонематических процессов;

6. Подготовка к обучению грамоте;

7. Систематизация, уточнение и обогащение словаря;

8. Формирование монологической и диалогической форм речи;

9. Развитие навыков общения;

10. Формирование элементарных математических понятий и представлений;

11. Формирование навыков игровой деятельности;

12. Формирование элементов учебной деятельности.

С учетом индивидуально-психологических особенностей ребенка построена и ориентирована индивидуализация обучения. Успешность обучения зависит от внутренних факторов, т.е. индивидуально-психологических особенностей учащихся (при равных условиях дети дают различные результаты).

Обучаемость (восприимчивость к обучению) – интеллектуальные свойства ребенка, от которых зависит успешность обучения, особенности мыслительной деятельности, играющие роль в успеваемости (Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская и др.).

На основе анализа специфики интеллектуальной сферы, познавательной деятельности и особенностей личности школьников с трудностями в обучении психологически определены стратегии преодоления и предупреждения неуспеваемости, и оптимальные пути обучения: учет замедленного темпа формирования знаний и интеллектуальной пассивности, а также повышенной утомляемости.

Особенности психики школьников с трудностями в усвоении знаний обуславливают специфику в отборе содержания учебного материала для уроков: содержание, обеспечивающее формирование положительной мотивации учебной деятельности, расширение кругозора, подготовку к освоению математики, родного (русского) языка, ознакомление с природой и яркими проявлениями эмоций. В процессе обучения (на уроках) необходимо предоставлять возможность для практической деятельности.

От внимания окружающих взрослых, общего социального благополучия, организации воздействия, которое учитывает особенности формирования функций, умений и навыков зависит реализация потенциальных возможностей для развития психики детей.

Для коррекции и профилактики трудностей в усвоении знаний школьников необходимы своевременные квалификация и выделение неблагоприятных вариантов развития. Выявление слабых звеньев помогает наметить помощь различных специалистов, работающих с детьми данной категории.

Если дети учатся в специально созданных условиях, если учитель оказывает специфическую помощь, то они способны справиться с трудностями и освоить учебный материал.

Список используемых источников и литературы

1. Кожин Г.И. Нейропсихологический подход к диагностике и развитию слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития // Мир детства и образование: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 205-209.

2. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии). М.: Буки Веди, 2013. 198 с.

3. Мальцева Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.03 – специальная педагогика. М., 1991. 23 с.

4. Рахмакова Г.Н. Формирование умений построения предложений в речи детей с задержкой психического развития: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.03 – специальная педагогика. М., 1985. 18 с.

5. Скиотис Е.И. Обучение изложению младших школьников с задержкой психического развития как средство активизации их речевой деятельности: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.03 – коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия). М., 1997. 19 с.

© Г.И. Кожин, 2020

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ОВЛАДЕНИИ ЗВУКО-БУКВЕННЫМИ ОБОЗНАЧЕНИЯМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной статье представлен анализ литературных источников по проблеме нарушения процесса овладения звуко-буквенными обозначениями дошкольников с нарушениями зрения. Также представлено содержание и результаты диагностики нарушения процесса овладения звуко-буквенными обозначениями у старших дошкольников с нарушением зрения. Представлено описание метода наглядного моделирования.

Ключевые слова: навыки письменной речи, звуко-буквенные обозначения, речевые предпосылки овладения письменной речью, неречевые предпосылки овладения письменной речью, нарушение зрения, метод наглядного моделирования.

S.G. Leshchenko,
K.V. Zaharova

OVERCOMING DIFFICULTIES IN MASTERING SOUND- LETTER DESIGNATIONS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Abstract. This article presents the analysis of literary sources on the problem of violation of the process of mastering sound-letter designations of preschoolers with visual impairments. Also presents the content and results of diagnostics of violation of the process of mastering sound-letter designations of the senior preschool children with visual impairment. The description of the method of visual simulation.

Keywords: writing skills, sound-letter symbols, speech prerequisites of mastering the written speech, non-speech background of mastering the written speech, blurred vision, visual simulation method.

В процессе формирования навыков письменной речи важнейшим этапом является этап овладения звуко-буквенными обозначениями, который реализуется в добукварный и букварный периоды обучения грамоте.

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

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

Как указывают Е.А. Милушкина, Н.В. Скоробогатова дети с нарушением зрения испытывают трудности при овладении слияния букв, позже читают медленно, допускают большое количество ошибок, плохо понимают прочитанное. Наиболее характерна замена букв, соответствующих близким по артикуляционным или акустическим признакам звукам; пропуск и перестановка букв, пропуск слогов и частей слова, раздельное написание частей слова. Основная трудность, которую испытывают дети с нарушением зрения при расчленении слова на составные элементы, заключается в неумении слышать гласные звуки и отделить гласные от согласных в слове. Этому способствует слоговая система артикуляции в русском языке, при которой, расчленяя слова на звуки, дети ориентируются не на слуховое восприятие, а на артикуляцию.[2, с.73].

У дошкольников с нарушением зрения неизбежно возникают серьезные трудности в процессе овладения звуко-буквенными обозначениями. Внешние проявления фонематических расстройств у старших дошкольников с нарушением зрения находятся на более низких ступенях развития фонематического анализа и синтеза – это объясняется не только недостатками

их зрительного восприятия, семантической ограниченностью, а также нарушением приема и переработки информации. Вследствие этого замедленным формированием новых представлений и понятий

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

Обследование предпосылок процесса овладения звуко-буквенными обозначениями у старших дошкольников с нарушением зрения включало в себя следующие блоки заданий (В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Г.В. Чиркина).[1; 3; 5].

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

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

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

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

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

составлении слов из слогов и из звуков. Обнаруживаются сложности при выполнении заданий на придумывание слов на заданный звук (в начале, середине и в конце слова).

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают теоретические данные, представленные в литературных источниках.

Одним из наиболее эффективных вспомогательных средств, облегчающий, систематизирующий процесс овладения звуко-буквенными обозначениями у старших дошкольников с нарушением зрения является применение наглядного моделирования. Наглядное моделирование является эффективным методом преодоления трудностей в овладении звуко-буквенными обозначениями у старших дошкольников с нарушением зрения. Процесс преодоления трудностей в овладении звуко-буквенными обозначениями будет интереснее и эффективнее если использовать игровые приемы логопедических упражнений с применением метода наглядного моделирования, который позволяет решить следующие задачи:

- научить интонационно выделять звук в слове, называть слова с заданным звуком, находить позицию звуков в слове и соотносить со схемой,
- определять место звука в слове (в начале, середине, конце);
- определять последовательность звуков в слове;
- определять количество звуков в слове;
- изображать гласные и согласные звуки с помощью зрительных символов, различать твердые/мягкие звуки, вычленять словесное ударение, различать ударные и безударные гласные;

Т.А. Ткаченко предлагает специальную зрительную символику, позволяющую выделять звук графически, что помогает формировать поэтапное знакомство со звуками и учить этот звук выделять в слове. При подмене букв символами их взаимосвязь должна быть логической и легко запоминающейся, что должно подталкивать на самостоятельное воспроизведение ребенком всей схемы. Одновременно с развитием фонематического восприятия у детей улучшается произношение, что в свою очередь обеспечивает связь между звуком и буквой, которые пока заменены символами. Для них каждый отдельно взятый звук – это ассоциация, ассоциация с окружающим миром (звук «м» – мычит корова, при этом можно сделать рога над головой, звук «о» – геометрическая фигура в виде круга и т. д.). Дети учатся составлять модели слов условными обозначениями, что развивает не только память, но и логическое и образное мышление[4, с.48].

В начале коррекционной работы вместо обычных обозначений звуков цветными кружочками при знакомстве с гласными звуками используют символы, которые дают опору на артикуляцию звука. Работу начинают с более легких в акустико-артикуляционном плане звуками, при этом опираемся на следующие анализаторы: зрительный (показываем артикуляцию определенного звука, и дети осуществляют самоконтроль за движениями органов артикуляции перед зеркалом), слуховой (дети воспринимают звуки на слух), тактильный (дети ощущают положение органов артикуляции во время произнесения звуков). Далее включают следующие задания: поднять символ, который обозначает произносимый или беззвучно артикулируемый логопедом гласный

звук, составить звуковые ряды и «прочитать» самостоятельно звуковые ряды по карточкам. После того как дети хорошо выделяют и различают гласные звуки, переходим к изучению согласных звуков. Чтобы детям было легче их усвоить, используют графические символы. Опираясь на ряд графических символов, дети понимают, о каком звуке идет речь, могут рассказать о любом звуке, учатся сравнивать звуки, так как наглядно видят, чем один звук отличается от другого. Для дифференциации твердости и мягкости звуков используются изображения кирпича (твердый звук) и пуха (мягкий звук), а также дома, вагоны, гномы и другие изображения предметов синего и зеленого цвета. Для обозначения глухих и звонких звуков используются изображения колокольчика (звонкий согласный – колокольчик, глухой – зачеркнутый колокольчик).

Таким образом, использование наглядного моделирования в сочетании с другими технологиями логопедической помощи старшими дошкольниками с нарушением зрения является одним из эффективных средств преодоления трудностей в овладении звуко-буквенными обозначениями, которое облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения информации.

Список используемых источников и литературы

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

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

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

4. Ткаченко Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте: пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2000. – 48 с.

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

© С.Г. Лещенко, К.В. Захарова, 2020-04.

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

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. У юношей и девушек с нарушением интеллекта задерживается физическое половое созревание, развитие половой идентификации, освоение соответствующей половой роли, не накапливается нужного и полноценного запаса знаний о половых особенностях и отношениях между людьми. У них недостаточно развита способность к полноценному пониманию и усвоению социальных норм и эталонов взаимоотношений, в том числе и полоролевых.

Ключевые слова: половая роль, полоролевое поведение, старшеклассники, умственная отсталость.

Y. I. Tsekhanovskaya

FEATURES OF FORMATION OF GENDER ROLE BEHAVIOR OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. In boys and girls with intellectual disabilities, delayed physical maturation, the development of gender identity, development of appropriate gender roles, not accumulating the necessary and proper knowledge about sex and relationships. They lack the ability to fully understand and assimilate social norms and standards of relationships, including gender roles.

Keywords: gender role, gender role behavior, high school students, mental retardation.

Полоролевое поведение это социальное поведение, реализующее комплекс ожиданий, стереотипов, требований, адресуемых обществом представителям мужского или женского пола. Его особенности могут проявляться в разных аспектах поведения и самопрезентации человека, во внешности и стиле одежды, манерах поведения, речи, стиле взаимодействия в семье, обществе, стиле сексуальной активности.

К факторам, которые определяют особенности формирования полоролевого поведения, относятся биологические особенности пола, социальные требования и воспитательные воздействия.

В норме ребенок начинает копировать свою половую роль с родителя своего пола. Важно, чтобы оба родителя «принимали» пол новорожденного, осознавали свою половую идентичность и степень выраженности

маскулинности или феминности в соответствии со своим биологическим полом. Важен и стиль взаимоотношения между родителями с доминированием одного из них.

В современном мире многие молодые юноши и девушки встречаются с разными проблемами с усвоением гендерной роли и традиционных полоролевых моделей, о чем пишут В.В. Абраменкова, Л.Н. Акимова [1], Ю.Е. Алешина, А.С. Волович, И.С. Кон [2], Н.Ю. Флотская и др. Наиболее часто с проблемами в данной области встречаются подростки и старшеклассники с психическим недоразвитием. В отличие от сверстников с нормальным развитием, они имеют трудности с половой идентификацией и освоением соответствующей половой роли [4].

В целом у лиц с умственной отсталостью с задержкой проходит физическое половое созревание. У старших подростков данной группы обычно имеется меньший запас знаний о половых особенностях и отношениях между людьми. Одним из проявлений нарушений психики является усиление роли влечений как недостаточно дифференцированных и осознаваемых потребностей, что отрицательно отражается на формировании их полоролевого поведения.

У старшеклассников с умственной отсталостью наблюдаются проблемы с пониманием и усвоением социальных норм и эталонов полоролевых взаимоотношений. Это может быть связано с тем, что оказывается ограничена их сфера общения в семье. С ними больше взаимодействуют именно матери, поэтому более наглядной и близкой становится женская модель поведения.

Нарушения в освоении ролевой модели поведения, свойственной своему полу, приводят к тому, что у таких старшеклассников могут появляться трудности в общении и межличностном взаимодействии со сверстниками противоположного пола.

Полоролевые представления, которые складываются у человека, зависят от микросоциальных условий. Это относится к подросткам группы нормы и к тем, кто имеет отклонения в развитии. В связи с этим следует работать над формированием у них адекватных представлений о роли мужчины и женщины в социуме, культуры общения и межличностного взаимодействия, над развитием навыков поведения соответственно своему полу и над подготовкой к будущему ответственному супружеству и родительству [5].

Все это обуславливает потребность в изучении особенностей формирования полоролевого поведения старшеклассников с умственной отсталостью.

Исследованием особенностей освоения подростками ролей в семье в соответствии с требованиями общественной морали и психогигиены пола занимались С.И. Голод, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Д.В. Колесов, Н.Б. Сельверова, А.Г. Хрипкова и др. Нравственные аспекты полового воспитания разрабатывались Л.А. Арутюновой, Е.В. Бондаревской, В.М. Гоголиной, В.С. Мухиной, А.И. Шемшуриной и др. Вопросы развития нравственной культуры межполовых отношений юношей и девушек изучались Н.А. Максименко, формирования готовности старших школьников к браку и семейной жизни

изучались Е.И. Зритневой. С.В. Бадмаевой разрабатывались аспекты профессиональной подготовки педагога к формированию полоролевого поведения учащихся [5].

Изучением особенностей гендерной социализации, формирования полоролевого поведения у подростков с отставанием в интеллектуальном развитии занимались Е.Н. Денисова, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.А. Коробейников, Е.А. Морщинина, Б.Г. Шаумаров, Л.М. Шипицына [4] и др.

В подростковом и юношеском возрасте у детей с нарушением интеллекта, по сравнению со здоровыми сверстниками, накапливается бедный запас знаний о половых особенностях и отношениях между людьми. У них затруднено развитие половой идентификации. Способы выражения сексуальных чувств для них характерны в той же степени, что и для здоровых. Обнаружено, что у умственно отсталых хронологически задерживается не только физическое половое созревание, но и освоение соответствующей половой роли [3].

Сфера общения, межличностного взаимодействия лиц с умственной отсталостью часто ограничена. Большую роль играет общение с родителями. Социальная адаптация в целом и усвоение полоролевой модели лиц с умственной отсталостью напрямую зависит от правильного родительского поведения. Не всегда оно выступает в качестве положительного примера, а иногда может играть отрицательную роль.

Усложняет ситуацию то, что в коррекционных школах ученики часто сталкиваются с так называемым «бесполом» воспитанием. К их поведению редко предъявляют требования, которые традиционно предъявляются к представителям их пола. Это приводит к нарушению усвоения полоролевых стереотипов поведения, формирования полоролевого поведения, свойственного своему полу. В таких условиях такие нарушения наблюдаются даже у юношей и девушек с легкой степенью умственной отсталости.

Нужно специально развивать у них навыки поведения, которое соответствует их полу, следует готовить их к ответственному супружеству и родительству.

По итогу изучения вопросов полоролевого поведения старшеклассников с умственной отсталостью можно сделать основные выводы. У таких юношей и девушек задерживается физическое половое созревание, развитие половой идентификации, освоение соответствующей половой роли, не накапливается нужного и полноценного запаса знаний о половых особенностях и отношениях между людьми. Если их половое воспитание оказывается недостаточным, то они могут не знать, к чему приводят ранние половые отношения, какие болезни могут передаваться половым путем и т.д.

У них недостаточно развита способность к полноценному пониманию и усвоению социальных норм и эталонов взаимоотношений, в том числе и полоролевых. Из-за этого они входят в группу риска по сексуальным злоупотреблениям. Им приходится почти целиком подавлять свое половое влечение. От невозможности выразить свои чувства они становятся раздражительными, возбудимыми. Из-за повышенной внушаемости и недостаточной сознательности они легко могут перенимать дурной пример поведения и взаимоотношений с противоположным полом.

Усвоение полоролевой модели лиц с умственной отсталостью напрямую зависит от правильного родительского поведения. Но не всегда оно служит положительным примером. Причиной полоролевых отклонений чаще всего является не интеллектуальное недоразвитие, а неблагоприятные социальные связи и отношения, которые складываются в семье.

Если родители выступают как один важнейших ориентиров в процессе полового самоопределения, как эталон полоролевого поведения, то на примере сверстников юноши определяют собственный гендерный статус.

Усложняет ситуацию еще и то, что в коррекционных школах ученики часто сталкиваются с «бесполом» воспитанием, когда к их поведению не предъявляют требований, которые традиционно предъявляются к представителям их пола. Это приводит к нарушению усвоения полоролевых стереотипов поведения, формирования полоролевого поведения.

Список используемых источников и литературы

1. Акимова Л. Н. Психология сексуальности. Одесса: СМІЛ, 2015. 198 с.
2. Кон И. С. Введение в сексологию. М.: Медицина, 2005. 336 с.
3. Мачильская А. П. Полоролевое развитие подростков с умственной отсталостью // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2011. № 2. 136–140.
4. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2015. 479 с.
5. Кошель А. И. Основные направления в изучении межличностных отношений у детей старшего школьного возраста // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 10. <http://human.snauka.ru/2013/10/4109> (дата обращения: 14.12.2019).

© Я. И. Цехановская, 2020-04

УДК 159.947.5

**М.Д. Алова,
А.А. Кацero**

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

МЕТОДЫ, СРЕДСТВА И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Учебная мотивация играет большую роль в жизни каждого школьника. У детей с задержкой психического развития ее формирование

затруднено. Это делает актуальным вопрос грамотного выбора методов, средств и приемов работы по повышению уровня их учебной мотивации. В статье мы постараемся рассмотреть наиболее перспективные из них, о действенности которых пишут многие исследователи.

Ключевые слова: учебная мотивация, задержка психического развития, познавательный интерес, учебно-познавательные мотивы, повышение уровня мотивации.

M.D. Alova, A.A. Katsero

METHODS, MEANS AND TECHNIQUES OF WORK TO INCREASE THE LEVEL OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN CHILDREN OF PRIMARY-SCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Abstract. Educational motivation has an important role in the life of every student. Its formation is difficult in children with delay of mental development. This makes the question of a competent choice of methods, means and techniques of work to increase the level of their educational motivation relevant. In the article we will try to consider the most promising of them, the effectiveness of which many researchers write.

Keywords: educational motivation, delay of mental development, cognitive interest, educational-cognitive motives, increase the level of motivation.

У младших школьников с задержкой психического развития имеются большие трудности с формированием адекватной учебной мотивации. Обычно уровень ее сформированности у них ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. Их учебная мотивация имеет бедное содержание, неустойчивая, подвержена влиянию ситуации. Преобладает внешняя мотивация, мотив избегания неудач, социальный мотив. У них медленно формируется чувство ответственности к выполнению учебных заданий и положительное отношение к учению. Формирование личностного смысла учебной деятельности искажено.

В результате экспериментального исследования развития мотивации учебной деятельности у детей 7-8 лет с задержкой психического развития мы также получили данные о преобладании у них низкого уровня мотивации. С результатами можно ознакомиться в статье М.Д. Аловой «Развитие мотивации учебной деятельности у детей 7-8 лет с задержкой психического развития».

В связи с этим встает вопрос об актуальности выбора подходящих методов, форм, средств, приемов работы по развитию и коррекции мотивации учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития. Разные исследователи, разрабатывающие данную проблему, предлагают различные методы и средства работы по данному направлению. Рассмотрим и проанализируем основные, наиболее распространенные из них.

И.Ю. Кулагина и Т.Д. Пускаева рекомендуют в ходе коррекционной работы уделять внимание развитию у школьников учебных интересов (смыслообразующий мотив), ориентации на способ выполнения учебного

задания (процессуальный мотив), формированию соответствующей операциональной основы познавательной деятельности [1].

Е.А. Черенева и Д.В. Черенев предлагают проводить работу по развитию и формированию мотивации учебной деятельности у таких детей в том числе и на уроках. Эффективным будет использование учителем разных видов деятельности, организация игровых ситуаций, которые позволяют снимать напряжение, развивать интерес к учебной деятельности, обучение школьников приемам самостоятельной постановки целей и их достижения в условиях затруднений и помех методом привлечения их к самоконтролю и самооценке.

Когда дети сталкиваются с трудностями на уроках, следует подводить их к самостоятельному принятию решения, к постановке обязательных целей, к обсуждению их реалистичности [4].

С целью формирования познавательной мотивации Е.А. Черенева и Д.В. Черенев предлагают использовать разные средства совершенствования учебного процесса: обновление содержания и укрепление межпредметных связей, совершенствование методов обучения, разработку и распространение методов проблемно-развивающего обучения, модернизацию структуры урока, расширение форм самостоятельной работы и активизацию учебной деятельности детей на уроке, воспитание приемов самообразования.

Т.М. Ташина пишет, что улучшить мыслительную активность детей с задержкой психического развития можно, организуя специальным образом их учебную деятельность. Использование дифференцированного подхода к учебному материалу позволит наиболее эффективно реализовать потенциальные возможности и повысить результативность их обучения [3].

Развитию учебно-познавательных мотивов можно способствовать с помощью привлечения учеников к поиску и обсуждению разных способов решения проблемы, путей его проверки. Это будет развивать интерес к способам добывания знаний.

Мотивацию престижности обучения, стремления к компетентности можно развивать с помощью проблемного обучения, когда школьники могут выбирать задания для выполнения, участвовать в дискуссиях [4, с. 283-284].

И.В. Крупенникова в своем диссертационном исследовании выяснила, что для формирования адекватной учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития оптимальным является период обучения в первом классе. При этом важно выполнять некоторые условия. При обучении нужно грамотно использовать игровые методы, иначе достигаемые результаты будут кратковременными, а содержание учебного мотива – искаженным. Актуальный социальный мотив в учебной деятельности обуславливает необходимость формирования временной перспективы через связь обучения с дальнейшим профессиональным самоопределением.

Начиная со второго класса, чтобы формировать стабильную структуру мотивации учебной деятельности, нужно связывать актуальные интересы школьников с возможностями профессиональной самореализации, расширяя эти интересы. При этом усиливается роль воспитательного процесса, направленного на изменение потребностно-ценностной сферы [2].

О.А. Ширинкина пишет о том, что в своей деятельности по формированию положительной мотивации к учебной деятельности у младших школьников использует определенные приемы (элементы деятельностного метода). Поскольку она использует их в работе с учениками с нормальным развитием, мы постараемся кратко описать и проанализировать возможности тех приемов, которые, на наш взгляд, можно использовать в работе с детьми с задержкой психического развития [5, с. 44-45].

Приемы «привлекательная цель» и «прогнозирование» чаще используются на этапе целеполагания. Первый прием предполагает, что перед детьми ставится простой вопрос, в ходе ответа на который они выполняют учебное действие, которое планируется. Это позволяет привлечь их внимание к той учебной задаче, что только предстоит выполнить. Второй прием предполагает, например, психолог или учитель озвучивает тему занятия, урока, а затем просит детей угадать, предположить, попробовать определить, чем они будут заниматься на этом занятии, что узнают и чему научатся. Оба эти приема, по нашему мнению, можно использовать в работе с детьми с задержкой психического развития, чтобы вызвать у них интерес к предстоящей деятельности, активизировать их мыслительную активность.

Приемы «оратор» и «автор» используются на этапе повторения и включения нового знания в систему общих знаний школьника. Используя первый прием, детям предлагается в парах убедить своего собеседника, что обозначенная тема, знания, которые предстоит повторить или усвоить, ему очень нужны. Второй прием предполагает, что школьнику предлагается стать автором учебника и объяснить другим ученикам, почему данную тему нужно изучить. Оба этих приема можно использовать с детьми с задержкой психического развития на уроке или коррекционно-развивающем занятии. Можно попросить детей в парах убедить друг друга, что тема занятия очень важна. Или попросить их представить себя психологом, который проводит сегодня занятие, и объяснить другим детям, почему важна тема занятия.

Прием «своя опора» рекомендуется использовать на этапе повторения пройденного материала. Ученикам предлагается составить опорную схему или развернутый план ответа. Этот прием можно использовать как на уроках, так и на коррекционно-развивающих занятиях с детьми с задержкой психического развития. Можно попросить их в конце занятия составить схему или план того, что они на занятии узнали нового, чему научились. Также можно попросить написать их к каждому пункту плана краткие комментарии о том, какие они при этом испытывали эмоции, понравилось ли им выполнять задание, например, играть в игру. Это позволит детям развивать способности определять эмоциональные переживания, которые вызывает у них школа, обучение.

На этапе самоконтроля и самооценки хорошо использовать работу в парах. Например, один ребенок из пары получает карточку с вопросом и тремя вариантами ответа. Правильными могут быть один-три ответа. Он должен ознакомиться с ними, определить, какие правильные и сказать о своем выборе второму ребенку. Затем оба обсуждают и решают, какие ответы правильные. Решение представляется классу. Каждый из пары оценивает свой ответ. Этот прием можно использовать на коррекционно-развивающих занятиях и уроках и

с детьми с задержкой психического развития. Можно составлять вопросы и ответы по материалу, который они изучили непосредственно на занятии.

Можно попросить детей в парах проверить домашнее задание друг друга, самостоятельную работу, или правильность и качество выполнения какого-либо задания из программы коррекционно-развивающих занятий.

Прием «повторение с одновременным контролем» хорошо использовать на этапе рефлексии. Детям предлагается составить контрольные вопросы к изученному на уроке материалу в виде тестовых заданий, кроссвордов. Потом один ребенок задает вопросы, другие – отвечают. Этот прием в несколько упрощенной форме можно использовать в конце урока и коррекционно-развивающего занятия с детьми с задержкой психического развития. Можно попросить их составить по два вопроса по усвоенному сегодня материалу. Затем каждый по очереди задает вопросы, а другие дети стараются найти на них правильные ответы.

Как мы видим, существует много приемов, которые можно в той или иной форме использовать в работе на уроках и коррекционно-развивающих занятиях с детьми с задержкой психического развития. Они позволят привлечь внимание школьников к содержанию деятельности и самой деятельности, вызвать у них положительные эмоции, более активно включиться в познавательный процесс. Все это должно способствовать более эффективному развитию мотивации учебной деятельности у таких детей.

Возможности младших школьников с задержкой психического развития раскрываются в игровой деятельности. Поэтому использование различных ее форм для формирования личностной готовности детей к принятию школьных требований, активизации интереса к учебной деятельности должно способствовать эффективному развитию мотивации учебной деятельности [1].

На таких детей положительно влияет работа в группе, она способствует повышению мотивации к правильному выполнению заданий и их осознанию [1]. В связи с этим следует использовать игры, упражнения, в которых детям предлагается работать в парах, подгруппах, коллективно выполнять задания.

Таким образом, проводя анализ работ различных исследователей, которые занимаются разработкой вопросов формирования адекватной учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития, мы выяснили, что оптимальным для такой деятельности является период обучения в первом классе. В качестве основных направлений работы над улучшением учебной мотивации у детей можно назвать развитие у школьников учебных интересов, ориентации на способ выполнения учебного задания, формирование соответствующей операциональной основы познавательной деятельности.

Для развития мотивации учебной деятельности и познавательного интереса школьников учителю следует работать над расширением форм самостоятельной работы детей и активизацией их учебной деятельности на уроке, обучением приемам самостоятельной постановки целей и их достижения в условиях затруднений и помех, над воспитанием приемов самообразования. Учитель может использовать разные виды деятельности, игровые ситуации, которые позволяют снимать напряжение, развивать интерес к учебной деятельности. Игровые методы в обучении нужно грамотно использовать,

чтобы достигаемые результаты не были кратковременными, а содержание учебного мотива – искаженным. Важно, чтобы учитель так организовывал учебный процесс и взаимодействие с учениками, чтобы они могли чувствовать себя успешно в учебной деятельности.

На уроках и коррекционно-развивающих занятиях можно использовать разные приемы (элементы деятельностного метода): «привлекательная цель», «прогнозирование», «оратор», «автор», «своя опора», «повторение с одновременным контролем». Все это должно способствовать более эффективному развитию мотивации учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

Список используемых источников и литературы

1. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2016. 143 с.
2. Крупенникова И. В. Учебная мотивация младших школьников с задержкой психического развития при переходе в классы основного звена: дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет, 2008. 216 с.
3. Ташина Т. М. Адаптация первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению // Ученые записки СПбГИПСР. 2014. Т. 21. N 1. С. 116–120.
4. Черенева Е. А., Черенев Д. В. Пути формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с ЗПР // Сибирский педагогический журнал. 2009. N 7. С. 277–285.
5. Ширинкина О. А. Формирование положительной мотивации к учебной деятельности у младших школьников // Начальная школа. 2015. N 7. С. 44-45.

© М.Д. Алова, 2020-04

УДК 376

**С.Г.Лещенко,
О.А.Колоскова**

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

СИСТЕМА МЕРОПРИЯТИЙ ПО КОРРЕКЦИИ ОСОБЕННОСТЕЙ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Аннотация. В данной статье содержится описание авторской программы по коррекции особенностей активного словарного запаса детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости

Ключевые слова: словарный запас, диагностика, коррекция, умственная отсталость, легкая степень умственной отсталости.

S.G. Leshchenko, O.A. Koloskova

CORRECTION OF PECULIARITIES OF ACTIVE VOCABULAR AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH EASY DEGREES OF MENTAL DEVICE

Annotation. *This article contains a description of the author's program for correcting the features of the active vocabulary of children of primary school age with a slight degree of mental retardation*

Key words: *vocabulary, diagnostics, correction, mental retardation, mild degree of mental retardation.*

Развитие речи ребенка напрямую связано с интеллектуальным развитием и коммуникативными навыками, а также является важной частью познания мира. Отсутствие речевого общения у ребенка влечет за собой проблемы психолого-педагогического характера. Базисом речевой организации является словарный запас, недостатки которого затрудняют процесс социальной адаптации.

Развитие словаря детей с легкой степенью умственной отсталости характеризуется рядом отклонений. Особенности интеллектуального развития детей с умственной отсталостью ограничивают их возможности в понимании речи окружающих и адекватном изложении собственных мыслей. Исследования В. Г. Петровой, Г. И., Н. В. Тарасенко, Г. М. Дульнева показали, что нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря. [3] Основными характерными чертами словарного запаса детей с умственной отсталостью являются бедность, неточность понимания и употребления слов. [2, 4]

Для правильной оценки отклонений в развитии словаря и определения наиболее рациональных путей его коррекции, логопедом проводится специальное обследование лексического запаса. На основе полученных результатов диагностики осуществляется разработка и применение коррекционной программы, направленной на расширение и актуализацию словарного запаса детей с умственной отсталостью.

Мы составили диагностический комплекс для обследования активного словаря младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. В основе комплекса, лежат методики «Обследование лексики» (Е.И. Токарь)[5], «Называние действий» и «Называние противоположных по значению (контрастных) слов» (А. Декедр) [1].

Данный комплекс был апробирован на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида. В эксперименте приняли участие 6 учеников начальных классов 7-8 лет с легкой степенью

умственной отсталости.

В процессе обследования словаря младших школьников с легкой степенью умственной отсталости нами были выявлены следующие особенности лексического запаса: бедность словарного запаса существительных, прилагательных, глаголов, наречий и других частей речи, неточность употребления слов, трудности перевода слов из пассивного в активный словарь, сложности с пониманием обобщающих понятий, трудности в употреблении и подборе синонимов и антонимов.

Нарушения развития лексического запаса усугубляют недоразвитие познавательной деятельности умственно отсталых школьников, затрудняют процесс овладения грамотой и в большинстве случаев ведут к нарушениям письменной речи.

Поэтому важное место в процессе коррекции нарушений развития умственно отсталого ребенка в специальной (коррекционной) школе занимает логопедическая работа по устранению специфических особенностей словарного запаса.

На основании изученных литературных источников и проведенного обследования словаря, нами была разработана авторская программа по коррекции особенностей активного словарного запаса детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. В процессе реализации программы решаются задачи по обогащению активного словарного запаса имен существительных, имен прилагательных, имен числительных, глаголов, наречий и других частей речи. Происходит обогащение знаний о лексическом значении слова. В ходе работы стимулируется процесс перевода слов из пассивного словаря в активный, устраняются трудности дифференциации в обозначении схожих предметов, снижается уровень затруднений в употреблении и подборе антонимов.

Содержание программы по коррекции особенностей активного словарного запаса у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости включает в себя диагностическую и собственно коррекционную части. Диагностическая часть представлена в виде индивидуальной и подгрупповой диагностики по методикам – «Обследование лексики» (Е.И. Токарь) [5], «Называние действий» и «Называние противоположных по значению (контрастных) слов» (А. Декедр) [1], в рамках которой выясняется актуальное состояние развития активного словаря и присущие ему отклонения от нормы. Коррекционная часть включает в себя дидактические упражнения и игры для коррекции особенностей лексического запаса, динамические паузы и творческие домашние задания по теме урока.

Эффективность работы определяется четкой организацией детей в период их пребывания в специализированной школе, правильным распределением нагрузки в течение дня, участием в работе всех субъектов образовательно-воспитательного процесса: логопеда, родителей и педагогов.

Программа разработана для реализации в отделении адаптированного общего образования обучающихся с нарушением интеллектуальной сферы, то есть в расписании следует выделить специальное время для проведения

логопедических занятий.

Все занятия проводятся логопедом в системе комплексного и систематического обучения. Программа имеет связь с другими образовательными областями, такими как – физическое развитие, познавательное развитие, социально-коммуникативное развитие, речевое развитие.

Данная программа рассчитана на четыре месяца, проходит с сентября по декабрь. В сентябре логопед проводит индивидуальную и подгрупповую диагностику состояния словаря у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, по указанным выше методикам. С октября по декабрь учитель-логопед реализует непосредственно коррекционную работу с детьми. Система коррекционных мероприятий содержит в себе 24 занятия, продолжительность каждого 20-25 минут. Каждое занятие является логическим продолжением предыдущего и строится на основе полученного детьми опыта. Занятия проводятся два раза в неделю, в первой половине дня.

Форма проведения занятий групповая. Группы формируются логопедом из младших школьников с легкой степенью умственной отсталости одного или двух параллельных 1-2 классов. Наполняемость групп для логопедических занятий 2-4 ребенка.

Занятия проводятся в кабинете, оборудованном столами и стульями по количеству детей, учебно-методическими пособиями и наглядными материалами. Также необходима площадь для проведения физминуток.

В процессе обучения по программе дети обогатят свой словарный запас, различными частями речи и уточнят значения слов по таким лексическим темам, как: овощи, фрукты, ягоды, грибы, деревья, цветы, осень, одежда, обувь, игрушки, посуда, мебель, домашние животные, дикие животные, транспорт, инструменты, зима, птицы, семья, геометрические фигуры, зимние забавы.

У школьников устранятся трудности дифференциации в обозначении схожих предметов, благодаря таким упражнениям как: «сравнение предметов», «что лишнее», «что общее», «съедобно/несъедобно», «как еще можно сказать», «замени словосочетание одним словом» и др.

Дети научатся подбирать антонимы и употреблять их в речи, при помощи таких упражнений как: «скажи наоборот», «продолжи предложение», «подбери пару» и др.

Образовывать уменьшительно-ласкательные формы слов ребятам помогут следующие игры и упражнения: «детеныши», «назови ласково», «большой маленький», «позови друга ласково» и др.

Закреплению лексического материала, изученного на занятии с логопедом, способствует выполнение творческого домашнего задания по теме урока, в таких формах как: аппликации, поделки из природного материала, рисование, лепка из пластилина, изготовление открыток, подготовка рассказа по заданной теме вместе с родителями и др.

В процессе выполнения групповых упражнений с логопедом, таких как «подскажи словечко», «составление рассказа», «закончи предложение», «отгадай загадку», «ответь на вопрос» и др., а также выполнение домашних

заданий самостоятельно или с родителями, у детей происходит актуализация активного словарного запаса, т.е. стимулируется переход слов из пассивного словаря в активный.

Все динамические паузы представляют собой легкую разминку и проговаривание вслух логопедом и учениками стихотворения по теме урока. Их выполнение помогает закрепить новые изученные на уроке слова в речи и благоприятно влияют на улучшение дыхательных функций и физическое развитие школьников.

Важная роль в процессе коррекции особенностей лексики детей с легкой степенью умственной отсталости играют родители и близкие родственники. Для развития словаря ребенку необходимо постоянное общение со взрослыми. Общение должно быть полноценным, т.е. родители должны знакомить ребенка с новыми предметами и событиями, их названиями. Важно беседовать со своим ребенком, задавать вопросы ребенку и отвечать на его вопросы, создавать ситуации, в которых раскроются вероятные недочеты понимания и употребления слов. Активный образ жизни семьи предоставляет богатый материал для расширения словаря: экскурсии, театр, цирк, зоопарк, прогулки и др.

Также, по окончании данных коррекционных мероприятий, у детей будет отмечаться улучшение в физическом развитии, познавательном развитии, социально-коммуникативном и речевом развитии.

После изучения всех предложенных тем, с детьми проводится итоговое занятие на повторение изученного материала. Занятие содержит в себе разнообразные игры и упражнения на уже известные детям лексические темы. На этом уроке логопед проводит уже знакомые детям упражнения на подбор антонимов и синонимов, образование уменьшительно-ласкательных форм слов, образование множественного числа, упражнения на подбор глаголов, прилагательных и наречий, проверяет умение детей составлять рассказы и др., усложненные тем, что содержат в себе сразу несколько лексических тем, среди которых детям необходимо ориентироваться.

Последние два занятия программы отводятся под диагностику особенностей словарного запаса. Проводится она с применением тех же диагностических методик, что и до реализации коррекционной работы с детьми – «Обследование лексики» (Е.И. Токарь) [5], «Называние действий» и «Называние противоположных по значению (контрастных) слов» (А. Декедр) [1]. По завершению диагностических мероприятий логопед сравнивает результаты детей до и после реализации программы, делает выводы об успешности проведенной работы с детьми и, при необходимости, намечает дальнейший план работы.

Предложенная система мероприятий по коррекции нарушений в развитии активного словаря у школьников с умственной отсталостью, позволит снизить выраженность таких особенностей как бедность словарного запаса существительных, прилагательных, глаголов, наречий и других частей речи, неточность употребления слов, трудности перевода слов из пассивного в активный словарь, сложности с пониманием обобщающих понятий, трудности в употреблении и подборе синонимов и антонимов.

Список используемых источников и литературы

1. Декедр А. Развитие ребенка от двух до семи лет : (Экспериментально-психологические исследования) / А. Декедр ; Пер. с франц. А. А. Люблинской ; С предисл. и под ред. проф. А. П. Болтунова. – Ленинград : Гос. изд-во, 1925. – 223 с
2. Дульнев Г.М. Об усвоении учащимися вспомогательной школы словарного состава родного языка. // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып.4. М., 1952. – С.49-58.
3. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 200 с.
4. Тарасенко Н.В. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1973. – 16 с
5. Токарь И.Е. Почему возникают речевые проблемы у детей и как их своевременно выявить? / И.Е. Токарь // Логопедия, 2003, №3-4 (6-7) – 2003. – с.70 – 73.

©С.Г. Леценко, О.А. Колоскова, 2020-04

УДК 159.9

Д.Г. Корнеева

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация.** В данной работе представлены результаты эмпирического исследования и обоснована актуальность развития ценностных ориентаций у студентов с нарушением слуха в юношеском возрасте. Также описаны возможности волонтерской деятельности для развития альтруистической направленности.*

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

D.G. Korneeva

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN YOUTH

***Abstract.** This paper presents the results of an empirical study and substantiates the relevance of the development of value orientations in students with hearing*

impairment in adolescence. The article describes the benefits of volunteering for the development of altruistic orientation.

Key words: *youth, value orientations, hearing impairment, students, altruistic orientation, volunteer.*

Ценностные ориентации – это одно из центральных новообразований личности, которое выражает сознательное отношение человека к социальной действительности и определяет широкую мотивацию поведения. Система ценностных ориентаций отражает содержание направленности личности и является основой взглядов на окружающий мир, других людей, является основой мировоззрения, ядром мотивации. Внимание к формированию ценностей и ценностных ориентаций должно стать первоосновой общества. Они определяют сферу человеческой жизнедеятельности, интересы, потребности, социальные отношения, критерии оценки значимости, выраженные в нравственных идеалах.

С трудностями в определении жизненных целей сталкиваются все, начиная с подросткового возраста. Проблема развития ценностных ориентаций студентов с нарушением слуха в юношеском возрасте раскрыта в отечественной, ни в зарубежной науке. Однако содержание будущей жизни людей с нарушенным слухом зависит от того, какой ценностный фундамент был заложен в юности [3].

Одними из ключевых факторов, определяющих систему ценностных ориентаций студентов, в процессе их профессионального развития являются: знание о ценностях своей профессии; индивидуально-личностные качества студентов; соответствие специальности способностям и склонностям студентов; наличие желаемого заработка после выпуска; наличие условий для профессионального развития, совершенствования личности, обеспечения физического и психического благополучия, творческого самовыражения; наличие возможностей после окончания вуза для обеспечения самоутверждения личности, раскрытия и реализации своих способностей во время профессиональной деятельности; возможности по обеспечению спокойной, материально обеспеченной жизни и соответствующего социального статуса в обществе.

Юношеский возраст – это особый этап развития личности, когда активно развиваются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность. От того, какие ценности будут сформированы в ранней юности, зависят ценностные ориентации, которые будут преобладать на протяжении всей жизни человека. Новообразования юности тесно связаны с протекающими социальными изменениями, определяющими динамику социализации. Ситуация социальных изменений требует одновременного проявления двух противоположных индивидуально-психологических особенностей – социальной лабильности и развитой социальной идентичности, которая служит отправной точкой личностного и социального самоопределения. В ряде

исследований отмечается, что юношеский возраст наиболее благоприятен для формирования ценностных ориентаций, как устойчивого свойства личности, которое способствует становлению мировоззрения.

Социально-экономическая ситуация в стране кардинально меняется, а значит меняются ценности и нормы молодежи и студентов. Нарушенные отношения в социуме существенно меняют образ ценностных приоритетов, впоследствии начинают оказывать совсем противоположное влияние на личностные черты и характер [1]. Ценностно-смысловая сфера деформируется и закрепляется в реальном поведении, находит отражение в деятельности. В связи с этим особенно актуальным становится вопрос о развитии ранее отвергаемых ценностных ориентаций.

Исследование, проведенное в ГПОУ ТО «Тульский техникум социальных технологий», в котором приняли участие 7 юношей с различными степенями нарушения слуха в возрасте от 17 лет до 21 года, выявило сложности формирования системы ценностей и обретения смысла жизни данными студентами. Экспериментальная группа показала неясность собственных чувств, реакций и мотивов; низкий мотив стремления к успеху; низкий показатель личной направленности и направленности на деятельность для пользы других; счастье других и независимость как отвергаемые ценности. Ценностные ориентации направлены на ценности профессиональной самореализации и овладение материальными ценностями. Популярными в экспериментальной группе также оказались исполнительность и эффективность в делах. Их представления о личностных качествах других людей ограничены, контрастны и категоричны. Отмечаются полярные установки в отношении личностных качеств других людей и малая сформированность эмпатии, приводящие человека с нарушенным слухом к непониманию и ссорам. Следовательно, задачи коррекционно-развивающих мероприятий должны быть направлены на развитие представлений об особенностях собственных ценностных ориентаций, развитие отвергаемых ценностей (альтруизм).

Как показало исследование, студенты с нарушением слуха не имеют стойкой иерархии ценностей, поэтому они подвержены ассимиляции и интеграции в ценностные пространства других социальных групп, которые заключающих негативную направленность различных ценностей.

Целью программы является: формирование позитивных жизненных ценностей и развитие ранее отвергаемых личностных характеристик, расширение знаний о жизненных ценностях студентов с нарушением слуха в юношеском возрасте.

Осуществление коррекционно-развивающей работы реализуется через создание условий для формирования у студентов с нарушением слуха культуры выбора, ответственности за принятие собственных решений; ответственного поведения, вовлечение в досуговую, творческую деятельность, а также через развитие представлений о себе, через поиск и определение главных индивидуальных и личностных особенностей, путем изучения возможности реализации ценностных ориентации личности в реальных условиях жизнедеятельности.

Особенности образовательного пространства техникума, где возможно осуществление коррекционно-развивающей программы, проведение занятий с элементами тренинга проявляются в психологических характеристиках её участников, точнее в создании специальных условий для трансформации ценностных ориентаций и направленности личности, с акцентом на перевес значений альтруистических и общечеловеческих ценностей и снижение меркантильных ценностей. Для использования средовых возможностей, студент становится реальным субъектом ценностной сферы развития, субъектом образовательного пространства техникума в том числе, а не остается объектом влияния его факторов [5].

По мнению Л.Е.Никитиной деятельностью, характеризующей альтруистическую направленность, является деятельность волонтера. Становясь частью какой-либо социальной группы, вовлеченной в совместную деятельность, человек обретает новые возможности социального и личностного развития. Развитие отвергаемых ценностей (альтруизма) у студентов с нарушением слуха в юношеском возрасте в коррекционной работе рассматривается через вовлечение в волонтерскую деятельность [4]. Ознакомление студентов с нарушением слуха основам волонтерской деятельности и пропаганда инклюзивного добровольческого движения будет происходить в виде беседы (с помощью сурдопереводчика), через занятия с элементами тренинга и участие в волонтерских мероприятиях [2].

Описание ожидаемых результатов: позитивная динамика развития личностных свойств: альтруизм, стремление к самореализации, развитие толерантности, осознание свободы выбора, нравственность, ответственность, гражданский долг.

В юношеском возрасте складывается собственное мировоззрение человека, создающее возможность формирования внутренней системы ценностей. Этот возраст является решающим в плане формирования ценностной системы личности. Юношеский возраст является одним из главных, но не конечным, в плане формирования ценностной системы личности. Система ценностных ориентации личности не остается неизменной на протяжении всей жизни человека, включая и зрелый возраст. По отношению к взрослому человеку, система ценностей которого уже в основном сформирована, следует, вероятно, говорить не о четко разграниченных стадиях формирования, а, скорее, об индивидуальном уровне ее развития.

Список используемых источников и литературы

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. – Т. 15. – N 1. – С. 3-18.

2. Волонтер и общество. Волонтер и власть: Научно-практический сборник / Сост. С.В.Тетерский. Под ред. Л.Е.Никитиной. М.: "ACADEMIA", 2000. – 160 с.

3. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: учебник / под ред. И.И. Мамайчук. СПб.: Речь 2011. 220 с.

4. Пушкарева, Т.Н. Волонтерство как добровольная благотворительная деятельность / Т.Н. Пушкарева, В.Н. Мельникова // Вестник костромского государственного университете им. Н.А. Некрасова. – 2013. – №1. – С. 188-190.

5. Шевчук, З.Н. Психологические особенности развития духовного потенциала в юношеском возрасте /З.Н. Шевчук// Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2012. – № 2. –С. 64–69.

©Д.Г. Корнеева 2020-04

УДК 376.42

**А.И.Михно,
И.И. Давыдова,
С.М. Сабирзянова**

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

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИАГНОЗОМ РАННИЙ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ

***Аннотация.** Для детей дошкольного возраста с диагнозом ранний детский аутизм свойственна неравномерность в психическом развитии. Изучение особенностей формирования характерных черт познавательной сферы показывает, что при глубоких нарушениях ребенок может демонстрировать повышенные способности в определенных областях.*

***Ключевые слова:** ранний детский аутизм, формирование познавательной сферы, дошкольный возраст, особенности детей с аутизмом.*

A. I. Mikhno, I.I. Davydova, S.M. Sabirzyanova

CHARACTERISTIC FEATURES OF THE COGNITIVE SPHERE OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE WITH DIAGNOSIS EARLY CHILD AUTISM

***Abstract.** For children of preschool age with a diagnosis of early childhood autism, unevenness in mental development is characteristic. Studying the features of the formation of the characteristic features of the cognitive sphere shows that with deep violations the child can demonstrate increased abilities in certain areas.*

Keywords: early childhood autism, the formation of the cognitive sphere, preschool age, especially children with autism.

Психологическому формированию ребенка с ранним детским аутизмом (далее РДА) характерна неровность. Высокие возможности в единичных узких сферах, подобных искусству или математике, имеют все шансы гармонизировать со глубочайшей патологией простых актуальных умений, а также способностей. Одним из основных болезнетворных условий, обуславливающих формирование личности, согласно аутичному виду, считается сокращение единого актуального тонуса. Данное выражается в первую очередь в моментах, призывающих интенсивного, селективного действия.

Рассмотрим основные психологические характеристики, характеризующие развитие познавательной сферы деятельности у ребенка с ранним детским аутизмом. Например, развитие интереса, как основной характеристики познавательной деятельности. Недостаток единого психологического тонуса, гармонирующего с высокой воспринимающей чувствительностью, объясняет весьма небольшую степень интенсивного интереса. С наиболее раннего возраста замечается отрицательный отклик либо в целом недостаток какого-либо взаимодействия, присутствия, привлечения интереса детей к дисциплинам, находящимся вокруг [5]. Около ребенка, испытывающего все тяжести раннего детского аутизма, прослеживаются жесткие патологии целенаправленности, так же произвольного интереса, что мешает обычному развитию высших психологических функций. Но единичные красочные визуальные либо слуховые эмоции, исходящие от объектов, находящихся вокруг реальности, имеют все шансы практически зачаровать ребенка, что возможно применять с целью сосредоточения интереса детей. Отличительной особенностью считается мощнейшая психологическая насыщаемость. Интерес детей со РДА стабилен в протяжении практически некоторых минут, но в некоторых случаях даже секунд. В определенных вариантах удовлетворение способно являться до такой степени мощным, что дошкольник попросту отключается с условия, но выражает проявленную враждебность.

Далее, интересен вопрос развития чувства, а также понимание у ребенка с ранним детским аутизмом. Ребенку с РДА свойственна особенность в реагировании к воспринимающим раздражителям. Данное проявляется в высокой воспринимающей ранимости, также несоответствие взаимодействий, порождаемых физиологическими стимулами. Характерные черты восприятия прослеживаются около 71% детей, у которых диагностирован ранний детский аутизм [2]. К первоначальным показателям «необычности» действия ребенка с РДА, какие наблюдаются отцом и матерью, принадлежат феноменальные взаимодействия к воспринимающим стимулам, проявляющиеся в первоначальные годы жизни. В реакциях на объекты выявляется значительная противоположность. Реакция ребенка на новизну чрезвычайно мощная. Некоторым детям стимуляция красочными объектами является недостаточной, даже может вызвать негативные реакции: страх, плач.

В восприятии детей с РДА замечается кроме того несоблюдение ориентировки в месте, изменений целостности полотна настоящего общества. Их целью является не целостный объект, а единичные его воспринимающие свойства: звучание, облик, тон. У многих детей прослеживается высокая влюбленность к музыке. Они обостренно восприимчивы к ароматам, находящиеся вокруг объекты проверяют с помощью обнюхивания, облизывания. Огромную значимость для ребенка представляет осязательные, также мускульные чувства, исходящие от него. Таким образом, в фоне непрерывного воспринимающего дискомфорта дети стараются приобрести конкретные активирующие эмоции (раскачиваются всем туловищем, делают монотонные скачки либо кружат, приобретают наслаждение при разрывании документа либо материи, переливают водичку либо пересыпают песок, наблюдают за пламенем).

Следующая важная и неотъемлимая характеристика – воспоминания и фантазия. С наиболее раннего возраста у ребенка с РДА замечается превосходная машинальность памяти, то что формирует требование с целью сбережения отпечатков психологического волнения. Непосредственно чувственные воспоминания стереотипизируют понимание находящегося вокруг: сведения вступают в понимание ребенка цельными блоками, находятся там, не перерабатываясь, также используются стандартно в том контексте, в каком были восприняты.

Непосредственно чувственные воспоминания стереотипизируют понимание находящегося вокруг: сведения вступают в понимание ребенка цельными блоками, находится никак не перерабатываясь, также используется стандартно, в конкретном контексте. Дети просто апоминают стихотворение. В темп стиха ребенок может начать качаться, придумать свое личное движение. Дети этой группы хорошо запоминают, но потом монотонно повторяют разнообразные перемещения, игровые воздействия, звучания, единые повествования. Ребенок с РДА обладает состоятельной фантазией. В содержании аутистических воображений переплетаются почувствованные детьми небылицы, события, кинофильмы, радиопередачи, выдуманные действия. Болезненные воображения ребенка различаются высокой красочностью и образностью. Зачастую сущность воображений способна нести враждебный тон. Болезненная импровизация предназначается оптимальной базой с целью возникновения и укрепления разных неполных опасений. Данное имеет все шансы являться, к примеру, боязни меховых шапок, различных объектов, игрушек, лестниц, вялых расцветок, неизвестных людей. Многие дети опасаются идти по улицам, боясь, к примеру, что на них наедет автомобиль, они ощущают враждебное ощущение, в случае если им приходится перепачкать руки, сердятся, в том случае, если на их одежду попала влага. У них выражаются наиболее проявленные, нежели в норме, боязни тьмы, страх остаться одному в квартире. Некоторые дети чрезмерно сентиментальны, зачастую рыдают при просмотре мультфильмов [6].

Разговорная сторона познавательной деятельности имеет неоднозначное выражение у ребенка с ранним детским аутизмом. У ребенка с РДА замечается специфический подход к вербальной реальности, особенность в становлении

рельефного края выступления. Присутствие восприятия выступления значительно сокращено (либо целиком отсутствует). Игнорируя элементарные указания, дошкольник способен вторгаться в ненаправленный диалог. Правильнее дошкольник откликается в спокойную, шепотную речь. Первоначально действующие речевые взаимодействия, проявляющиеся в соответствии с нормой развивающегося ребенка в варианте гуления, у ребенка с РДА опаздывают, являются обедненными, недостаточно интонированными. Первоначальные фразы ребенка возникают, как правило, заблаговременно. В 63% исследований простые фразы: «мама», «папа», «деда», однако в 51% ситуации они применялись в отсутствии соотнесения к старшим. У многих с 2-ух лет появляется фразовая речь, с чистым произношением. Однако дети практически не используют ее для контакта со взрослыми, сверстниками. В присутствии один на один с собой, у ребят проявляется обильная речь: разговаривают сами с собой, произносят стихотворения, напевают песни. Данные показывают явную болтливость, однако, не смотря на это, показать результат в определенной проблеме с таким ребёнком довольно трудно, их речь никак не относится к окружающей обстановке и она так же не направлена к людям. Дети более тяжелой 1-ой группы, имеют все шансы никак не освоить разговорный стиль. Для ребёнка 2-ой группы свойственны нетипичные речевые стандарты, эхолалии, недостаток местоимения «я» (говорит о себе в 3 облике – «он», «она», либо называет себя по фамилии) [3]. Желание остерегаться общения, в особенности, если дело касается выступления, это отрицательно влияет на речевое формирование ребёнка этой группы.

Степень умственного формирования, в первую очередь сопряжена со своеобразием эмоциональной области. Они определяются как перцептивно-красочные, а не многофункциональные свойства объектов. Чувствительный элемент восприятия имеет основную значимость у ребёнка с ранним детским аутизмом, в том числе и в течении школьного года. В результате усваивается только доля свойств находящейся вокруг реальности, недостаточно формируются настоящие воздействия.

Формирование мышления подобного ребёнка связано с преодолением больших проблем свободного преподавания, направленного дозвонения и появляющихся вопросов [4]. Многочисленные эксперты свидетельствуют о трудности в символизации, способностей адаптации из одних условий в другие. Этим детям сложно осознать формирование условия в определенном периоде, определить причинно-следственные связи. Это наглядно выражается в пересказе тренировочного материала, присутствие исполнении задач, связанных с сюжетными иллюстрациями. При наличии шаблонов, многие аутичные дети имеют все шансы подвести итог, применить игровые знаки и создать план операций. Но они никак не в состоянии преобразовывать сведение, стремительно применять собственные способности, для того, чтобы адаптироваться к меняющимся обществу, сфере, ситуации.

В таком случае, подводя итог всем перечисленным характеристикам познавательной деятельности детей с ранним детским аутизмом, можно сделать вывод, что период умственной недостаточности не является неотъемлемой частью раннего детского аутизма. Дети имеют все шансы выражать свои

способности в личных сферах, но несмотря на это, аутистическое мышление сохраняется.

При умственных исследованиях, таких, как анализ Векслера, прослеживается непропорциональность среди степени словесных, а так же невербально-умственных способностей [1]. Но невысокие степени исполнения задач, связанных с речевым опосредованием, в основном сообщают об уклонении детей применяют речевую связь, но никак не об невысоком формировании словесно-умственных способностей.

Список используемых источников и литературы

1. Гилберг К., Петерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб., 1998. С. 31.
2. Лебединская К.С. Медикаментозная терапия раннего детского аутизма // Дефектология. 1994. № 2. С.3-9.
3. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991. С. 39–40.
4. Мицан Е.Л., Аболмасова Л.С. Создание оптимальной коррекционно-развивающей среды для детей с расстройством аутистического спектра в домашних условиях// [Актуальные проблемы современной науки, техники и образования](#). 2017. Т. 2. С. 210-212.
5. Мицан Е.Л., Исаева Е.В., Семихатская С.В., Чигинцева Е.Г. Коррекционная работа с детьми раннего возраста. Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование». Магнитогорск. 2014. 125 с.
6. Мицан Е.Л., Сударева М.В. Психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра// [Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве](#): Сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России. Под редакцией С.В. Петрова. 2017. С. 139-141.

© А.И. Михно, И.И. Давыдова, С.М. Сабирзянова, 2020-04

УДК 159.9

В. Ю. Панова

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

ОБРАЗОВАНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена специфика обучения детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования. Описаны педагогические условия,

которые обеспечивают эффективность применения моделей инклюзивного обучения школьников с нарушением слуха в образовательной среде. Отмечена важность речевого развития у детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, инклюзивное образование, специфика обучения, педагогические условия

V. Y. Panova

EDUCATION AND SUPPORT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. *In this paper discusses the specifics of teaching children with hearing impairment in an inclusive education. The pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the application of models of inclusive learning for students with hearing impairment in the educational environment are described. The importance of speech development in children with hearing impairment is noted.*

Keywords: *hearing impaired children, inclusive education, learning specifics, pedagogical conditions*

Дети с нарушением в развитии, также как и дети с нормальным развитием, нуждаются в образовании. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду помогает им достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. Данное включение (инклюзия) происходит на основе создания адаптированных образовательных программ, в которых учтены индивидуальные психические и физиологические особенности таких детей.

Доступное образовательное пространство для учеников с ограниченными возможностями здоровья не означает, что для деятельности этих учеников будут снижены требования, это означает лишь то, что в образовательном пространстве будут организованы специальные условия, которые помогут в получении основного образования детьми с нарушениями, их адаптации и социализации, проходящие в безопасности для здоровья.

К одной из категорий, которые могут быть включены в инклюзивное образовательное пространство, относятся дети с нарушением слуха. Именно на этой категории хотелось бы остановиться подробнее.

Для того, чтобы система обучения таких детей дала положительный результат, необходимо формирование такого образовательного пространства, которое сможет учесть все специфические психофизиологические особенности детей с нарушением слуха и их реальные возможности для дальнейшего обучения и развития в условиях инклюзивного образования.

Возможность на получение базового образования для детей с нарушениями слуха, в первую очередь, основана на том факте, что общие законы о психическом развитии этой категории детей такие же, как и законы детей с нормальным слухом.

В это же время овладение различными областями наук у детей с нарушениями происходит с некой специфичностью.

Различные возможности психического развития такого ребенка первоначально обусловлены структурой дефекта: глухие дети овладевают речью лишь в условиях специального обучения. Но при этом, если глухой ребенок воспитывается в семье глухих, то у него появляется огромная возможность поддерживать общение на дактилологическом языке; слабослышащие могут на основе своего неполноценного слуха овладеть речью самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, у позднооглохших детей речь уже сформирована в той или иной степени.

Глухие и слабослышащие дети лишены возможности в восприятии звукового многообразия окружающего мира. Это приводит к нарушению получаемой информации из окружающего мира. Из этого появляется одна из главных проблем у таких детей – они не могут полноценно воспринимать речь окружающих. Из этого вытекает другая проблема – недоразвитие речи самого ребенка и нарушение общего психического развития.

В результате вышеизложенных проблем, вытекающих из нарушения речи, у детей с нарушением слуха возникает своеобразие в развитии абсолютно всей познавательной деятельности.

Ограничение социальных связей у ребенка с нарушением в развитии и неполноценное усвоение им социального опыта приводит: к искажению в понимании межличностных взаимоотношений, к ситуативности и односторонности суждений, их излишней конкретизации, к категоричности оценки окружающих.

Наличие нарушенного слуха не является преградой к последующему развитию и получению базового образования детей с данным нарушением.

Во время школьного обучения при осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей с нарушенным слухом и создании условий, которые учитывают особенности их развития, дети с таким нарушением могут спокойно получить полноценное образование вместе со здоровыми сверстниками.

Осуществление программы инклюзивного образования для детей с нарушением слуха обеспечивает создание специальных условий для обучения и воспитания в образовательной организации, в том числе:

- психолого-педагогическое сопровождение,
- социально-экологические мероприятия,
- спортивно-оздоровительные мероприятия,
- медицинское сопровождение.

Также целесообразно создавать адаптированные индивидуальные программы обучения.

На начальном этапе обучения ребенка в школе следует уделить особое внимание, как проходит его адаптация к условиям школы и новым людям. Психолог, учитель и школьный врач должны пристально следить за поведением, психическим, физическим и эмоциональным состоянием ребенка с нарушением слуха.

Не стоит забывать, что не все люди готовы к общению с ребенком со слуховым дефектом. Обязательно нужно проводить разъяснительную беседу с нормально слышащими сверстниками, с которыми будет обучаться ребенок с нарушенным слухом. Нужно помочь ученикам разобраться со способами общения с глухими детьми. Также нужно побеседовать с родителями здоровых детей, ибо не все взрослые могут положительно отнестись к данной новости, нужно объяснить им, что здесь нет ничего плохого, и обучение ребенка с нарушениями в классе с их детьми никак не скажется на знаниях и развитии здоровых школьников.

В соответствии с требованиями ФГОС дети с нарушением слуха должны полностью овладеть основной образовательной программой [4].

Однако, сохраняя содержание образовательной программы, необходимо создать особые условия для обучения этих детей.

Итак, специфика инклюзивного обучения детей с нарушенным слухом заключается в следующих положениях:

- обеспечение поддержки в адаптации к новым условиям жизни и обучения;
- образование, сопровождение и реабилитация школьников с нарушением слуха, а также подготовка необходимых материалов для обучения и сопровождения таких детей;
- активизация и обогащение словарного запаса, относящегося к разным предметам и явлениям;
- регуляция речевых функций через формирование умения понимать словесные инструкции и переводить их в самоинструкции;
- осуществление слухоречевых реабилитаций;
- активное применение диалогических форм общения, в том числе использование дактилологического языка, при необходимости.

При составлении конспектов уроков учителю необходимо планировать, в соответствии с индивидуальным подходом к ученику какие материалы и в каком виде будут предоставлены ребенку с нарушением слуха для зрительного восприятия (тексты с правилами, описаниями, рассказами, задачами, рисунки в письменном виде, на компьютере, планшете и т.п.).

Принимая во внимание специфику расстройства, необходимо дифференцировать задачи по степени сложности, в зависимости от степени потери слуха, уровня речи и интеллектуального развития детей с нарушениями слуха, также необходимо обращать внимание на степень сформированности умственной деятельности, на способность переносить новую информацию на уже усвоенную.

Так как глухие дети воспринимают речь говорящего с помощью чтения с губ, то в классе такие ученики должны занимать только первые парты, так как именно с этих мест лучше всего открывается обзор на преподавателя [1].

Ребенок с нарушенным слухом может не полностью усваивать материал, так как у лиц с данным нарушением имеются трудности, которые заключаются в проблеме восприятия получаемого материала при помощи чтения по губам [3]. Чтобы помочь детям справиться с этой проблемой, нужно использовать

индивидуальные таблички, составление которых проходило с учетом уровня речевого развития ребенка. Это может помочь в усвоении материала.

Рекомендуется использовать визуальное оборудование, мультимедийные проекторы, электронные доски, компьютеры и другую видеотехнику, которая сможет продублировать звуковую информацию визуальной.

Необходимо обеспечить, чтобы дети с нарушениями слуха использовали слуховые аппараты, которые обеспечивают более точное восприятие речи.

Чтобы построить благоприятные, дружеские отношения в классе, необходимо развивать способность общения детей с нормальным слухом с детьми с нарушенным слухом, вовлекать и тех, и тех в одну коллективную работу.

Для детей с нарушением слуха должны быть спланированы индивидуальные занятия со специалистом (или психологом, учителем), чтобы разработать с планами выполнения заданий, научиться работать со словарем и сформировать способность выявлять причинно-следственные связи в устных текстах в соответствии с уровнем развития речи и интеллектуальным развитием ребенка [2].

Педагог-психолог играет важную роль в психологической и педагогической поддержке ребенка с нарушением слуха.

Педагог-психолог проводит лонгитюдное исследование уровня умственного развития ребенка, его познавательной, эмоционально-волевой сферы, изменения личности, что дает возможность создать комфортный психоэмоциональный способ учебной деятельности. В связи с индивидуальными и специфическими особенностями развития ребенка с нарушением слуха индивидуальные коррекционные занятия проводятся по плану педагога-психолога.

Особое внимание уделяется участию детей с нарушениями слуха в образовательных, культурных и развлекательных, спортивных и оздоровительных и других мероприятиях вместе с детьми, которые не имеют нарушения в развитии, в соответствии со школьным планом воспитательной работы.

Особенность организации учебно-воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует специальной подготовки педагогических кадров образовательной организации. Чтобы обеспечить эффективность базового образования для детей с ограниченными возможностями, педагоги организации образования должны иметь четкое представление об особенностях психофизического развития этих детей, а также о методах и технологиях организации учебно-реабилитационного процесса.

Список используемых источников и литературы

1. Михаленкова И.А. Психическое развитие детей с нарушением слуха // Специальная психология: учеб. для акад. бакалавриата / под ред. Л.М. Шипицыной. М.: Юрайт, 2016. Г. 7. С. 137-148.
2. Михаленкова И.А., Ростомашвили И.Е. Доступная образовательная среда в высшем учебном заведении // Международный научно-

исследовательский журнал. Успехи современной науки и образования. 2016. № 4, Т. 3. С. 39-43.

3. Фарафонтова И.А., Павлова С.А. Особенности зрительного внимания школьников со слуховой депривацией // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 12, т. 10. – С. 113-116.

4. ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] URL: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 22.04.2020).

© В.Ю.Панова, 2020-04

УДК 159.937.5

И.А. Сергеева

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена особенностям развития зрительного восприятия старших дошкольников с нарушением зрения. Актуальность данной статьи не вызывает сомнения, поскольку зрительная депривация обуславливают специфику развития зрительного восприятия, формирование которого является важным компонентом развития ребенка-дошкольника. Проведена исследовательская работа по вопросам выявления специфики развития зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Ключевые слова: зрительное восприятие, старшие дошкольники, особенности развития, нарушение зрения, зрительное восприятие детей.

I. A. Sergeeva

SPECIFICS OF VISUAL PERCEPTION DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract. The article is devoted to the specifics of visual perception of senior preschool children with visual impairment. There's no doubt that the article is relevant as visual deprivation determines the specifics of the visual perception, the formation of which is an important part of the development of preschool children. Research work was carried out to identify the specifics of the formation of visual perception among older preschool children with visual impairments.

Keywords: *visual perception, senior preschool children, specifics of the formation, visual impairments, visual perception of children.*

Зрительное восприятие – совокупность процессов построения видимого образа окружающей действительности. На ранних этапах филогенетического развития оно обеспечивает получение информации о пространственном положении и движении объектов. Позднее эта информация дополняется сведениями о форме объектов. Наряду с задачей отражения предметов и их свойств оно выполняет также важную проприоцептивную функцию, участвуя в восприятии и регуляции движений наблюдателя [4].

Как и любое другое, зрительное восприятие у детей должно обладать следующими свойствами: предметность, постоянство, целостность, категориальность. Являясь необходимой стадией познания, оно всегда в определенной степени связано с мышлением, памятью, вниманием, является мотиватором и имеет определённую аффективно-эмоциональную коннотацию.

В современной психологии восприятие понимается как один из психических процессов, который является отражением объектов явлений реальности, которые непосредственно влияют на чувства, в совокупности их свойств и качеств, в результате чего возникает целостный образ объекта в сознании. Основой восприятия является физиологический процесс передачи нервных импульсов от рецепторов к коре головного мозга и возникновение временных связей между ними. В процессе восприятия выделяются следующие этапы: поиск объекта, определение его отличительных признаков и идентификация объекта.

Человечество давно знает, что зрение является наиболее эффективным анализатором, обеспечивающим взаимосвязь с окружающей средой. Считается, что он предоставляет человеку до 90% всей информации о внешнем мире. Через 4-5 месяцев видение становится фундаментальным в познании реальности.

Современные данные показывают, что зрение порождает несколько качественно различных процессов, связанных с отражением цветов, пространственных, динамических и образных характеристик, расположенных в поле зрения объектов.

Значимость зрительного восприятия определяется не только функциями, которые его характеризуют. Зрительное восприятие обеспечивает усвоение детьми сенсорных стандартов – это означает, что они формируют представления об основных разновидностях каждого свойства объекта. Оно также направлено на то, чтобы научить дошкольников точно, полно и анализировать восприятие предметов, их различных свойств и отношений. Таким образом, восприятие является одним из основных источников информации о мире. Это сложный, многоуровневый, системный процесс, который выполняет не одну функцию. А визуальное восприятие обеспечивает усвоение сенсорных стандартов детьми – формируют представления об основных вариациях свойства каждого объекта.

Зрительное восприятие оказывает существенное влияние на

сенсомоторное воспитание, а, следовательно, на интеллектуальное развитие ребенка, его способность учиться, писать и читать, развивать моторику, а также на психоэмоциональное здоровье.

Данная проблема в психологии является достаточно хорошо изученной, но многие аспекты изучения данного феномена до сих пор вызывают разногласия среди исследователей. Поэтому, прежде всего, необходимо проанализировать то, как ученые определяют феномен восприятия. Стоит отметить, что в психологической литературе помимо слова «восприятие» встречаются термины: «образ восприятия», «перцептивный образ», «перцепция», «перцептивный процесс». Эти выражения часто используются как синонимы, но если проанализировать их глубже, они укажут на некую двойственность восприятия, которая будет видна при анализе определений этого феномена.

Проблема развития зрительного восприятия в настоящее время является актуальной среди исследователей. Особую значимость она приобретает по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, по отношению к детям со зрительными нарушениями. Проблемы со зрением у детей обуславливают нарушения зрительного восприятия, формирование которого неотделимо от познания мира и овладением информацией. Зрительное восприятие исследуется не только как реакция на стимул, но и как процесс извлечения данных о ситуациях и объектов окружающего мира. Оно имеет большое познавательное значение для ребенка, ориентирует и регулирует его поведение.

Развитие зрительного восприятия у детей происходит по мере совершенствования органов чувств, а также благодаря жизненному опыту и накопленным знаниям, за счет укрепления связи восприятия с памятью, вниманием, воображением и чувства.

К пяти годам ребенок легко ориентируется в гамме основных цветов спектра, называет базовые геометрические фигуры. В старшем дошкольном возрасте у детей складываются представления об отдельных измерениях величины: длине, ширине, высоте, а также о пространственных отношениях между предметами [2].

Гораздо сложнее для ребенка восприятие времени. Время текучее, оно не имеет визуальной формы, любые действия происходят не со временем, а во времени. Дошкольник может выучить условные обозначения и меры времени (минуты, часы, завтра, позавчера и т. Д.), Но не всегда знает, как правильно их использовать, поскольку эти обозначения условны и относительны. К 6 годам восприятие пространства совершенствуется. К шести годам у детей уже сформировалось зрительное восприятие; они уже определяют время по часам. Они называют цвета радуги, называют дни недели, части дня, времена года, месяцы. Значительное развитие получает зрительная активность. Рисунок становится предметным и подробным. Графическое изображение человека характеризуется наличием туловища, глаз, рта, носа, волос, иногда одежды и ее деталей. Техническая сторона визуальной активности улучшается.

Процесс развития детского зрительного восприятия в старшем

дошкольном возрасте был детально исследован Л.А. Венгером и описан следующим образом. Во время перехода от раннего к дошкольному возрасту, то есть в период времени от 3 до 7 лет, под влиянием продуктивной, конструкторской и художественной деятельности у ребенка складываются сложные виды перцептивной аналитико-синтетической деятельности. Перцептивные действия формируются в обучении, и их развитие проходит ряд этапов [1].

На первом этапе процесс их формирования начинается с практических, материальных действий, выполняемых с неизвестными объектами. На этом этапе, перед ребенком стоят новые задачи восприятия, необходимые корректировки вносятся непосредственно в материальные действия, которые необходимо выполнить, чтобы сформировать соответствующую картину.

На втором этапе перцептивные действия сами становятся сенсорными процессами, которые перестраивались под воздействием практической деятельности. Эти действия теперь выполняются с использованием соответствующих движений рецепторного аппарата и предполагают реализацию практических действий с воспринимаемыми объектами.

На третьем этапе действия восприятия становятся еще более скрытыми, минимизированными, уменьшенными, их внешние эффективные связи исчезают, а внешнее восприятие начинает казаться пассивным процессом.

Огромное количество детей с нарушениями зрения уже к моменту приема детей в специальные дошкольные учреждения имеют отставание в развитии познавательной деятельности, нарушение ориентировки недостатки в физическом развитии, нарушение межличностных отношений.

Известно, что при нарушении зрения оказывается дефектной уже первая ступень познания – зрительное восприятие. Часто «живое созерцание» детей с нарушениями зрения страдает из-за снижения у них слуха, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей.

Эти характеристики обучения проявляются в более медленном темпе распознавания, а также в том, что дети часто графически путают буквы, цифры, объекты, похожие звуки в звуке, словах. Также отмечается узость объема визуального восприятия.

Исследования Плаксиной Л.И. показали, что у детей с нарушениями зрения имеются нарушения в условно рефлекторной деятельности, нарушения взаимодействия процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой нарушений психической деятельности ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [3].

При нарушениях зрения также наблюдается снижение и ослабление функций зрительного восприятия. Трудности в зрительном восприятии детьми элементов и геометрических параметров усложняют понимание наглядных пособий, формируют соответствующий образ предмета. По своему содержанию изучение формы объектов связано с ориентирующими и исследовательскими действиями, направленными на решение сложных когнитивных задач.

Дети со слабым зрением воспринимают отдельные части наблюдаемого объекта в тексте, который они слышат, иногда не видя или не слыша материал, важный для общего понимания. Кроме того, характерно нарушение избирательности восприятия. Все отмеченные нарушения восприятия происходят в контексте недостаточной активности процесса. Дети с нарушениями зрения оценивают воспринимаемые объекты, явления по первому впечатлению. Их восприятием необходимо руководить.

Инактивная природа зрительного восприятия также подчеркивается неспособностью детей искать и находить предметы, избирательно рассматривать отдельную часть окружающего мира, отвлекаясь от ярких и привлекательных сторон воспринимаемого, которые не требуются в это время. Рассматривая изображение сюжета, они часто неверно истолковывают его, руководствуясь первым случайным впечатлением.

При отсутствии зрения появляются значительные особенности развития, хотя общие закономерности развития, характерные для нормальных детей, остаются. Многие педагоги прошлого отмечали отсутствие инициативы, пассивность слепого ребенка. «Чем позже потеря зрения, тем сильнее психологическая травма, связанная с ней. Потеря или ухудшение зрения часто приводит к безразличию не только к общественной жизни, но и к личной жизни»

Физиологический механизм зрительного восприятия у детей с нарушением зрения остается таким же, как у детей с нормальным зрением, но с нарушением зрения некоторые характеристики восприятия искажаются. Характеристиками зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения являются снижение воспринимаемой информации, неполнота, неточность мышления, ограниченная избирательность, плохое восприятие, трудности в понимании и обобщении восприятия. Это подразумевает организацию специальной работы по коррекции и развитию зрительного восприятия у слабовидящих детей.

Таким образом, основными особенностями восприятия старших дошкольников с нарушениями зрения являются: замедленность восприятия, меньшая дифференцированность, суженный объем воспринимаемого материала, слабое различение выражения лиц людей, изображенных на картинке, значительные трудности при понимании сюжетных картин и пейзажей, слабое различение цветов и их оттенков, инактивность и константность восприятия.

Список используемых источников и литературы

1. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. 2 издание, М., Просвещение, 1995. 180с.
2. Пиаже Ж. Интеллект и сенсомоторные функции // Избранные психологические труды: пер. с англ. и фр. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 680 с..

3. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения., М.: ВОС, 1985. – 105 с.
4. Психолого-педагогический словарь. / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск, 2006, с. 248-249.

© И.А.Сергеева, 2020-04

УДК 159.9.072.42

**Д.Е.Киселева,
А.А. Кацero**

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

**ГОТОВНОСТЬ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА:
ДИАГНОСТИКА, РАЗВИТИЕ, КОРРЕКЦИЯ**

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема психологической готовности старшеклассников с нарушением слуха к самостоятельной жизни. Составлена диагностическая программа, направленная на изучение особенностей психологической готовности старшеклассников с нарушением слуха к самостоятельной жизни. Разработана примерная коррекционно-развивающая программа, основанная на выявленных нарушениях психологической готовности старшеклассников с нарушением слуха при диагностике.*

***Ключевые слова:** самостоятельная жизнь, психологическая готовность к самостоятельной жизни, старшеклассники, нарушение слуха.*

**D. E. Kiseleva,
A.A. Katsero**

**READINESS FOR INDEPENDENT LIFE OF HIGH SCHOOL STUDENTS
WITH HEARING IMPAIRMENT: DIAGNOSTICS, DEVELOPMENT,
CORRECTION**

***Abstract.** The article deals with the problem of psychological readiness of high school students with hearing impairment to independent life. A diagnostic program aimed at studying the features of psychological readiness of high school students with hearing impairment to independent life has been compiled. An approximate correctional and developmental program was developed based on the identified violations of psychological readiness of high school students with hearing impairment during diagnosis.*

Keywords: *independent life, psychological readiness for independent life, high school students, hearing impairment.*

Готовность к самостоятельной жизни старшеклассников является одной из острых тем для исследований. Психологическая готовность к самостоятельной жизни – это важнейший этап формирования личности. Человек должен быть в состоянии адаптироваться к различным жизненным ситуациям. Для этого нужно успешно учиться, работать, создавать семью, поддерживать хорошие отношения с окружающими, уметь выйти из трудных жизненных ситуаций без посторонней помощи.

Поэтому психологическая готовность старшеклассников с ОВЗ является также одной из актуальной, и вместе с тем недостаточно разработанной в современной специальной психологии. Завершая обучение в школе, старшеклассник должен быть социально и психологически готовым к вступлению во взрослую жизнь [5, с.60]. Самоопределение, интеллектуальная готовность, устойчивый эмоциональный фон, высокий уровень коммуникативных навыков, умение организовать свой досуг и свободное время, готовность нести ответственность за свои поступки, способность планировать будущее – все это компоненты психологической готовности к самостоятельной жизни человека. Выпускаясь из школы, ребенок с нарушением слуха должен быть социализирован и приспособлен к жизни.

В связи со множественными изменениями общество признало, что люди с нарушением слуха имеют те же права, что и другие граждане, иметь доступ к важным общественным благам и вносить вклад в развитие общества. Адекватно подготовить ребенка к самостоятельной жизни с ее уникальными проблемами выбора и ответственностями, – это одно из важнейших направлений в психологической подготовке к самостоятельной жизни старшеклассников подростков с нарушением слуха.

Психологическая готовность к самостоятельной жизни – наивысший уровень сформированности всех психологических качеств личности, как активная жизненная позиция, адекватная самооценка, стремление реализовать себя, сознательного принятия идеалов общества и превращения их в личные для человека убеждения и ценности, социальная адаптация, готовность к построению новой ячейки общества

В силу его многогранности невозможно всесторонне и целостно изучить эту проблему, нами было принято решение придерживаться взгляда Егорова М. А., которая выделяет такие отдельные критерии: временная перспектива, профессиональная ориентация (самоопределение), самооценка, саморегуляция интеллектуальная готовность и коммуникативные навыки [2, с. 60].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования психологической готовности к самостоятельной жизни старшеклассников с нарушением слуха, а также в соответствии с возрастными особенностями нарушения испытуемых, с поставленными целями и задачами исследования в диагностическую программу были выбраны следующие методики: «Опросник временной перспективы Зимбардо (англ.ZTPI)»; Опросник для выявления готовности к выбору профессии (В.Б.

Успенский); «Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан)»; Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой; «Социальный интеллект. Тест Дж. Гилфорда». [3, с. 286].

Экспериментальная выборка включала в себя старшеклассников с нарушением слуха – учеников 10 класса, возрастной состав испытуемых 16-17 лет, обучающихся по программе для слабослышащих или позднооглохших лиц.

Проведенное исследование выявило, что имеются проблемы с психологической готовностью старшеклассников с нарушением слуха к самостоятельной жизни. Анализ результатов показал:

1. Старшеклассники с нарушением слуха окружающую их действительность воспринимают с легкостью, свои дальнейшие планы на будущее они оценивают не всегда реалистично, не все понимают влияния их дефекта на дальнейшую жизнь. Однако, во время проведения теста, у старшеклассников с нарушением слуха появились множества трудностей с пониманием смысла предложений, а иногда и слов в них. При объяснении на конкретных примерах испытуемые понимали, о чем речь, однако уловить некоторые различия между аналогичными предложениями им было трудно.

2. Уровень готовности к выбору профессии у большинства старшеклассников с нарушением слуха находится на низком уровне. Однако, стоит отметить, что все испытуемые плохо представляют и понимают особенности выбранной профессии. Ученики мало знают о необходимых умениях, знаниях и обязанностях будущей профессии, также некоторые выбранные профессии не соответствуют возможностям старшеклассников с нарушением слуха, они упускают из виду особенности своего дефекта и его влияние на выбранную профессию.

3. У старшеклассников с нарушением слуха имеются проблемы с адекватной оценкой самого себя. Проведенная диагностика позволила нам сделать вывод, что уровень притязаний у всех старшеклассников с нарушением слуха имеют высокий уровень притязаний, высота самооценки также у всех завышена. Данные результаты позволили нас сделать вывод, что данное явления является нормальным для лиц с нарушением слуха.

4. Старшеклассники с нарушением слуха имеют проблемы в саморегуляции поведения. Данные результаты свидетельствует о том, что испытуемые не могут гибко и быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям и обстановке, и не всегда могут адекватно среагировать на попытки коррекции их планов. Также испытуемые чаще всего не могут самостоятельно составить план или программу действий, они способны принять сторонние программы для получения необходимого результата. Самостоятельно намеченный же план действий может строиться на незначительных условиях, а результат зачастую может быть достигнут путем проб и ошибок.

5. Старшеклассники с нарушением слуха имеют значительные трудности в развитии социального интеллекта, познание поведения, отношений, результатов поведения, для них даются с трудом. Уровень развития социального интеллекта в большей степени указывает на возможность

успешной адаптации при поступлении на работу, при вступлении в другое социальное окружение, чем уровень развития общего интеллекта.

На основе количественного и качественного анализа, полученных эмпирических данных была разработана программа коррекционно-развивающих занятий, направленная на сглаживание негативных тенденций развития подростков с нарушениями слуха и формирование у них предпосылок к самостоятельной жизни.

Выбранная программа коррекционно-развивающей работы направлена на коррекцию и развитие психологической готовности к самостоятельной жизни, принятие дефекта, представление о будущем, определение с профессиональной сферой и знание требований к ней, способность понимать и прогнозировать поведение людей в жизни, рефлексия своих действий и поступков, адекватная оценка их, преобладание избирательного, продуктивного общения. Программа состоит из специально организованного социально-психологического тренинга, составленного с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Данная коррекционно-развивающая программа направлена на разные стороны психологической самостоятельности старшеклассника с нарушением слуха. Мы выделяем несколько направлений работы, таких как: профессиональное самоопределение, самооценка, развитие навыков коммуникации, помощь в определении целей, готовность к будущей семейной жизни, поиск партнера. Цель программы: коррекция психологической готовности к самостоятельной жизни старших подростков с нарушением слуха.

Задачи программы:

1. Развитие избирательного и продуктивного общения;
2. Развитие ценностных ориентаций и временной перспективы;
3. Формирование адекватного выбора профессиональной сферы, представлений о требованиях к профессиональным способностям и умениям, месте будущей учебы;
4. Формирование адекватной самооценки;
5. Формирование способности понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным (словесным) и невербальным проявлениям.

Программа состоит из специально организованного социально-психологического тренинга, составленного с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Тренинг состоит из 3 частей – вводной, основной и заключительной. Всего социально-психологический тренинг рассчитан на 12 занятий продолжительностью 45 минут, частота проведения – 1 раз в неделю (таблица).

Таблица 1 – Характеристика коррекционно-развивающей программы

Тема	Задачи	Основное содержание занятия
Кто Я, какой Я!	<p>Формирование представлений о собственной уникальности</p> <p>Формирование адекватной самооценки</p>	<p>Вводная часть:</p> <p>Упражнение «Ха-ха-ха».</p> <p>Основная часть:</p> <p>Теоретический аспект</p> <p>Упражнение «Образ «Я» [4, с.55]</p> <p>Упражнение «Автопортрет»</p> <p>Коллаж «Кто я?»</p> <p>Творческое задание «Я в будущем»</p> <p>Заключительная часть:</p> <p>Рефлексия. Продолжи предложение: «Я хороший, потому что...»</p>
Принятие себя. Мои ресурсы	<p>Формирование осознания себя членом общества</p> <p>Формировать навыки общения и коммуникации в социальной среде</p>	<p>Вводная часть:</p> <p>Упражнение «Ритуал приветствия»</p> <p>Основная часть:</p> <p>Упражнение «Ласковое слово и кошке приятно»</p> <p>Упражнение «Опиши меня»</p> <p>Упражнение «Держи дистанцию» [4, с.12]</p> <p>Заключительная часть:</p> <p>Рефлексия. Упражнение «Живая анкета»</p>
Прошлое, настоящее, будущее	<p>1. Составление личного позитивного образа будущего.</p> <p>2. Осознание важных жизненных целей.</p> <p>3. Помощь в определении личностных ценностей.</p>	<p>Вводная часть:</p> <p>Упражнение «Снежный ком»</p> <p>Основная часть:</p> <p>Упражнение «Точки опоры»</p> <p>Упражнение «Рисунок «Мое прошлое»</p> <p>Упражнение «Что я хочу изменить» [4, с. 76]</p> <p>Заключительная часть:</p> <p>Упражнение «Живая анкета»</p>
Цели и ценности	<p>Осознание важных жизненных целей.</p> <p>Помощь в определении личностных ценностей.</p> <p>Раскрытие сильных сторон личности; актуализация личностных ресурсов</p>	<p>Вводная часть:</p> <p>Упражнение «Снежный ком» По кругу участники заканчивают фразу: «Самое важное для меня...» и повторяют высказывания двух предыдущих участников</p> <p>Основная часть:</p> <p>Упражнение «Мои ценности» [1, с.12]</p> <p>Упражнение «Радуга»</p> <p>Упражнение «Ключи»</p> <p>Заключительная часть:</p> <p>Рефлексия. Продолжи фразу «Моя будущая жизнь – .»</p>

Тема	Задачи	Основное содержание занятия
Моя жизнь	Осознание важных жизненных целей. Помощь в определении личностных ценностей. Раскрытие сильных сторон личности; актуализация личностных ресурсов	Вводная часть: Упражнение «Снежный ком» Основная часть: Упражнение «Утро завтрашнего дня» Упражнение «В лучах солнца» [4, с.17] Заключительная часть: Рефлексия. Упражнение «Живая анкета»
Социальные роли	Формирование выстраивания коммуникации Дать понятие «общения»	Вводная часть: Упражнение снежный ком «Общение это...» Основная часть: Теоретический аспект: общение, виды общения, для чего оно нужно. Упражнение «Социальные роли» [4, с. 28] Упражнения «Правила общения» Упражнение «Невербальный контакт» Заключительная часть: Рефлексия. Продолжи фразу « Секреты общения»
Эффективное общение как стиль жизни	Формирование навыка эффективного общения и коммуникативных способностей Формирование осознания себя членом общества	Вводная часть: Упражнение «Броуновское движение» или «Молекулы». [4, с.32] Основная часть: Упражнение «Общение это» Невербальное общение Умение слушать другого «Спина к спине». Точная передача информации Заключительная часть: Рефлексия. Упражнение «Комплимент»
Профессиональное самоопределение	Формирование представления о будущей жизни Формирование понятий о профессиях и специальностях Определение профессиональных предпочтений	Вводная часть: Упражнение «Игра в профессии» Основная часть: Теоретическая часть: профессии, для чего нужно овладеть какой-либо профессией Упражнение «Мяч плюс профессия» [4, с.9] Упражнение «Мечты». Заключительная часть Рефлексия. Продолжи фразы «Моя будущая профессия – это; Для нее мне необходимо уметь;»

Тема	Задачи	Основное содержание занятия
Профессиональное самоопределение	<p>Формирование представления о будущей жизни</p> <p>Формирование понятий о профессиях и специальностях</p> <p>Раскрытие и осознание требований, предъявляемых профессией к личности</p>	<p>Вводная часть:</p> <p>Упражнение «Игра в профессии»</p> <p>Основная часть:</p> <p>Упражнение «Кто есть, кто» [1, с.15]</p> <p>Упражнение «Закодируй профессию»</p> <p>Упражнение «Профессия – необходимое качество»</p> <p>Заключительная часть</p> <p>Рефлексия. Упражнение «Живая анкета»</p>
Профессиональное самоопределение	<p>Обучить навыку самопрезентации;</p> <p>Сформировать активную готовность к поиску работы.</p>	<p>Вводная часть:</p> <p>Упражнение «Цепочка профессий»</p> <p>Основная часть:</p> <p>Упражнение «Кто есть, кто?»</p> <p>Упражнение «Почему мы ищем работу?»</p> <p>Упражнение «Самопрезентация»</p> <p>Заключительная часть:</p> <p>Упражнение «Живая анкета»</p>
Мужчины и женщины: два мира	<p>Формирование адекватных гендерных представлений</p> <p>Повышение психологической готовности к будущей семейной жизни</p> <p>Формирование стереотипов мужского и женского поведения</p>	<p>Вводная часть:</p> <p>Упражнение «Снежный ком»</p> <p>Основная часть:</p> <p>Упражнение «Какими мы их представляем»;</p> <p>Упражнение «Перевоплощение»</p> <p>Упражнение «Какая (ой) я»</p> <p>Заключительная часть:</p> <p>Рефлексия. Продолжи фразы «Мужчины (женщины) – это.... Идеальный/ая мужчина / женщина – это»</p>
Семья как ценность	<p>Формирование адекватных гендерных представлений</p> <p>Формирование представлений об идеальном образе мужчины и женщины</p>	<p>Вводная часть:</p> <p>Упражнение «Снежный ком» Семья – это ...</p> <p>Передавая мяч по кругу, участники заканчивают фразу: «В семейной жизни важно»</p> <p>Основная часть: Какое определение вы бы дали понятию «семья»?</p> <p>Упражнение ассоциации</p> <p>Упражнение «Образ партнера»</p> <p>Упражнение «Связанные одной цепью»</p> <p>Упражнение «Мои ожидания»</p> <p>Упражнение «Моя будущая семья»</p> <p>Заключительная часть:</p> <p>Рефлексия. Продолжи фразы для крепкой семьи необходимо – ...?</p>

Результатом проведения коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование психологической готовности старшеклассников с нарушением слуха к самостоятельной жизни, может быть: расширение содержания временной перспективы, повышение компетентности в дальнейшем выборе профессии, осознание и принятие влияния дефекта на будущую жизнь и профвыбор, повышение самостоятельности в принятии решений, расширение системы ценностей и целей, повышение готовности к эффективному межличностному общению.

Мы считаем, что благодаря специально организованной коррекционно-развивающей работе, они смогут приблизиться к среднестатистическим показателям психологической готовности, характеризующим старшеклассников, не имеющих ОВЗ, (хотя это весьма сложно в связи с имеющимися нарушениями и сложностью самого психологического феномена). Следует подчеркнуть – формировать готовность старшеклассников к независимой жизни необходимо задолго до выпуска из школы, в течение нескольких лет реализуя выше охарактеризованные направления работы.

Список используемых источников и литературы

1. Горбачева О.А. Программа развивающих тренинговых занятий «Я в мире профессий». МБОУ «Пришненская средняя школа №27» – Пришняя, 2015. 20 с.
2. Егорова М. А. Социально-психологическая готовность к самостоятельной жизни выпускников школы-интерната / М.А. Егорова // Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал / Ред. Е.И. Метелькова. – 2007. – №3 (12) июль-сентябрь 2007.С. 59-67.
3. Киселева Д.Е. Кацера А.А. Диагностика психологической готовности старшеклассников с нарушением слуха // Материалы IV Международной научной конференции: «Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности». Донецк: ДонНУ, 2019. С. 286 – 289.
4. Олифер О., Бондарева М.Ю., Цой О.Б., Гут Т.И., Отрокова О.В., Соляник А.А., Андрианова Е.С., Науменко Д.А., Безручко Ю.В. Мой жизненный путь. Программа подготовки выпускников детского дома к самостоятельной жизни: методические рекомендации под ред. Е.Н. Ткач. – Хабаровск: ГОУ «Краевой центр психолого-медикосоциального сопровождения», 2011. – с.108.
5. Собкин В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. 1997.94 с.

© Д.Е. Киселева, А.А. Кацера, 2020-04

РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье описаны результаты диагностической работы, направленной на изучение операционного компонента у младших школьников с задержкой психического развития. Представлен анализ эмпирических исследований по данной проблеме и разработан методический аппарат коррекционно-развивающей программы для преодоления выявленных недостатков.

Ключевые слова: операционный компонент мышления, младшие школьники, задержка психического развития, диагностика, коррекция.

D.V. Esipova,
A.A. Katsero

DEVELOPMENT OF THE OPERATIONAL COMPONENT OF THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. This article describes the results of diagnostic work aimed at studying the operational component in primary school children with mental retardation. The analysis of empirical research on this problem is presented and the methodological apparatus of the correctional and developmental program is developed to overcome the identified shortcomings.

Keywords: operational component of thinking, primary school children, mental retardation, diagnostics, correction.

Учитывая тенденцию к увеличению числа детей с задержкой психического развития (ЗПР), весьма актуальным является изучение особенностей развития мыслительной деятельности детей с ЗПР, а также необходимость организации коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие операционного компонента мышления у младших школьников с ЗПР.

Благодаря мышлению человек познает окружающий мир, анализируя, рассуждая и обобщая определенные результаты жизнедеятельности. Степень овладения мыслительными операциями определяет как развитие самого мышления, так и развитие индивида в целом.

Вопросами изучения и развития мыслительных операций как основы операционного компонента мышления занимались многие психологи и педагоги. Одним из первых, кто поставил вопрос о том, как именно происходит процесс мышления был О.Зельц. Психологическое содержание операционного состава мышления исследовано во всей полноте в генетическом аспекте Ж.Пиаже и его сотрудниками. Методологические подходы к исследованию мышления дает теория деятельности, разработанная в советской психологии, в первую очередь, трудами С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева. Свой вклад в исследование данной проблемы также внесли: Л.Н.Блинова, Т.А.Власова, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, В.В.Лебединский, В.И.Лубовский, В.Б.Никишина, Е.А.Стребелева, С.Г.Шевченко и многие другие.

Цель данного исследования – выявление особенностей развития операционного компонента мышления у младших школьников с задержкой психического развития, обоснование коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие мыслительной деятельности у данной категории детей.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что операционным компонентом мышления является система мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, систематизации. К завершению начального школьного обучения у детей с нормальным темпом психического развития должны быть сформированы выделенные мыслительные операции. Каждая операция по отдельности выполняет свою функцию, но в то же время находится в сложной взаимосвязи с другими операциями. Мыслительная операция – это один из способов мыслительной деятельности, посредством которого человек решает мыслительные задачи.

В своей работе мы будем опираться на четыре базовые операции: анализ, синтез, сравнение и обобщение. Мы предположили, что к особенностям развития мыслительных операций относятся: сравнение предметов по несущественным признакам; трудности в вычленении составных частей предмета; трудности мысленного объединения предметов и явлений.

Исследование учеников младшего школьного возраста с ЗПР проводилось на базе ГОУ ТО «Тульская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 4». В ходе эмпирической работы с применением психологических тестов были получены такие результаты:

1. Методика «Исключение предметов» (Белопольская Н.Л.) – позволила определить особенности мыслительной деятельности, уровень развития операций анализа и обобщения у детей данной категории. Результаты показали, что младшие школьники с ЗПР понимают инструкцию и способны удерживать ее, но непродолжительное количество времени. Наблюдались затруднения при речевом обобщении. При правильном исключении лишнего предмета ученики не могли обобщить оставшиеся. Многие дети не могли дать одно обобщающее слово, вместо этого они называли признаки и свойства предметов. У 80% испытуемых – низкий уровень развития операций анализа и обобщения, у 20% – средний.

2. Методика «Назови одним словом» (А.Л.Венгер) – направлена на выявление особенностей развития у школьника с ЗПР такой мыслительной операции как обобщение. Следует заметить, что в ходе диагностики дети часто отвлекались, в связи с чем приходилось повторять инструкцию и стимульный материал. Наблюдались разнообразные ошибки: школьники при обобщении ряда слов называли их характеристики, а не одно конкретное обобщающее слово; при обобщении ориентировались на последнее слово из списка. Результат диагностики: 60% испытуемых имеют низкий уровень развития операции обобщения, 40%- средний.

3. По результатам применения методики «Последовательные картинки» (Марцинковская Т.Д.) можно судить о развитии операций синтеза, сравнения и обобщения, способности ребёнка устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации. Выявлено: ученикам доступно понимание последовательности изображённых событий, но они затруднялись при составлении рассказа. Некоторые дети не могли самостоятельно, без наводящих вопросов рассказать сюжет, изображенный в серии картинок. Отмечалось фрагментарное восприятие картинок при составлении рассказа: школьники обращали внимание только на отдельные предметы на картинках и рассказывали о них. У 20% испытуемых определен низкий уровень развития операций синтеза, сравнения и обобщения, а у 80% – средний.

4. Использование методики «Почини коврик» (Забрамная С.Д.) позволило определить уровень сформированности таких мыслительных процессов как анализ, синтез и сравнение, наличие интереса к мыслительной деятельности. Анализ результатов показал: при зрительном соотнесении частей у школьников возникали трудности, приводящие к ошибочному выполнению заданий; дети подолгу не рассматривают стимульный материал; работа над первыми рисунками проходила путем проб и ошибок. Обобщённые результаты: у 80% младших школьников с ЗПР средний уровень развития анализа, синтеза, сравнения у 20% – низкий.

5. С помощью методики «Установление закономерностей» (Забрамная С.Д.) определялась способность выделять существенные признаки и мысленно обобщать их по принципу аналогии, оценивалась развитость операций анализ и синтеза. В ходе работы дети с интересом слушали инструкцию, проявляли интерес, но многие с трудом поняли, что от них требовалось. Школьникам было сложно самостоятельно проанализировать простую наглядную задачу, выделить основные признаки и провести мысленный синтез. Многим требовались разъяснения и наводящие вопросы.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что у младших школьников с ЗПР имеются особенности в развитии мыслительной деятельности, ее операционного компонента: отмечается пониженный уровень сформированности операций анализа, сравнения, обобщения; анализ результатов тестирования и наблюдение за поведением испытуемых в процессе выполнения заданий показали, что эти школьники могут выполнять стандартные обобщения, но плохо знают обобщающие слова и испытывают затруднения в заданиях, в которых требуется дать развернутое обобщение в

речи. Все вышесказанное указывает на необходимость проведения коррекционно-развивающей работы с такими детьми.

В процессе создания программы развития и коррекции операционного компонента мышления у детей с ЗПР был произведен анализ существующих в теории и практике подходов, методов, технологий в области предмета нашего исследования. Замечено, что уже в 1948 году А.Р.Лурия и его ученики разработали метод обучения детей модельному конструированию, а в 1972 году Н.Н.Поддьяков предложил метод конструирования по условиям.

В настоящее время продолжается изучение наиболее эффективных способов развития операционного компонента мышления у младших школьников с ЗПР.

В основу разработанной в нашем исследовании программы [1, с.261], легли материалы публикаций следующих авторов: Алябьевой Е.А., Анисимовой Н.П., Винаковой Е.Д., Венгер Л.А., Дьяченко О.М., Истратовой О.Н [2, с.54,79,210], Стребелевой Е.А. [3, с.83,91,118], Таракановой А.А.[4, с.72], Холодовой О.А.[5, с. 130,134] и др. Программа опирается на результаты диагностического исследования и состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий. Их основная цель – развитие операционного компонента мышления у младших школьников с задержкой психического развития; возраст обучающихся – 7-9 лет; форма проведения – групповая; периодичность – 2 раза в неделю; продолжительность одного занятия – 30 минут; всего занятий – 12 занятий. В ходе применения данной коррекционно-развивающей программы учитывается степень сложности упражнений. Каждое занятие разделено на 3 части. Задачей вводной части является создание определенного настроения учеников на работу. В основной части используются упражнения и задания, направленные на развитие операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. С учетом специфики детей для поддержания работоспособности и готовности к смене деятельности, в структуру каждого занятия были включены игры-разминки. Заключительная часть – анализ и обсуждение проделанной работы, прощание в игровой форме, создание положительного фона настроения.

Мы считаем, что результатом применения коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие операционного компонента мышления у младших школьников с задержкой психического развития, будет повышение их уровня развития операционного компонента мышления и мышления в целом: ученики смогут самостоятельно выделять признаки предметов и явлений, находить сходства и различия, скрытый смысл в пословицах и рассказах, обобщать понятия и выявлять закономерности.

Список используемых источников и литературы

1. Есипова Д.В., Кацера А.А. К вопросу о возможностях развития мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития. Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы IV Международной научной конференции. 2019.- 259-262 с.

2. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 349 с.
3. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Книга для педагога-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2015.-210 с.
4. Тараканова А. А. Особенности операций мышления и их коррекция у младших школьников с нарушениями письма: Учебное пособие/А.А.Тараканова – Москва: Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 176 с. (Высшее образование) ISBN 978-5-00091-125-9. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/519271>
5. Холодова О.А. Юным умникам и умницам: Задания по развитию познавательных способностей (8-9 лет). Методическое пособие, 3 класс. – 5-е изд., перераб. – М.: Росткнига, 2007. – 270 с.

©Д.В. Есипова, А.А. Кацера, 2020-04

УДК 376.42

М. С.Денисова

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

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье проанализировано своеобразие развития коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития. Также рассмотрены некоторые особенности изучения коммуникативных умений младших школьников с ЗПР в современной психологической науке. Выявлены трудности включения ребенка с ЗПР в инклюзивное пространство.*

***Ключевые слова:** коммуникация, младшие школьники, ЗПР, задержка психического развития, инклюзия, инклюзивное обучение.*

М. S.Denisova

THE PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE SKILLS OF YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

***Abstract.** The article analyzes the peculiarity of the development of communication skills of primary school children with mental retardation. Some features of the study*

of communication skills of primary school children with ZPR in modern psychological science are also considered. The difficulties of including a child with a PO in an inclusive space are identified.

Keywords: *communication, primary school children, ZPR, mental retardation, inclusion, inclusive education.*

На современном этапе развития образовательной системы вопрос о коммуникации младших школьников может быть назван одним из центральных. Это обусловлено, прежде всего, тем, что именно с начала обучения в школе происходят заметные преобразования в социальной ситуации школьника. Стоит отметить и то, что период младшего школьного возраста является сензитивным для развития коммуникативной деятельности. В данном возрасте на результативность обучения в целом, а также на процесс социализации и развития личности ребенка в целом, больше всего влияет именно степень сформированности коммуникативных умений. Для нашего исследования наиболее подходит определение: «коммуникативные умения – сложные и осознанные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общества».

Стоит отметить, что максимального значения сформированность коммуникативных умений достигает относительно младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современных условиях инклюзивного образования. Актуальное на данный период времени «инклюзивное образование призвано обеспечить равный доступ к образовательным ресурсам, создать необходимые условия обучения и воспитания для включения в образовательное пространство всех детей без исключения, независимо от их психических или физических особенностей ребёнка». [2]. Наиболее распространённой группой детей с ограниченными возможностями здоровья обучающихся в условиях инклюзии являются школьники с легкой степенью задержки психического развития. В специальной психолого-педагогической литературе указано, что «задержка психического развития – это отклонение в психофизическом развитии, которое выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций». Однако включение ребенка с ЗПР в инклюзивное пространство сопряжено с рядом трудностей, таких как: повышенная тревожность школьника, возникновение дополнительных трудностей в обучении по причине низкой познавательной активности и сниженной мотивации, затруднения в взаимодействии с сверстником и взрослым, а также возникновение коммуникативного барьера у младших школьников с задержкой психического развития.

Изучение особенностей коммуникации детей с ЗПР необходимо для понимания своеобразия формирования их психики и особенностей развития. На данный момент проведен достаточно большой ряд исследований, которые в той или иной мере посвящены изучению особенностей коммуникации детей с задержкой психического развития. Так среди современных исследователей данного направления можно выделить: О. В. Алмазову, Д.И. Бойкова, И.В.

Борисова, А. А. Байбородских, Е. Е. Дмитриеву, Л. В. Кузнецову, С.В. Проняеву, Е.Г. Савину, Е. С. Слепович, Р. Д. Тригер, У. В. Ульянову, С. Н. Чаплинскую. Однако, стоит отметить, что исследований, которые посвящены формированию коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития крайне мало. Большинство публикаций посвящено дошкольникам или подросткам с задержкой психического развития, а младший школьный возраст практически выпадает из круга исследований. Стоит отметить, что особенности коммуникативной деятельности младших школьников рассматривались только в контексте создания в образовательном пространстве особых условий для детей с ЗПР, при этом не учитывалось восприятие данной категории лиц их нормально развивающимися сверстниками.

Для более полного анализа проблемы необходимо сравнить особенности формирования коммуникативных умений ребенка с задержкой психического развития и его нормально развивающегося сверстника. Так можно отметить, что развитию ребенка с задержкой свойственно определенное, обусловленное дефектом, своеобразие. У младших школьников с задержкой психического развития отмечается запаздывание в формировании коммуникативных умений по сравнению с нормой.

Коммуникативная деятельность обучающихся с ЗПР носит неустойчивый характер. Связано это с незрелостью мотивационно-потребностной сферы. Отличительной особенностью при различных вариантах задержки психического развития у детей является инфантилизм, вследствие чего, достигая школьного возраста ребенок продолжает вести себя подобно дошкольнику. [4]. Ведущей деятельностью остается – игра, преобладает игровая мотивация. Поэтому дети с задержкой психического развития, как правило, больше тянутся к детям более младшего возраста, которые лучше понимают их интересы. Все это препятствует контакту не только со сверстниками, но и со взрослыми. Детям с задержкой психического развития свойственно наивное, непосредственное поведение, они не понимают до конца учебную ситуацию. То есть дети с ЗПР отдают предпочтение совместной игре со взрослыми, а вот в деловые, личностные контакты вступают лишь эпизодически. В ситуации познавательного общения они практически не задают взрослому уточняющих, дополнительных вопросов, выделяя в них не содержание, а только внешние особенности какого-либо явления, что может говорить о низкой познавательной активности детей с данным дефектом. У большинства таких детей обнаруживается повышенная тревожность по отношению ко взрослым. Дети почти не стремятся получить от взрослого оценку в развернутой форме, обычно их устраивает оценка в виде недифференцированных определений или эмоциональное одобрение. Кроме того, «дети очень осторожны в проявлении своих интересов, и в общении с взрослыми отсутствует живость, дети проявляют себя пассивно. В учебных ситуациях способны выполнять лишь то, что связано с их интересами. А при незначительных неудачах дети отказываются от выполнения заданий, замыкаются, настораживаются». [1].

Для детей с задержкой психического развития характерно более медленное образование и закрепление речевых форм. Для ребенка с

задержанным развитием не характерна «самостоятельность в речевом творчестве, наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие». Дети недостаточно употребляют слова, обозначающие действия, признаки и отношения. Можно отметить также и пониженную речевую активность, бедность речевого словаря. Чаще всего у детей с задержкой наблюдаются неполноценные речевые контакты со сверстниками и взрослыми. Усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение в общении, практически отсутствует словесная коммуникация, в предпочтении остается, нередко дети стараются избегать речевого общения, контакты устанавливают жестомимическими или тактильными средствами. Также «отмечает слабость словесной регуляции действий у детей, ребенку характерна невнимательность к сообщению другого, смысл фраз не всегда трактуется правильно, что приводит к непониманию собеседника. Дети с задержкой психического развития редко планируют то, что хотят сказать, а их высказывания носят ситуативно-импровизационный характер». [3].

При взаимодействии со сверстниками дети с задержанным развитием практически не обращают внимания на партнера, часто отказываются работать совместно, из конфликтов, которые вспыхивают, не могут выйти самостоятельно и в большинстве случаев прибегают к помощи взрослого. Сниженной оказывается и потребность в общении, дети не заинтересованы в деятельности другого ребенка, нет полноценного взаимодействия со другими детьми.

Кроме того, дети с задержкой психического развития часто неадекватно оценивают эмоции сверстника. Отмечается затруднение в вербализации своих эмоций, состояний, настроения. Это приводит к поверхностным личным контактам, слабо выраженной эмпатии, мимолетным, ситуативным и неустойчивым побуждениям к действиям. А вот расторможенность и повышенная возбудимость данной группы детей часто провоцируют импульсивное поведение с аффективными реакциями и неадекватными способами выхода из конфликта. В конфликтных ситуациях дети чаще стремятся к соперничеству, редко прибегая к такой форме взаимодействия, как сотрудничество. Низкая потребность в общении в сочетании с другими дезадаптивными формами взаимодействия, таких как отчуждение, избегание или конфликт, определяют существенную дезинтеграцию и разобщенность коллектива, в который включён ребенок с задержкой психического развития, скудность и конфликтность контактов ребенка. При возникновении ситуации отвержения или неудач дети с задержанным развитием реагируют на уровне более низкой стадии развития, у них возникают лишь примитивные реакции. Как правило, это связано с тем, что дети с ЗПР не могут самостоятельно найти выход из положения.

Особенности развития детей, некоторые личностные особенности, недостаточное речевое развитие школьников с задержкой психического развития, а в некоторых случаях неготовность детского коллектива и общества в целом к инклюзивному образованию приводит к формированию у детей с задержанным развитием коммуникативного барьера. «Коммуникативный барьер

– это психологическое препятствие, мешающее эффективной коммуникации или полностью блокирующее её». [4]. Однако, такие препятствия на пути передачи информации в процессе взаимодействия приводит не только к потере или искажению передаваемой информации, но и к тому что в процессе взаимодействия у многих детей возникает страх перед детским коллективом, и они стараются избегать контакта с другими детьми. Вследствие неблагополучия у детей «формируется отрицательное представление о самом себе, дети мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности». [4].

Таким образом мы можем сделать вывод о значимости сформированности коммуникативных умений для младшего школьника с задержкой психического развития. Сформированные коммуникативные умения дают возможность детям активно включаться в систему взаимоотношений и взаимодействий с нормально развивающимися сверстниками, что в результате ведет к полноценному включению в инклюзивное пространство. Так, для полного внедрения ребенка с задержанным развитием в инклюзивный класс необходимо учитывать не только особенности развития психики и коммуникативных умений у данной категории детей, но и создание без барьерной среды, которая заключается в предотвращении или устранении коммуникативных барьеров. Именно тогда процесс предоставления ребенку с задержкой психического развития всех прав и реальных возможностей участвовать во всех видах социальной жизни общества наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отставание в развитии и ограничение возможности жизнедеятельности будет являться результативным.

Список используемых источников и литературы

1. Карпова Г. А. Педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития учащихся начальных классов. Екатеринбург: Изд-во Урал.гос. пед. ун-т., 2014. – 112 с.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Питер, 2009.- 144 с.
3. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно-практическое руководство. СПб.: Речь, 2016. 352 с.
4. Павлова О.С. Нарушение коммуникативной деятельности у детей с ЗПР. М.: Педагогика, 2008. – 304 с.

© М.С. Денисова, 2020 – 04.

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

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК ПРОФИЛАКТИКА МОТОРНОЙ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям развития мелкой моторики при дисграфии. Представлены упражнения для развития мелкой моторики детей дошкольного возраста, страдающих моторной дисграфией. Данные упражнения можно использовать как средства для предотвращения развития слабости кисти у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: мелкая моторика, дисграфия, моторная дисграфия, развитие, упражнения, дети дошкольного возраста.

P. V. Antokhina

FINE MOTOR DEVELOPMENT AS PREVENTION OF MOTOR DYSGRAPHY IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of fine motor development in dysphography. Exercises for the development of fine motor skills of preschool children suffering from motor dysgraphia are presented. These exercises can be used as a means to prevent the development of hand weakness in children of preschool age.

Keywords: fine motor skills, dysphography, motor dysphography, development, exercises, children of preschool age.

Развитие мелкой моторики в раннем детском возрасте помогает заложить фундамент для таких важных будущих навыков, как письмо и навык ухода за собой. Такие действия по уходу за собой, как завязывание шнурков на ботинках и использование ножа и вилки для еды, требуют определенной степени контроля над мелкой моторикой.

Дети, трудно справляющиеся с этими видами деятельности, могут чувствовать себя разочарованными, и их самооценка может страдать из-за того, что они в некотором смысле будут отставать от своих сверстников. В дошкольном возрасте умение рисовать мелкими кистью, резать ножницами и играть с маленькими предметами, такими как лего, бусины и пазлы, являются неотъемлемой частью развития ребенка.

Работа по развитию мелкой моторики и координации движений руки должна стать важной частью подготовки к школе, в частности, к письму.

Контроль над мышцами рук позволит ребенку получить качественный почерк с минимальными усилиями. Многие дети в раннем школьном возрасте испытывают трудности в освоении процесса письма из-за того, что у них слабо развиты мышцы кисти, отвердение костей запястья и фаланг пальцев не завершено, не достаточно развита регуляция движений, а выносливость к статическим нагрузкам все еще очень низка[2].

Если к началу школьного обучения не сформированы дифференцированные движения пальцев и кисти рук, у ребенка может возникнуть такое специфическое нарушение письма как дисграфия. Дисграфия как расстройство письменной речи рассматривается как комплексный синдром, включающий целый ряд нарушений. Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Выделяют 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную. Рассматривая моторную дисграфию, мы отмечаем, что для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами [5].

Нарушения, которые встречаются у дошкольников при моторной дисграфии:

- 1) трудности в переключении движения кисти с одной буквы на другую;
- 2) многократное повторение букв, слогов, их перестановка, нарушенная схема слов и предложений;
- 3) неровные, «корявые» буквы разного размера и наклона, дрожащие, угловатые линии;
- 4) инертность двигательного стереотипа, напряженные графомоторные движения при письме, скованное, медленное по темпу письмо.

Во время письма вдоль строки передвигаются кисть, предплечье, плечо одновременно с движениями пальцев. Нарушенная координация всех этих движений часто приводит к нарушению способов держания ручки и позы, и вызывает значительное напряжение мышц руки и туловища.

Целенаправленная коррекционная работа по развитию моторики, зрительно-ручной координации позволяет реализовать потенциальные возможности ребенка, создает предпосылки для овладения графическими навыками [1, 2, 3, 5].

У ребёнка с дисграфией, как правило, графические навыки развиты плохо. Поэтому работа над развитием графических навыков является частью комплексного коррекционного воздействия. В процессе развития графических навыков у детей воспитываются произвольное внимание и память. С детьми младшего школьного возраста необходимо проводить простейшие графические упражнения, способствующие развитию мелкой моторики и координации движений руки, зрительного восприятия и внимания.

В методике дошкольного воспитания накоплено значительное разнообразие упражнений, игр и заданий, которые развивают мелкую моторику рук. Ниже приведем описание некоторых игр:

Разрезать шерстяные нитки на более мелкие кусочки и сформировать из них несколько «червей». Поместите червей на коричневую картонную бумагу, которая будет представлять собой грязь. Дети используют прищепку в качестве птичьего клюва и ловят «червяков» своим «клювом». Пойманных «червей» они помещают их в корзину. Игра продолжается до тех пор, пока все черви не будут пойманы.

Разложить перед детьми маленькие пластмассовые игрушки разных насекомых. Дети оборачивают насекомых кусочками белой пряжи («паутины»). Когда они заканчивают заворачивать всех насекомых, они разворачивают их и кладут пряжу обратно в чашу. Эту игру можно применять упражнение во время изучения лексической темы «Насекомые».

Приготовить большую коробку и прищепки. Дети сжимают прищепки и закрепляют их по бокам коробки. Чтобы сделать это занятие более интересным, можно написать буквы на наклейках и разместить их по бокам коробок. Так же написать буквы на прищепках, чтобы дети сопоставляли буквы на прищепках с буквами на коробках. Можно использовать и другие задания, например, с цветами, цифрами.

Перед началом игры необходимо в разные стаканчики налить небольшое количество воды и покрасить ее пищевыми красителями в разные цвета. Дети используют пипетки, чтобы капнуть воду на бумажное полотенце. Можно попросить изобразить детей что-то конкретное.

Развивая мелкую моторику, необходимо уделять вниманию ловкости, гибкости, подвижности кистей рук, используя следующие виды работ: пальчиковые игры, штриховка, обводка контуров, работа с ножницами, пластилином, тестом, глиной, мозаикой, конструктором и т.д. [1, 3].

Один из простых и эффективных способов подготовки руки к письму – книжки-раскраски. Раскрашивание картинок позволяет дошкольнику научиться держать в руке карандаш, изменять силу нажима. Хороший эффект оказывают упражнения, при которых необходимо обводить орнаменты, узоры, так как в них присутствует множество изогнутых линий, что является хорошей подготовкой к написанию прописных букв, а также застегивание и расстегивание пуговиц, шнуровка, завязывание и развязывание ленточки.

Также одним из действенных методов коррекции дисграфии у дошкольников является тейпирование [4].

Кинезиотейпирование назначают пациентам, которые нуждаются в снижении болевых ощущений и восстановлении утраченных функций организма после перенесенных травм и заболеваний. Это дополнительная помощь детям с травмами, болезнями опорно-двигательной системы и нервно-мышечными нарушениями.

Тейпирование детей проводится с целью снижения болевых ощущений и других состояний, вызванных ушибами или травмами. Кинезиологическая лента наносится на воспаленную область. За счет приподнимания кожи, снижения давления на поврежденные ткани и улучшения кровоснабжения травмированного участка, может наступить некоторое облегчение. В результате прикладная кинезиотерапия для детей дает очевидные преимущества.

Кинезиотейпирование в педиатрии успешно применяется уже в первый год жизни ребенка. Рекомендованный возраст – не менее 6 месяцев.

Перед наложением тейпа проводят небольшую подготовительную работу:

- проводится тест на реакцию кожи для исключения вероятности развития аллергии;
- кожа осматривается на предмет повреждений;
- проводится массаж тканей в месте наложения для расслабления мышцы и подготовки тела;
- подготовка кожи в месте наложения.

Затем терапевт определяет, какие мышцы и суставы требуют наложения тейпов. Единоновременно нельзя укреплять более трех областей.

После наложения ребенок тоже может принять участие в собственном лечении. Например, если тейп накладывают для укрепления мышц запястья – ребенок может регулярно выполнять такое упражнение, как рисование воображаемой кистью на мольберте. Сочетание кинезиологического тейпирования и ЛФК значительно усиливает эффект от лечения.

Развитие мелкой моторики в дошкольном возрасте необходимо осуществлять целенаправленно. Эффективность работы по развитию мелкой моторики зависит от количества и качества тех упражнений, которые проводятся с детьми. При их подборе важно учитывать индивидуальные особенности детей, выстраивать упражнения по нарастанию сложности, сочетать упражнения и задания, направленные на статическую и динамическую координацию движений и т.д.

Список используемых источников и литературы

1. Аксенова М. И. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи / М. И. Аксенова. // Дошкольное воспитание. – 1990. № 8. – С. 62-65.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, –2009. – 464 с.
3. Мицан Е.Л. Технология физического развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. – Магнитогорск: МГТУ, 2017. – Макрообъект.
4. Мицан Е.Л., Антохина П.В. Тейпирование как метод коррекции мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дисграфией // В сборнике: Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной практической конференции. 2019. С. 299-302.
5. Мицан Е.Л., Исаева Е.В., Семихатская С.В., Чигинцева Е.Г. Коррекционная работа с детьми раннего возраста. Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование». Магнитогорск. 2014. 125 с.

© П.В. Антохина, 2020-04

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

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: *Формирование психологических процессов и их совершенствование у детей с умственной отсталостью с раннего возраста является важным условием коррекционного обучения в дальнейшей жизни ребенка. Объясняется это социально-гуманистическими направлениями, которые уже являются тенденциями в современном обществе как в России, так и по всему миру. Ребенок с серьезным нарушением интеллекта отличается общим недоразвитием всей психологической системы и мыслительными способностями. Общество должно обратить свое внимание на данную проблему и найти решение, чтобы ребенок с такими особенностями к моменту взросления был готов вступить во взрослую жизнь без трудностей. Для этого надо ответственно подойти к этой теме и детально изучить вопросы формирования психических процессов у детей с умственной отсталостью.*

Ключевые слова: *умственная отсталость, особенности развития, психические процессы, дошкольный возраст, дети.*

E. E Nasibullina, N. A. Dolgushina

CLINICAL PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract: *The formation of psychological processes and their improvement in children with mental retardation from an early age is an important condition for corrective education in the future life of the child. This is explained by socio-humanistic trends, which are already trends in modern society both in Russia and around the world. A child with a serious intellectual impairment is distinguished by a general underdevelopment of the entire psychological system and mental abilities. Society should turn its attention to this problem and find a solution so that a child with such features by the time of growing up is ready to enter adulthood without difficulty. To do this, we must responsibly approach this topic and study in detail the issues of the formation of mental processes in children with mental retardation.*

Keywords: *mental retardation, developmental features, mental processes, preschool age, children.*

В настоящее время группа умственно отсталых детей является одной из многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своём развитии от нормы [4, С. 257]. Они составляют около 2,5 % от общей детской популяции. Поэтому важно изучать этиологию и патогенез умственной отсталости, факторы риска нарушения психического развития, а также проводить дифференциальную диагностику с другими сходными по клиническим проявлениям заболеваниями.

Умственно отсталым считается такой ребёнок, у которого имеется стойкое нарушение познавательной деятельности вследствие органических повреждений головного мозга [1, С. 51].

Умственная отсталость – один из самых тяжелых видов инвалидности в любом обществе. Развитие личности с умственной отсталостью зависит от типа и степени выраженности основного расстройства, сопутствующих инвалидности, факторов окружающей среды, психологических факторов, когнитивных способностей и сопутствующих психопатологических состояний.

Интеллектуальные нарушения имеют несколько причин. Например, существует множество генетических причин. Травмы головного мозга могут привести к умственной отсталости. Некоторые виды заболеваний также могут влиять на развитие головного мозга.

Уровень нарушения здоровья варьируется по степени тяжести для каждого ребенка. Некоторые из ранних признаков могут включать в себя:

Задержки в достижении или невозможность достижения основных этапов развития двигательных навыков (сидение, ползание, ходьба).

Медлительность обучение разговору, или продолжающиеся трудности с речевыми и языковыми навыками после начала разговора.

Трудности с навыками Самопомощи и ухода за собой (например, одеваться, мыться и кормить себя).

Плохое планирование или способность решать проблемы.

Поведенческие и социальные проблемы.

Неспособность расти интеллектуально или продолжение младенческого поведения, подобного детскому.

Проблемы успеваемости в школе.

Неспособность адаптироваться или приспособиться к новым ситуациям.

Трудность понимания и следования социальным правилам.

Социальное развитие означает приобретение способности вести себя в соответствии с социальными ожиданиями. Становление социализированного человека включает в себя 3 процесса:

- обучение поведению социально одобряемыми способами,
- выполнение одобренных социальных ролей,
- развитие социальных установок.

Для людей с умственной отсталостью конечный уровень их социального развития оказывает влияние на степень поддержки, необходимой для обеспечения их грамотности и их интеграции в общество с уделением повышенного внимания актуализации приобретенных навыков в личном, бытовом и общественном функционировании. Это также вносит значительный вклад в качество жизни. Таким образом, особое значение приобретает изучение

факторов, которые могут способствовать или препятствовать социальному развитию.

Умственно отсталые дети, вследствие низкого интеллектуального роста, функционируют с ограниченными возможностями по сравнению с нормальными детьми. Таким образом, обнаруживается, что социальное функционирование этих детей страдает, и это тесно связано со степенью нарушения. Помимо патологии головного мозга, существуют и другие факторы, связанные с нарушением функционирования этих детей в нормальной социальной обстановке.

Особое окружение, в котором растет ребенок, вероятно, будет играть важную роль в улучшении или ухудшении функционирования ребенка в социальной среде.

Кроме того, у детей с умственной отсталостью резко выраженные нарушения координации. Они испытывают затруднения со сменой поз, быстром переключении действий. Отмечается бедность движений, вялость, неловкость. Также нарушена мелкая моторика рук.

В тесной взаимосвязи с грубыми нарушениями интеллекта у ребенка обнаруживается тотальное недоразвитие речи. В первую очередь в целом формирование речи, как правило, у них заметно опаздывает. Есть дети, у которых можно наблюдать поток фраз, выговариваемых с сохранением услышанных интонаций. Это механически отражаемый, не обладающий значением разговор.

Самостоятельная речь младших детей выражается в большей степени в виде отдельных слов, маленьких фраз. Она характеризуется нарушениями структуры фразы, аграмматизмом. «Большинство детей страдают жесткими отклонениями периферического артикуляционного аппарата, недостаточностью дыхания и т.д.» [2, С. 213]

Вследствие коррекционной деятельности речь ребенка формируется, расширяется их лексический запас. Таким образом, уже после 3-х лет обучения они знают наименования разных объектов быта, животных, овощей и т. д., верно составляют категориальные группы, применяя обобщающие определения.

В настоящее время совершенно изменился подход к образованию, ученик рассматривается как субъект образовательного процесса и от него требуется максимальная активность на уроке. Знания не даются в готовом виде, а создаются проблемные ситуации, решение которых является открытием нового знания.

Для детей с умственной отсталостью такой подход к образованию не применим в силу особенностей психического развития. «Детям с умственной отсталостью сложно усваивать новые знания из-за нарушения процессов восприятия, памяти, мышления и внимания» [3, С. 60]. У таких детей нарушена волевая саморегуляция, тем самым поведение детей обусловлено сиюминутными побуждениями и им сложно концентрировать свое внимание при воздействии внешних раздражителей.

Лексический запас двухлетнего ребенка составляет от 10 до 50 слов. В возрасте от 1 года 10 месяцев вплоть до 2 лет размер активного словаря детей значительно увеличивается и достигает вплоть до треста слов. В возрасте около 3 лет, когда ребенок уже овладел некоторыми элементарными видами предметно-практической деятельности, словарь расширяется очень быстро, достигая тысячи слов. При этом «пассивный словарь» содержит дополнительно еще примерно две-три сотни слов, которые ребенок понимает, хотя и не использует в своей речи. К 6 годам ребенок владеет словарем порядка 7–8 тысячи слов.

К отличительным особенностям лексики ребенка с интеллектуальными нарушениями относятся нищета словарного резерва, неточность использования слов, сложность актуализации словаря, наиболее существенное, нежели в норме, преимущество пассивного словаря над активным, а кроме того, несформированность структуры значения фразы, несоблюдение процесса организации смысловых полей.

В словаре ребенка недостаточно слов, обладающих обобщенными значениями. Ребята не всегда грамотно осознают их значение. Многочисленные погрешности прослеживаются в обозначении детёнышей животных. В активном словаре отсутствуют многочисленные глаголы, означающие способы передвижения животных.

Таким образом, у детей с умственной отсталостью отмечается недоразвитие всех сторон психической деятельности. У них наблюдается недоразвитие общей и мелкой моторики. Эти дети не могут самостоятельно застегивать пуговицы, или завязывать шнурки.

Кроме этого, у них отмечается неустойчивость внимания, они постоянно отвлекаются и им сложно концентрироваться на каком-либо предмете. В тесной взаимосвязи с грубыми нарушениями интеллекта у ребенка обнаруживается тотальное недоразвитие речи.

Список использованных источников и литературы

1. Долгушина Н.А. Оценка психофизиологических параметров у детей: учебно-методическое пособие для студентов гуманитарных вузов Магнитогорск : ЗАО «Магнитогорский Дом печати», 2017. 102 с.
2. Мирземагомедова В. А. Особенности лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Воспитание и обучение: теория, методика и практика. – 2019. – № 8. – С. 212-214.
3. Федорова Н. В. Психологические особенности внимания младших школьников с умственной отсталостью // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 55-8. – С. 59-61.
4. Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational spaceman in India. 2017. Т. 97. № 21. С. 257-272.

© Э. Э.Насибулина, Н. А. Долгушина, 2020 – 04 г.

А.А. Одинцова, Т.В.Слюсарская

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

НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОРИЕНТАЦИИ И МОБИЛЬНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной статье поднимается вопрос о необходимости реализации основных направлений в работе с детьми, имеющими нарушения зрения, их незаменимости в формировании навыков самостоятельной жизни и личностных качеств.

Ключевые слова: пространственная ориентировка, старший дошкольный возраст, нарушения зрения, направления работы.

A. A. Odintsova, T. V. Slusarskaya

DIRECTIONS FOR DEVELOPING ORIENTATION AND MOBILITY SKILLS IN SPACE THAT ARE NECESSARY FOR WORKING WITH OLDER PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract. This article raises the question of the need to implement the main directions in working with children with visual impairments, their irreplaceability in the formation of independent life skills and personal qualities.

Keywords: spatial orientation, senior preschool age, visual impairment, directions of work.

Педагогическое образование нельзя было бы назвать полноценным без изучения психологии детей, так как это необходимо знать педагогам и психологам общеобразовательных и дошкольных учреждений.

К сожалению, тенденция к увеличению и без того немалого количества детей с нарушениями в развитии увеличивается. Такие дети вынуждены воспитываться и обучаться в специальных детских садах, школах, школах – интернатах или же специальных группах и классах при детских садах общего типа и общеобразовательных школах.

Психофизиологические исследования по формированию и развитию зрительных функций у детей от 0 до 3 лет с сохранным зрением (Д.А.Фарбер) показали, что раннее созревание проекционных корковых зон дает возможность младенцам принимать сенсорную информацию с первых же часов их жизни.

Стоит учитывать, что на самых первых этапах развития организма главенствующую роль в развитии зрительного восприятия играет правое полушарие мозга, когда с возрастом возрастает значение левого. Самыми последними созревают теменно-затылочных областей, которые выполняют роль высшего интегрирующего звена.

В формировании зрительного восприятия зрячего ребенка большую роль играет звук и слуховая ориентировочная реакция. Не стоит забывать, что пока поле зрения не приобрело устойчивого характера, любые звуковые раздражения, которые вызывают у ребенка ориентировочные реакции, имеют чисто случайное значение и не используются в дальнейшей сенсомоторной деятельности (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, 1964).

В первые месяцы жизни ребенка движущиеся объекты и особенно свои руки учат движению глаз, фиксации взгляда и т.д.

Управление же движениями с участием зрения развивается позже. Таким образом, отсутствие зрения или его нарушение в ранний период развития (3–4 месяца) не оказывает существенного отрицательного влияния на развитие основных движений и осязания. Созревание двигательной сферы, развитие руки, умение захватывать и отпускать предметы формируется вне зависимости от участия в этих актах зрения. Манипулирование предметами развивает движения ребенка. Объективные свойства предметов, с которыми манипулирует ребенок, формируют проприоцептивные сенсорные функции и определяют прогресс координационных механизмов и предметных действий. Большое значение в отражении свойств предметов и их узнавании имеет развитие гапτικο-кинестетических восприятия, имеющих важное значение в формировании целостных, глобальных образов предметного мира

Выделение и развитие тифлопсихологии как науки связано с организацией обучения детей с дефектами зрения в специальных школах. Как раздел специальной психологии, она изучает психическое развитие лиц с нарушениями зрения. Такое название данная наука получила свое название от греческого «tiphlos», что означает «слепой». [3, с.194]

Тифлопсихология рассматривает закономерности и особенности развития лиц с дефектами зрения, формирование компенсаторных их процессов, которые могут обеспечивать возмещение недостатков информации, которую слепой или слабовидящий получает из окружающего мира, влияние данного недостатка на психическое развитие и возрастной аспект развития данных лиц.

Особую роль в обучении слепых или слабовидящих детей играет способность восприятия пространства. Она является тем самым фундаментом, на котором строится вся работа по формированию у них ориентации в пространстве. [3, с. 268]

Пространственная ориентировка – сложное образование, основывающееся на сложном взаимодействии различных анализаторов и включающееся в систему ВПФ в процесс овладения и практического ориентирования в конкретных признаках и свойствах пространства.

Если мы говорим о пространственной ориентировке дошкольников, то подразумеваем определение ими своего положения в некотором объеме

пространства относительно каких-либо ориентиров. Размеры пространства, в котором и происходит ориентировка, классифицируются на две группы – микропространство и макропространство.

Анализируя динамику развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения, педагогам и психологам необходимо учитывать структуру психологической системы своих воспитанников на каждом возрастном этапе, их первичный дефект и особенности протекания психических и компенсаторных процессов.

В данном случае возраст – это важнейший фактор, который определяет содержание коррекционной работы с ребенком с дефектом зрения, строящейся с учетом индивидуальной структуры «психологической системы» (Л.С.Выготский) ребенка.

Сенсомоторные процессы у детей с нарушениями зрения развиваются с целью формирования правильного полифункционального представления об окружающей действительности.

Создание не только правильного, но и целостного образа осваиваемого пространства на ограниченной сенсорной основе возможно только в том случае, если детей специально обучать активному использованию не только остаточного зрения, но и всех сохранных анализаторов.

Из вышеперечисленного следует, что основой для формирования пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения являются [1, с. 18]:

- Представление о своём теле: умение различать и правильно называть части тела; знать пространственное расположение частей собственного тела; соотносить их с частями тела других детей, кукол.

- Ориентировка в микропространстве (на листе бумаги, на рабочем столе, на поверхности фланелеграфа, доски).

- Ориентировка и передвижение в помещении группы, детского сада, на территории вокруг детского сада.

- Знание общих признаков предметов, служащих ориентирами в помещении и на улице.

- Представление о городе, перекрёстках, транспорте; знание правил поведения на улице.

Обучение детей правильно ориентироваться в пространстве предполагает развитие их сенсорики, ведь она является неотъемлемой частью ознакомления с окружающей обстановкой и самостоятельных передвижений.

Так же не стоит забывать и о развитии пространственного мышления, ведь именно оно – это та самая умственная, интеллектуальная деятельность, которая обеспечивает создание пространственных образов и оперирует ими при передвижении и ориентации. Необходимым условием является и количество образов, которыми обладает ребенок: чем их больше, тем проще ориентироваться в пространстве.

Пространственные представления – это и есть та самая основа, которая формирует ориентировку в пространстве. [3, с. 45]

Представления состоят из наглядных образов тех предметов или явлений, которые возникают на основе прошлого опыта воспроизводясь в памяти. Так же они могут состоять из новых образов, которые создаются в ходе преобразования памяти и их элементов.

Не смотря на недостатки зрения у старших дошкольников, представления создаются так же, как и в норме. Но даже соблюдая все фазы формирования представлений, сохранность их весьма ограничена и ослаблена, так как из-за нарушения органов зрения для дистантного зрительного восприятия некоторые объекты могут быть недоступны. В таком случае образы об этих предметах будут сформированы фрагментами и весьма схематично. [3, с. 54]

Но даже в таких условиях вполне возможно приобрести запас представлений, необходимый для точной ориентировки в окружающем пространстве. В последующем, именно они станут основой для формирования понятий. Занимаются этим нелегким трудом специализированные школы.

Выработанная ребенком способность ориентироваться в окружающем пространстве дает возможность правильно определять свое местоположение от условленной точки отсчета (себя или любого другого предмета) с тем учетом, что пространство трехмерно. Эта способность тесно связана с умением правильно выбирать и сохранять направление своего движения, ведь пространственные представления детей с дефектами зрения все имеют некоторые особенности, которые отличают их от нормально видящих сверстников.

Проблемой формирования навыков ориентации и мобильности в пространстве занималось множество тифлопсихологов и тифлопедагогов. Солнцева Л. И. и Семенов Л. А. не стали исключением, ведь именно они выделили ряд направлений, которые необходимо иметь в виду всем людям, которые работают с дошкольниками с нарушениями зрения.[2, с. 31]

1. Детей, имеющих зрительный недостаток, необходимо познакомить с миром, окружающих их вещей, ведь именно в нем они будут жить, учиться ориентироваться. Нужно постоянно расширять их кругозор, совершенствовать знания о предметном мире и его свойствах и качествах, так как именно они используются в качестве ориентиров.

2. Решение задач, направленных на развитие познавательной деятельности ребенка и его сенсорики. То есть полисенсорного восприятия окружающего, которое обязано быть использовано для освоения навыков ориентации в пространстве.

3. Не стоит забывать и о физическом развитии детей, так как именно развитый уровень моторики позволяет старшим дошкольникам с дефектами зрения контролировать свои движения и свободно владеть своим телом.

4. Не менее важным направлением выступает воспитание таких детей. В силу вышеизложенных особенностей им в большей степени стоит прививать активную жизненную позицию и волевые качества. Не стоит оставлять без внимания и интересы детей, увеличение объема их памяти и правильное распределение их внимания.

5. В современных условиях актуальной становится задача по освоению технических средств, которые используются в обычной жизни, и тех средств

ориентации, для которых не требуется зрительный контроль. Здесь важным моментом является умение анализировать прямые и косвенные опосредованные сигналы, которые исходят от окружающих предметов, умение их дифференцировать. Ведь технические средства лишь помогают таким детям, но не могут дать полную картину того пространства, которое он осваивает.

6. Дошкольников с нарушениями зрения необходимо учить ориентации в различных условиях. Существуют специальные курсы, направленные на то, чтобы сформировать представления таких детей о технике ориентирования, схемах движения и прочем, что поможет им в дальнейшей жизни.

Из психолого-педагогической основы формирования пространственной ориентации можно заключить, что неполнота образов восприятия у старших дошкольников с нарушениями зрения, фрагментарность их образов, недостаточный уровень обобщенности – все это следствие дефекта зрения, которые, наряду с первичными, образуют совокупность вторичных дефектов.

Все это говорит о крайней необходимости коррекционной работы с данной группой детей, а, так же, определяет ее главную задачу – расширение знаний об окружающем мире, в котором дошкольник живет. Данная задача предполагает осваивание навыков познавательной деятельности с акцентом на выявление предметов, используемых в качестве ориентиров.

Сформированность автоматизированных навыков на высоком уровне позволяет детям применять их в самых разных аспектах их жизни, так как снимает последствия их слепоты. То есть позитивно влияет на развитие личности слепых или слабовидящих детей, повышает их уровень социально-психологической реабилитации.

Многие психологические исследования детей с нарушениями зрения и последующими вторичными дефектами в развитии показали, что несмотря на трудность в обучении воспитании, их психика достаточно развита.

Список используемых источников и литературы

1. Программы обучения и медико-психолого-педагогической помощи специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду./Бельмер В. А., Григорьева Л.П., Денискина В.З.и др.; под ред. Л.И. Плаксиной. М.: Просвещение, 2016 г. 173 с.
2. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности: Учеб.-метод. Пособие/ Л.И. Солнцева. – М.: – ВОС – 2018 г. 77 с.
3. Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.:Издательский центр «Академия», 2013. 464 с.

© А.А. Одинцова, Т.В. Слюсарская, 2020-04

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

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. В статье поднимается проблема развития коммуникативных навыков детей 4-5 лет с задержкой психического развития. Подобраны критерии и показатели выявления уровня развития коммуникативных умений у данной категории детей. Рассмотрено использование дидактических игр как средства развития данного процесса.

Ключевые слова: коммуникация, задержка психического развития, коммуникативные навыки, дидактические игры, дети дошкольного возраста.

E.V. Komakhina

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN 4-5 YEARS OF AGE WITH MENTAL RETARDATION THROUGH DIDACTIC GAMES

Abstract. The article raises the problem of the development of communication skills of children 4-5 years old with a delay in mental development. Criteria and indicators for identifying the level of development of communicative skills in this category of children are selected. The use of didactic games as a means of developing this process is considered.

Keywords: communication, mental retardation, communication skills, didactic games, preschool children.

Коммуникация – это тип активного взаимодействия между объектами, который предполагает информационный обмен. Но его первоначальное значение с течением времени изменилось. С одной стороны коммуникация связана с такими понятиями, как объединение и сообщество. С другой, это понятие подразумевает под собой передачу сообщений и сигналов.

Одной из главных функций коммуникации является передача информации от одного человека другому. А источником передачи – речь.

Коммуникативный процесс подразумевает владение коммуникативными умениями и навыками.

Коммуникативные умения – это то, что связано с правильным формированием своего поведения и умением выбирать нужные жесты, интонацию, находить индивидуальный подход к каждому человеку.

Коммуникативные навыки – это характеристика особенностей направления человека в коммуникационных процессах, которая отображает степень адекватности понимания смысловых доминант коммуникатора.

Общение является фундаментом развития взаимоотношений между людьми. С помощью него они достигают взаимопонимания. Человек с первых минут жизни вступает в контакт с окружающими его людьми. Основные навыки взаимодействия и коммуникации ребенок получает в период с 3 до 7 лет. Благодаря этому у него формируются представления о себе и своих возможностях, что является немаловажным для становления человека, как личности.

Задержка психического развития – это нарушение нормального темпа развития (психического), когда отдельные психические функции отстают от той нормы, которая характеризует данный возраст.

Она может быть вызвана слабовыраженным врожденным или приобретенным органическим поражением головного мозга во внутриутробном, предродовом или на ранних стадиях жизни ребенка [2].

У детей 4-5 лет с задержкой психического развития неразвиты формы общения, малоразвиты его структурные компоненты. Поэтому возникает затрудненность в общении с окружающими людьми. Таким детям трудно адаптироваться в среде, они не умеют выражать свои чувства. Не умеют выслушивать, отказывать другим и не знают, что такое помощь и сопереживание.

Общение у детей с задержкой психического развития не является их главной потребностью. Поэтому у них можно отметить трудности в формировании речевых средств. Но доказано, что общей характеристикой коммуникативного развития является незрелость мотивационно-потребностной сферы.

Их общение со взрослыми имеет исключительно деловой характер [3]. Так же наблюдается недостаточная сформированность устойчивых навыков и какого-либо дружеского общения с детьми.

Формирование поведения и личностных особенностей имеет свои своеобразия из-за незрелости эмоционально-волевой сферы. Коммуникативная деятельность отстает от своего нормального развития.

Детям с задержкой психического развития сложно усвоить речевые формы [4]. Речь имеет стойкое фонетическое недоразвитие, бедное речевое общение и скудный словарный запас.

Как отмечают психологи развитие речевой и познавательной сфер оказывают влияние на коммуникативные навыки [1]. У детей с задержкой психического развития нарушено звукопроизношение, поэтому они испытывают трудности в социально-коммуникативных навыках. Они неверно слышат произнесенные слова, процесс коммуникации не развивается.

Старший дошкольный возраст является одним из самых важных этапов развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития. Именно в этом возрасте ребенок овладевает основными коммуникативными навыками, благодаря которым он может успешно социализироваться в обществе и общаться со сверстниками и взрослыми. В этот период дети накапливают первый опыт взаимодействия, начинают активно ориентироваться во взаимоотношениях людей, способны действовать в соответствии с доступными пониманию этическими нормами и правилами. Для воспитания и обучения детей с задержкой психического развития необходимо развивать у них потенциальные способности в общении. Выявление особенностей развития общения поможет для дальнейшего углубления в поиске путей и средств коррекции отклонений в развитии данной категории детей.

Поэтому эта проблема актуальна и требует особого внимания, ведь именно в этом возрасте осуществляется отношение к окружающим людям, происходит развитие всех функций и сторон общения, формируются коммуникативные умения и навыки, что важно для дальнейшего взаимодействия в обществе.

На основании психолого-педагогических исследований были выявлены критерии коммуникативных навыков: а) желание вступать в контакт; б) понимание реплики собеседника; в) умение организовать общение.

Диагностический инструментарий был представлен методиками: «Коммуникативные качества личности» (М.А. Никифоровой и А.М. Щетиной), «Способность детей к партнерскому диалогу» (М.А. Щетиной), «Картинки» (Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной), «Тест на определение общительности ребенка» (Н.А. Преображенская), «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейна).

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ ЦО №29 «Детский сад комбинированного вида №137». В опытно-экспериментальной работе приняли участие 5 детей 4-5 лет с задержкой психического развития.

В ходе констатирующего этапа было выявлено, что 60% детей имеют низкий уровень развития коммуникативных навыков. В некоторых случаях дети показывали средний результат, но итог показал, что детям с задержкой психического развития необходимы коррекционно-развивающие занятия.

Это позволило нам разработать и апробировать коррекционную программу по развитию коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития.

Для развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития активно используются дидактические игры. В ней создаются определенные условия для развития коммуникативных навыков. Наличие определенных правил в дидактической игре способствуют включению детей в игру, обращению к сверстнику по ходу выполнения определенных игровых действий. Именно поэтому возникает необходимость уметь обращаться и выражать свои мысли.

Дидактическая игра имеет свою структуру. Она состоит из обучающей задачи, игровых действий и правил. Между ними существует тесная связь.

Обучающая задача определяет игровые действия, а правила осуществляют игровые действия и решают задачу.

Наличие совместной деятельности объединяет, вызывает интерес у детей с задержкой психического развития и формирует положительный эмоциональный фон. В ней возникает потребность в общении друг с другом, а изменение правил или игровой ситуации автоматически стимулирует ребенка дать отклик на действия сверстника. Именно тогда возникает диалог.

Использование дидактических игр способствует решению задач:

- побуждать к общению друг с другом и комментировать свои действия
- способствовать закреплению навыков пользования инициативной речью
- обогащать словарь
- совершенствовать разговорную речь

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов работы, позволил нам сделать вывод об эффективности использования данного средства для развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития. Именно благодаря ему, ребенок может установить контакт, построить диалог, учиться избегать конфликтов и уметь учитывать интересы своего партнера по игре. Так как игра является ведущей деятельностью в данном возрасте, то именно в ней ребенок сможет раскрыть себя.

Список используемых источников и литературы

1. Брейкина Т.В., Васина Ю.М. Результаты развития коммуникативных навыков младших подростков с задержкой психического развития. /В сборнике: Проблемы теории и практики современной психологии Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 62-64.
2. Виноградова О. А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития. // Практическая психология и логопедия. – 2011. – №2. – С. 53 – 54.
3. Халина К. Д., Капустина Т. В. Коммуникативные способности как фактор успешного общения // Молодой ученый. – 2017. – №6. – С. 209-213.
4. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду– М.: Просвещение, 1985. – 174 с.

© Е.В. Комахина, 2020-04

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

КОРРЕКЦИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье поднимается проблема развития понимания эмоций детьми с умственной отсталостью. Подобраны критерии и показатели выявления уровня развития понимания эмоций детьми данной категории. Рассмотрены приемы мнемотехники как один из способов развития данного психического процесса.

Ключевые слова: понимание эмоций, старший дошкольный возраст, умственная отсталость, прием мнемотехники.

A.A. Grishenok

CORRECTION OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF UNDERSTANDING EMOTIONS OF MENTALLY RETARDED CHILDREN OF THE ELDER PRE-SCHOOL AGE

Abstract. The article raises the problem of developing an understanding of emotions by children with mental retardation. Criteria and indicators of revealing the level of development of understanding of emotions by children of this category are selected. The techniques of mnemonics as one of the ways of developing this mental process are considered.

Keywords: understanding of emotions, senior preschool age, mental retardation, reception of mnemonics.

Изучение особенностей понимания эмоций умственно отсталыми детьми имеет большое значение для понимания своеобразия формирования эмоционально-волевой сферы этих детей.

В нашей работе под пониманием эмоций мы будем понимать «...процесс комплексной обработки эмоциональной информации (мимики, вокальной экспрессии, социального контекста, желаний, установок и ожиданий человека определенной ситуации)» [3].

Умственная отсталость сопровождается недоразвитием эмоционально-волевой сферы, а это значит формирование понимания и идентификации, выражения и регулирования эмоций у таких детей с умственной отсталостью

содействует более целостному общему и не только отношению умственно отсталого ребенка к окружающему миру который мы видим, природе и обществу в котором находиться.

Способность ребенка налаживать и поддерживать успешную коммуникацию со сверстниками и старшими, справляться с возникающими конфликтами в общении с другими детьми, а также социометрический статус ребенка в группе сверстников, наличие социальной ориентации в своем большинстве зависит не только от несформированности у него компонентов понимания эмоций, но и их идентификации.

К таким компонентам относятся: осознание эмоционального опыта, том числе множественных эмоций; различение собственных и чужих эмоциональных состояний; использование языка эмоций; эмпатическое участие в эмоциях других; регулирование собственных отрицательных или неприятных эмоций; осознание того, что внешние эмоциональные состояния могут отличаться; осознание того, что социальные отношения определяются обменом эмоций [1].

Актуальность исследования выбранной проблемы определена ключевой ролью понимания умственно отсталыми детьми эмоций в их социальном развитии. Эмоциональная незрелость умственно отсталого дошкольника проявляется в отсутствии типичной для здорового ребенка живости и насыщенности эмоций. Незрелость эмоций и чувств умственно отсталого ребёнка обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта. Этим детям характерны слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний, повышенная внушаемость, отсутствие критики. Эмоциональные реакции этих детей примитивны и неглубоки. Эмоциональное развитие детей заторможено, они испытывают трудности в адаптации к окружающей среде, что нарушает их эмоциональное благополучие и психическое равновесие.

Таким образом, коррекция развития понимания эмоций умственно отсталыми детьми является важной задачей практики специального дошкольного образования, поскольку эмоции стимулируют, сопровождают и отражают деятельность человека, являясь критерием личностной значимости того или иного явления. Исследование понимания эмоциональных состояний детьми с умственной отсталостью даст возможность выявить особенности работы по части коррекции и формирования понимания эмоций, что представляет собой обязательное условие для социальной адаптации этой категории детей.

На основании исследований Е. И. Изотовой и Н.С.Ежковой [2] были сформулированы следующие критерии понимания эмоций умственно отсталыми детьми старшего дошкольного возраста:

- а) восприятие экспрессивных признаков (мимических);
- б) объем эмоционального опыта;
- в) обозначение эмоций;
- г) понимание эмоционального содержания;
- д) идентификация эмоций.

Диагностический инструментарий был представлен методиками: «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотовой), «Изучение особенностей понимания детьми основных эмоциональных состояний» (И. О. Карелиной), «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г. А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной), «Проба на идентификацию эмоций» (Глозман Ж.М, Потаниной А.Ю.Соболевой А.Е.)

В исследовании приняла участие группа из 5 человек старшего дошкольного возраста МБОУ ЦО №29 (МДОУ № 137) г. Тулы с диагнозом легкая и умеренная умственная отсталость.

В ходе констатирующего этапа было выявлено, что 80% детей имеют низкий уровень понимания эмоций. В отдельных методиках на опознание эмоций и оценку поведения были результаты положительные показатели, однако по итогу результатов, подсчету всех оценок, был сделан вывод о том, что для четырех детей необходимы коррекционно-развивающие занятия, направленные на развитие понимания эмоций.

Это позволило нам разработать и апробировать коррекционную программу по развитию понимания эмоций дошкольниками с умственной отсталостью.

Для развития понимания эмоций детей с умственной отсталостью нами была предложена система мнемотехники – мнемодорожки. Приемы ее использования облегчают процесс запоминания эмоций, их сохранения и последующего воспроизведения. Материал, который с трудом дается ребенку исходя из словесного объяснения, с успехом усваиваются в виде изображений с основными чертами исследуемых предметов, явлений, действий – посредством формирования дополнительных ассоциаций. При этом наглядные изображения – это не только простая подсказка для памяти, но и структурированный опорный материал, дающий возможность ребенку выстроить связное речевое высказывание.

Сущность метода, с использованием приемов мнемотехники состоит в следующем: каждое слово, словосочетание или небольшое предложение заменяется опорными изображениями, выстроенными в определенном порядке. Мозг запоминает взаимосвязи между изображениями и образует дополнительные ассоциации между ними.

Понятно, что пониманию лицевых признаков различных эмоций содействует то, что реакция на лицевую экспрессию партнера связана с воспроизведением его лицевой экспрессии, т. е. в произвольном изменении мышц своего лица, поэтому понятие эмоций по виду, лицу не бывает простым. Следовательно, для распознавания и идентификации признаков лицевой экспрессии человек применяет два пути. Первый производит опознание с помощью гностических нейронов нижневисочной коры, и второй, воспринимающий признаки лицевой экспрессии и выполняющий роль обратной связи реакции.

Применение методов и приемов мнемотехники в работе с умственно отсталыми детьми, направленных на развитие эмоциональной сферы, стимулируют интерес детей к изучаемому материалу за счет изображений.

Использование данной формы работы с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста не только расширяет круг понимаемых детьми эмоций, также создает возможности для самовыражения, помогает детям овладеть средствами языковой выразительности, мимикой, жестами; совершенствует память, мышление, развивает восприятие, воображение, творческие способности.

В результате такой работы дети лучше понимают эмоциональные состояния людей и адекватно выражают свои. У них формируются положительные черты характера (смелость, доброта, любознательность и т. п.). Преодолеваются невротические проявления (страхи, скованность, различного рода опасения, нерешительность и т.п.).

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов работы, позволил нам сделать вывод об эффективности использования данного средства для развития понимания эмоций умственно отсталыми детьми, для которых характерны слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний, повышенная внушаемость, отсутствие критики. Данная работа в какой-то части позволила ликвидировать эмоциональную незрелость умственно отсталого дошкольника, которая проявляется в отсутствии типичной для здорового ребенка живости и насыщенности эмоций. Вместе с тем, необходимо рассматривать эмоции в контексте становления их как высшей психической функции наряду с речью, мышлением, памятью и т. д. Изучение эмоций должно иметь в своем составе ряд заданий, которые служат источником как количественных, так и качественных данных о понимании эмоциональных состояний.

Список используемых источников и литературы

1. Дружинин В. Е. Психология эмоций, чувств, воли. – М. : Творческий центр «Сфера», 2003.- 96с.
2. Ежкова Н.С., Абдуллаева Д.С. Особенности эмоционального развития в старшем дошкольном возрасте / Materials of the XV International scientific and practical Conference. Trends of modern science – 2019. С. 50-53.
3. Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага: Vědeckovydatelskécentrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.

© А.А.Гришенков, 2020-04

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

С. Н. Курцева
Учитель-логопед МОУ С(К)ОШ № 15
г. Магнитогорск, Россия

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

***Аннотация.** Численность детей с диагнозом задержка психического развития растет с каждым годом. Перед коррекционными педагогами стоит непростая задача грамотно составить коррекционный, образовательный процесс для детей с ЗПР в условиях ДОУ. В нашей статье рассмотрено значение дидактической игры в процессе развития познавательных способностей дошкольников с ЗПР в условиях ДОУ.*

***Ключевые слова:** дидактическая игра; задержка психического развития; принципы; условия; классификация.*

A.A Strizhak, S.N. Kurtseva

TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH ZPR OF THE OLDER PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF DOW

***Abstract.** The number of children with a diagnosis of mental retardation is growing every year. Correctional educators have a difficult task to competently compose a correctional, educational process for children with impaired learning in conditions of preschool education. Our article discusses the importance of didactic games in the development of cognitive abilities of preschool children with impairment of learning in conditions of pre-school education.*

***Key words:** didactic game; impaired mental function; principles; conditions; classification.*

На сегодняшний день, проблема увеличения численности детей с задержкой психического развития приобретает все большие и большие масштабы. Открываются новые коррекционные сады, формируются специальные группы и количество таких детей растет с каждым годом [5].

Термин «задержка психического развития» появился в 70-х годах, когда изучением «отстающих» детей занялись такие ученые как: К.С. Лебединская, С.Г. Шевченко, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Я. Трошин [3].

Так М. С. Певзнер представил свою классификацию детей с ЗПР:

– психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально-волевой сферы при сохранным интеллекте (неосложненный гармонический инфантилизм);

– психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности;

– психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями;

– психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речевой функции [2].

Т. А. Власовой и М.С. Певзнером были выделены три группы причин возникновения задержки психического развития:

1. Тяжелое течение беременности. Перенесенные инфекционные заболевания (корь, грипп и т.д.), хронические заболевания матери (диабет, тяжелые сердечно-сосудистые заболевания), интоксикация организма матери (отравления, употребление алкогольных и наркотических веществ), токсоплазмозы и токсоплазмозы.

2. Родовые патологии: травмы, нанесенные ребенку во время родов, асфиксия новорожденного.

3. Социальные факторы: педагогическая запущенность.

В своем исследовании К.С. Лебединская выдвигает следующую классификацию уровней ЗПР, которая на данном этапе считается классической и чаще всего используется на практике.

1. ЗПР конституционального происхождения;

2. ЗПР соматогенного происхождения;

3. ЗПР психогенного происхождения;

4. ЗПР церебрально-органического происхождения [2].

ЗПР церебрально-органического происхождения легко перепутать с умственной отсталостью. В статье «Аспектный анализ задержки психического развития в отечественной психологии» О. А. Макарова приводит критерии дифференциации, по которым можно с легкостью отличить задержку психического развития от умственной отсталости [6].

1. У детей с ЗПР психическое недоразвитие имеет парциальный характер, в то время, как у детей с УО оно имеет тотальный характер.

2. Ребенок с ЗПР может усвоить программу общеобразовательной школы, при правильном построении учебного процесса в соответствии с особенностями этого ребенка.

3. Ребенок с ЗПР может воспользоваться опосредованной помощью со стороны педагога, к примеру: наводящими вопросами, опорой на наглядный материал и т.д.

4. Ребенок с ЗПР способен воспользоваться полученными знаниями и опытом в новых ситуациях [7].

В дошкольном возрасте коррекция задержки психического развития происходит в игровой форме, с помощью дидактических игр и упражнений. Известные педагоги: Е.А. Стребелева, А.А. Катаева, Е.А. Екжанова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго использовали в своих методиках именно дидактические игры, т.к. они способствуют созданию положительной мотивации ребёнка, привлечению и удержанию его внимания [4].

Дидактическая игра выполняет и обучающую и игровую функцию.

О.В. Коновалова указывает, на необходимость создания условия в которых, ребенок, используя дидактическую игру усваивает обучающий материал, и как результат достигает игровой цели [1]. Особенностью детей с ЗПР является, то, что они не могут долго удерживать внимание на одной и той же деятельности. Следовательно, педагогу необходимо вызвать интерес у ребенка. Для этих целей идеально подходит использование красочных дидактических игр [8].

Г.Н. Шепель указывает, что в дидактической игре педагогу необходимо создать условия, в которых ребенок сможет получить собственный чувственный или действенный опыт. Дидактическая игра способна обеспечить необходимое количество повторений, необходимых ребенку для освоения новой информации и обучению его новым действиям, при этом сохраняется положительный эмоциональный настрой и мотивация к выполнению действий.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в обучающем процессе дидактическая игра занимает особую роль, ведь благодаря обыгрыванию обучающих упражнений сохраняется веселый эмоциональный настрой ребенка и это позволяет ему получить собственный опыт [8].

Как указывает Е.А. Стребелева, дидактические игры оказывают огромное воздействие на развитие целостного восприятия. В свою очередь формирование целостного восприятия состоит из двух частей. Первый этап - узнавание предмета. Второй - создание полноценного образа, который будет учитывать в себе все свойства и особенности предмета [4]. Автор указывает, что для полноценного, гармоничного психического развития ребенка необходимо не только научить его правильно воспринимать окружающий мир, но и нужно закрепить полученные образы восприятия и сформировать на их основе представления. По-настоящему представления о предмете можно считать закрепленным, когда оно соединяется со словом-названием этого предмета.

Дидактические игры должны связывать образ восприятия со словом. Это будет оказывать влияние на формирование парильной речи. Так, когда мы знакомим ребенка с предметом, прежде всего мы должны научить его выделять признаки и свойства данной вещи в других предметах и только потом давать им название. Т.е. необходимо закреплять результат действий ребенка словом, для лучшего запоминания и формирования логической связи [9].

Е.А. Стребелева указывает на дидактические принципы, по которым должна строиться игра:

- доступность, дидактическая игра должна быть доступной для ребенка;
- повторяемость, в игре должен быть заложен повторяющийся алгоритм действий;

- постепенность выполнения задания [9].

Опытно-экспериментальная работа проводится в три этапа:

1 - констатирующий. На этапе констатирующего эксперимента осуществляется диагностика уровня развития познавательных способностей у детей с диагнозом ЗПР, старшего дошкольного возраста и выявление детей, нуждающихся в коррекционной работе.

2 - формирующий. Проведение разработанных дидактических игр, направленных на познавательное развитие для детей, отобранных на констатирующем этапе по уровню познавательного развития.

3 - контрольный. На этом этапе осуществляется повторная диагностика группы детей, отобранной на констатирующем этапе и подведение итогов исследовательской работы.

На первом этапе нашей практической работы был организован и проведен констатирующий эксперимент, который позволил выявить уровень познавательного развития у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Констатирующий эксперимент проводился с детьми старшей дошкольной группы, в количестве 10 человек, в возрасте 5-6 лет.

Для достижения выше указанной цели нами была подобрана диагностическая методика «Методика обследования познавательного развития, диагностическое обучение, качественная и количественная оценка действий ребенка 5-6 лет» (состоит из десяти блоков: «Включение в ряд» (методика А.А. Венгера), «Коробка форм», «Построй из палочек» (лесенка), «Сложи разрезную картинку» (из четырёх частей), «Сгруппируй картинки» (по цвету и форме), «Количественные представления и счет», «Сравни» (сюжетные картинки «Летом»), «Найди время года», «Нарисуй целое», «Расскажи» (серия сюжетных картинок «Утро мальчика»)) (Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова, А.Н. Орлова, Н.Д. Шматко).

Первая серия Экспериментов, позволила нам выяснить:

50% детей - уровень познавательного развития ниже среднего.

30% детей - средний уровень.

20% детей - высокий уровень.

Для второго этапа эксперимента нами были разработаны авторские дидактические игры, с единой сюжетной линией, направленные на развитие:

- восприятия (слухового, зрительного, тактильно-двигательного);

- мышления (наглядного, наглядно-действенного, наглядно – образного, логического);

- памяти (произвольной);

- речи;

- мелкой моторики, координации движений, способности ориентироваться в пространстве;

- коммуникативных способностей;

- внимания.

В третьем этапе эксперимента мы повторно проведем диагностические методики, для выявления изменений в уровне познавательного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Тем самым, мы на практике докажем,

что разработанная нами серия игр способствует развитию познавательных способностей детей с ЗПР старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.

Список используемых источников и литературы

1. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроидного робототехнического устройства в сфере дошкольного образования / В. А. Чернобровкин, И. А. Кувшинова, Д. В. Тупикина, И. В. Бачурин Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 392-406.
2. Козлова, С. А., Куликова, Т. А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студентов сред. Пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва: Просвящение, 2000. – 432 с. 1
3. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 85-88.
4. 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).
5. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.
6. Макарова, О. А. Аспектный анализ задержки психического развития в отечественной психологии/ О. А. Макарова //Концепт – 2013. –№ 1. – с. 1–11.2
7. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева и др. – М: Просвящение, 2004. – 164 с. 4
8. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Задержка психического развития с точки зрения железнодорожного расписания (заметки наблюдательного путейца) / Н. Я. Семаго //Дефектология– 2017. –№ 9. – с. 76–85.3
9. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр/Е.А. Стребелева. – Москва: Владос, 2015. – 204 с.

© А.А. Стрижак, С.Н. Курцева, 2020-04

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье представлен современный опыт работы по использованию нетрадиционных техник рисования в процессе развития творческих способностей дошкольников с нарушениями в развитии, в частности с нарушением речи. Описаны этапы работы по развитию творческих способностей у детей средствами нетрадиционных техник рисования.

Ключевые слова: коррекционная работа, нетрадиционные техники рисования, развитие творческих способностей дошкольников, система работы с дошкольниками.

T. G. Neretina, M.L. Melnikova

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES BY MEANS OF NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES

Abstract. This article presents the current experience of using non-traditional drawing techniques in the development of creative abilities of preschool children with developmental disabilities, in particular with speech disorders. The article describes the system of work on the development of creative abilities in children using non-traditional drawing techniques.

Keywords: correctional work, non-traditional drawing techniques, the development of creative abilities of preschoolers, the system of working with preschoolers.

Особую проблему современного дошкольного (в том числе и инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) занимает развитие творческих способностей детей, как значимого качества личности. Решить задачи развития творческих способностей позволит ряд педагогических условий:

отбор нетрадиционных художественных техник к использованию в изобразительном творчестве детей с учетом доступности, педагогической целесообразности и эффективности, в соответствии с гигиеническими нормами дошкольного учреждения;

знание и грамотное владение технологиями разнообразных нетрадиционных приемов создания рисунка;

обеспечение детям определенной «насмотренности», развитие умения наблюдать за объектами и явлениями окружающей жизни;

постепенное усложнение осваиваемых детьми нетрадиционных техник рисования;

комплексное использование взаимодополняющих форм работы по формированию выразительного образа в рисунках детей (занятия, совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная художественная деятельность детей);

комплексное и системное использование методов и приемов развития художественно-творческой деятельности детей.

Мы считаем, что большая роль в данном процессе отводится систематичности и последовательности работы специалиста с дошкольниками в условиях дошкольной образовательной организации (далее ДОО) [1, 2].

При построении системы работы по развитию творческих способностей у детей средствами нетрадиционных техник рисования нами были выделены три этапа:

Первый – Начальный (ознакомительный).

Второй – Основной (развивающий).

Третий – Итоговый (закрепляющий).

Система построена на широком и всестороннем использовании игры, что позволяет в комфортной и привычной для детей игровой ситуации побуждать их к изобразительной деятельности. Необходимо подбирать такие формы занятий, которые в наибольшей степени поддерживают интерес и положительный эмоциональный настрой детей в течение всего занятия. Синтез игры и занятия помогает эффективно решать творческие задачи средствами нетрадиционных художественных техник. Это «занятия – игры», «занятия – загадки», «занятия – фантазии» и др.

На ознакомительном этапе эффективны приемы показа технологии той или иной нетрадиционной техники в сочетании с определенными творческими заданиями, типа: «Угадай, что у меня получилось» или «Угадай, на что это похоже», или «Что нужно еще дорисовать, чтобы это было похоже на...» и т.д.

На развивающем этапе занятия дети осваивают технику работы с материалом, поэтому им предоставляется возможность почувствовать его влияние на выразительность образа. Для этого придумываются такие игровые действия, которые не только интересны детям, но и помогают им увидеть определенный образ. Например: «Что у гномика в мешке?», «Узнай, кто Я?», «Чья это тень?».

Осуществляется работа по развитию у детей цветовосприятия. В этом случае применится прием колористических вариантов, суть которого заключается в изменении цвета образов. Например, «пятна веселые» – это красные, желтые..., но если изменить их цвет, то изменится и их «настроение» – «Если пятна будут коричневые, серые, черные – какое это будет настроение?»

На этом этапе решается задача – развитие эмоционально-личностного отношения ребенка к процессу и результату деятельности. Чтобы сформировать

у детей эмоционально-личностное отношение к процессу создания творческого образа средствами нетрадиционных техник, в образовательной практике широко используются развернутые речевые реакции, образные ассоциации, метод рассказа, которые показывают личностное отношение человека к результату деятельности. Наиболее эффективным, на наш взгляд, является использование метода рассказа. Но вместо типового рассказа – образа личностного отношения к выразительному образу – используются конкретные, расчлененные вопросы, активизирующие мыслительную активность ребенка и стимулирующие ребенка выразить свое личное отношение к образу. Например: «Посмотри, какое радостное пятно получилось. Не так ли? Оно мягкое и пушистое. Не так ли? Что это могло бы быть? Придумай несколько ответов!» и т.д.

Развивая эмоциональную отзывчивость детей к процессу и результату художественной деятельности, мы, таким образом, стараемся вызывать у детей удивление, ощущение успеха при выполнении заданий, что достигается путем заострения внимания на наиболее ярких положительных моментах творческих проявлений детей, поощрений и т.д.

На последнем – закрепляющем этапе решается задача развития самостоятельности и инициативы детей в выборе способа реализации собственных замыслов. Успешно решить эту задачу, на наш взгляд, помогает предоставление детям различных материалов и инструментов, предполагающих использование различных видов нетрадиционных техник. Желательно предлагать ребенку такой набор инструментов и материалов, который поможет ему самостоятельно выбрать и одновременно использовать в рисунке 2-3 нетрадиционных приема [3].

С целью оказания помощи ребенку в выборе им нетрадиционных приемов для создания образа предлагаем использовать такие направляющие вопросы, ответы на которые подскажут ему причину этого выбора. Например: «Ты хотел бы нарисовать пушистого или гладкого зверька? Какой способ ты выберешь, чтобы изобразить такого зверя? Печатание пробкой или рисование гуашью жесткой кистью «тычком»?».

Решению данной задачи поможет активное использование речевых контактов с детьми, направленных на мотивировку выбора того или иного приема. Стимулировать детей на одновременное использование разных видов нетрадиционных техник для создания выразительного образа помогает также наглядный показ педагога действий с материалами и инструментами в процессе создания образа.

Для упражнения в подборе необходимого цвета, а также для развития движений руки и закрепления навыков работы в нетрадиционных техниках детям даются дополнительные листы (несколько), бумаги небольшого формата.

Таким образом, на последнем этапе используются как описанные ранее методы и приемы руководства изобразительной деятельностью детей (беседы, обсуждения, рассказ, показ способов создания образа, игровые приемы и т.д.), так и новые: предоставление детям свободы в выборе материалов и инструментов, поиск решения для достижения поставленной цели.

Структурное содержание системы развития творческих способностей детей средствами нетрадиционных техник предполагает такие формы работы, как: групповое занятие, совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная художественная деятельность детей. Взаимосвязь всех этих форм работы необходима, прежде всего, потому, что качество овладения приемами рисования влияет на результат художественной деятельности ребенка [3]. Мы рекомендуем первичное ознакомление детей с технологией в ходе совместной деятельности педагога с детьми в непринужденной обстановке, не ограниченной временными рамками (лучше с использованием музыкального спокойного оформления). Дошкольники, после показа педагога, имеют большую возможность поупражняться в новых приемах и техниках нетрадиционного рисования. Важно в данном случае поддерживать инициативность ребенка и его творческие проявления.

Затем знания и умения детей развиваются на занятии и закрепляются в процессе их самостоятельной художественно-изобразительной деятельности [2].

Практика работы с детьми с ОВЗ, в условиях ДОО, позволяет констатировать следующие положительные результаты. Дошкольники подготовительной группы свободно (без страха и зажатости) могут рисовать различные образы и композиции, используя разнообразные нетрадиционные техники:

- а) пальчиками («пальчики-палитра»), ладошкой;
- б) делать оттиск печатками из картофеля, сельдерея, моркови и т.п. («печатки»), поролоном, смятой бумагой, засушенными листьями;
- в) использовать элементы техники «монотипия предметная», «монотипия пейзажная»;
- г) черно-белый граттаж (грунтованный лист), цветной граттаж;
- д) кляксография обычная, кляксография с трубочкой, кляксография с ниточкой («цветные ниточки»), «набрызг» [3].

Мы также отмечаем, что благодаря работе с различными изобразительными нетрадиционными материалами развиваются творческие способности детей, которые проявляются в коллективной и индивидуальной работе в виде творческих композиций, абстрактных рисунков и т.п.

Список используемых источников и литературы

Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 85-88.

Мицан Е.Л., Исаева Е.В., Семихатская С.В., Чигинцева Е.Г. Коррекционная работа с детьми раннего возраста. Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование». Магнитогорск. 2014. 125 с.

Неретина Т.Г., Клевесенкова С.В. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе : учебное пособие / под общ. ред. Т. Г. Неретиной. 3-е изд., перераб. и доп. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 276 с.

© Т.Г. Неретина, М.Л. Мельникова, 2020-04

УДК 376

**И.А.Кувшинова,
Ю.А.Баранова**

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье описана роль дидактических игр в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ при активном использовании зрительных и слуховых опор, таких как, мнемотаблицы, лэпбуки, техники «Сторителлинг», информационно-коммуникативные технологии и др.*

***Ключевые слова:** Дидактическая игра, коррекционная работа, дети с ОВЗ, развитие речи, информационно-коммуникационные технологии.*

I.A. Kuvshinova, Yu.A. Baranova

USE OF DIDACTIC GAMES IN CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH HIA

***Abstract.** The article describes the role of didactic games in correctional work with preschool children with disabilities with the active use of visual and auditory supports, such as mnemonic tables, laptops, “Storotelling” techniques, information and communication technologies, etc.*

***Keywords:** didactic game, correctional work, children with disabilities, speech development, information and communication technologies*

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, чтобы через нее онзнакомился с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его

подчиняться правилам, соответствующим взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения [2].

Игра представляет собой особую форму познания окружающей действительности. Как и всякая другая деятельность, она осуществляется в процессе решения определенных задач. Специфика игровых задач состоит в том, что в них цель представлена в мнимой, воображаемой форме, отличающейся от практической цели неопределенностью ожидаемого результата и необязательностью его достижения [1].

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Необходимость использования дидактических игр как средства обучения детей в старшем дошкольном возрасте определяется рядом причин:

1. Игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве еще не потеряла своего значения. Л. С. Выготский писал, что «в школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношения к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и в труде». Отсюда следует, что опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы – это важный и наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу [5].

2. Освоение учебной деятельности, включение в нее детей идет медленно (многие дети вообще не знают, что такое «учиться») [3].

3. Имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления. Дидактические игры как раз и способствуют развитию у детей психических процессов, в том числе речи.

4. Недостаточно сформирована познавательная мотивация. Дидактическая игра во многом способствует преодолению указанных трудностей.

А. В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, подчеркивал: «Нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка» [1].

В коррекционной работе по развитию связной речи дидактические игры также имеют важное значение. Эффективность их применения повышается при активном использовании зрительных и слуховых опор, таких как, мнемодиаграммы, лэпбуки, техники «Сторителлинг», информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) и др.

Ребенку обязательно нужна наглядность при обучении, необходимо обязательно проводить ассоциацию сказанного и картинок к этому.

На сегодняшний день при разработке коррекционных занятий с детьми с ОНР все больше интереса проявляется к ИКТ и робототехнике [7]. Компьютер является одним из эффективных средств для коррекции различных нарушений речи у ребенка. Одной из оптимальных методик коррекционной работы с детьми с ОНР является работа с мультимедиа-технологиями. Под такими

технологиями понимают современные компьютерные технологии, которые помогают объединить в себе звуки, текст, видео и др., т.е. именно то, что позволяет удержать внимание ребенка наибольшее время.

Вообще интерактивные технологии можно отнести к высказываниям старины: «Скажи - я забуду, покажи - возможно я запомню, если я сделаю сам, то это навсегда останется в моей памяти». Интерактивная технология позволяет ребенку работать самостоятельно и лучше запоминать проделанные действия. Включение таких технологий в программу коррекции позволяет существенно упростить подачу материала, а также повысить процесс и время коррекции. Обучение основано на взаимодействии детей, передача опыта друг между другом, потому что все интерактивное обучение основывается на опыте ребенка, а все новые знания получаются исходя из его опыта. Соответственно можно сказать, что опыт, полученный старшим дошкольником является основным источником при коррекционной работе.

При применении интерактивных технологий можно создать новую среду обучения, развить новые образовательные потребности у детей с ОВЗ. Такое средство эффективно, актуально и дает возможность детям с ОВЗ применять полученные знания, проводить эксперименты, развивать свою речь и коммуникативные навыки, что дает им возможность нормального общения в коллективе и социуме.

Преимуществами использования ИКТ в работе дефектолога с детьми с ОВЗ является следующее: при обучении используется игра; активизируется полисенсорное воздействие; восприятие ребенка усиливается, так как в дополнение к обучению используется анимация, музыка и др.; абстрактная информация может восприниматься визуально; рассмотрение ситуации, с которой ребенок не сталкивается в обыденной жизни, но которая необходима для понимания им определенных моментов; развитие познавательного процесса; возможность подходить к обучению каждого ребенка индивидуально, корректировать план работы в ходе обучения в соответствии с потребностями ребенка и временем усвоения им информации; повторение одного и того же материала до полного усвоения; возможность зафиксировать все этапы обучения; взаимодействие между ребенком и педагогом-логопедом.

На коррекционных занятиях очень часто используются различные презентации, которые необходимы в силу социальной среды на сегодняшний день.

Одним из видов мультимедийных технологий является программа PowerPoint, которая позволяет создавать наглядные красочные слайды для работы с детьми. В данной программе есть возможность чередовать текст, графики, картинки, видео и звук [4]. Все это легко воспринимается ребенком и позволяет ему лучше усваивать информацию. Последовательность, которая присутствует при показе слайдов должна определяться педагогом, исходя из задач, которые он перед собой ставит.

Такие презентации показывают принцип интерактивности обучения - ребенок, взаимодействуя с компьютером, делая необходимые задания, получает потом обратную связь с результатом своей работы. Роль педагога в данном

виде занятий состоит в том, чтобы перейти в пассивную позицию, стать наблюдателем.

Также для того, чтобы скорректировать нарушенную речь у ребенка применяются такие программы, которые можно использовать в учебном процессе [6]. В основном педагогами используются такие программы как SpeechViewer («Видимая речь»), «Мир за твоим окном», «Игры для Тигры», «Развитие речи» Учимся говорить правильно» и др.

Такие программы помогают повысить эффективность коррекционной работы, развивают фонетическую речь ребенка, подготавливают его артикуляционный аппарат, формируют правильное звукопроизношение, развивают процессы, такие как логика, зрительная и слуховая память, внимание.

Еще одной технологией в обучении детей с ОВЗ является лэпбук, который представляет собой папку, которую можно разложить на коленях или на столе. Лэпбук может содержать в себе самую разнообразную информацию, как материал одного занятия, так и обобщенный материал для дальнейшего развития, и изучения. При работе с лэпбуком можно строить разнообразную программу, переходить от более простого занятия к сложному, углублять полученные знания с учетом того, что ребенок постепенно развивается, его речь становится все более понятнее, логическое мышление лучше.

Если использовать данное учебное пособие при работе со старшими дошкольниками с ОВЗ, то можно разработать необходимое содержание и план работы с детьми. Для более удобного обучения материал необходимо менять не реже одного раза в сезон. Информация усваивается благодаря постоянным повторениям, что помогало улучшить и укрепить словарный запас ребенка.

Средством развития связной речи старших дошкольников с нарушениями речи является «Сторителлинг», который позволяет разнообразить занятия с ребенком, поддержать его интерес к выполняемым упражнениям. Данный термин пришел к нам из английского языка и означает «рассказывание историй, нахождение смысла». Впервые эту методику разработал и испытал на себе Дэвид Армстронг. Он пришел к выводу, что если историю рассказывать, а не зачитывать с какого-либо бумажного носителя, то это намного лучше воспринимается аудиторией, они с большим интересом его слушают. Также и дети, они лучше воспринимают импровизацию, чем историю из книги. Именно поэтому рассказывать сказку намного лучше, чем прочесть монотонно рассказ из книги. Когда педагог начинает читать рассказ из книги, то, соответственно, его взгляд устремлен туда, и он не может правильно распознать настроение ребенка. При рассказе нужно постоянно держать зрительный контакт со слушающим, потому что в этом случае всегда можно быстро среагировать на какие-то сомнения и непонимания, а также вовремя ответить на заданные вопросы. Дети, когда им что-то рассказывают, очень внимательно смотрят на повествователя, в их голове формируется своей определенный образ, проигрывает рассказываемая история в картинках.

Применяя методику сторителлинга можно развивать у ребенка такие навыки как фантазия, восприятие информации на слух и др. Данная методика основывается на таких принципах как последовательность, систематичность, а также индивидуальные особенности ребенка. Для того, чтобы усилить речевую

инициативу ребенка и создать нормальную атмосферу для речевого развития, необходимо прилагать определенные усилия. Такая методика позволяет задействовать все компоненты речевой системы, привить ребенку интерес к занятиям, так как обучение происходит в увлекательной для него форме, научить ребенка таким понятиям как толерантность, взаимопомощь, доверие.

Использование методики сторителлинг дает возможность правильно развивать коммуникативные компетенции детей, качественно развивать их речь, фантазию. Благодаря данной методике занятия с ребенком становятся интересными, ребенок хорошо усваивает преподнесенный ему материал. В процесс обучения ребенок вовлекается легко, не задумывается о страхах, которые преследуют его при общении с другими людьми, что помогает ему развивать уверенность в себе.

Таким образом, использование дидактических игр в работе с детьми с ОВЗ способствует решению педагогических задач и повышает эффективность коррекционной работы.

Список используемых источников и литературы

1. Запорожец, А. В. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика. 1986. 320 с.
2. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.
3. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности развития детей, страдающих аутизмом // Мир детства и образование : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 223-226.
4. Лебедева О.А., Линькова М.В. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с ранним детским аутизмом с помощью музыкотерапии // Мир детства и образование : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 227-231.
5. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. Москва, 2008. 376 с.
6. Санникова Л.Н., Горностай Т.Л. Развитие речи у детей раннего возраста в семье: психолого-педагогическое сопровождение // Мир детства и образование Сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции. 2016. С. 110-113. В сборнике:
7. Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Бачурин И.В. Использование образовательной робототехники в сфере дошкольного образования // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 205-209; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37792> (дата обращения: 31.01.2020).

© И.А.Кувшинова, Ю.А.Баранова, 2020-04

СЕКЦИЯ
«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ»

Руководитель - доцент, канд. пед. наук Е.Л. Мицан

УДК 376

А.Н. Абрамова

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

**РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ МОТОРИКИ
АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. В данной статье содержится содержание диагностического комплекса по выявлению нарушений моторики артикуляционного аппарата у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, анализ полученных результатов, методы и приемы коррекции данных нарушений.

Ключевые слова: артикуляционная моторика, коррекция, общее недоразвитие речи, артикуляционный аппарат

A.N.Abramova

**RECOMMENDATIONS FOR CORRECTING MOTOR DISORDERS OF THE
ARTICULATORY APPARATUS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH
GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Abstract. This article contains the content of a diagnostic complex for detecting motor disorders of the articulatory apparatus in children of senior preschool age with General speech underdevelopment, analysis of the results obtained, methods and techniques for correcting these disorders.

Keywords: articulatory motility, correction, General underdevelopment of speech, articulation apparatus

Речь не является врожденной способностью. Она формируется постепенно, её развитие зависит от многих причин. Одним из немало важных аспектов развития дошкольника в период подготовки к школе является полноценная работа артикуляционного аппарата (подвижность органов артикуляционного аппарата, статичность, тонкие дифференцированные движения кончика языка, переключаемость с одной артикуляционной позы на другую).

При нормальном ходе речевого развития к 5-6 годам у ребенка должна быть полностью сформирована артикуляционная база звуков. Если же этого не так, то происходит задержка в произношении звуков до более позднего возраста, у ребенка выявляется явная недостаточность в развитии артикуляционной моторики. С целью профилактики нарушений проблемой развития артикуляционного аппарата занимались Г.А. Волкова, М.Ф. Фомичева, Г.В. Чиркина, О. Е. Грибова, Е. Ф. Рау, Р. Е. Левина и др.

Для составления диагностической программы, направленной на выявление недостаточности развития артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, были проанализированы различные методики. Для проведения диагностики были выбраны методики: Г. А. Волкова «Подвижность органов артикуляционного аппарата»; М.Ф. Фомичева «Статичность (удержание артикуляционной позы)»; Г. В. Чиркина «Тонкие дифференцированные движения кончика языка», «Обследование артикуляционного аппарата»; О. Е. Грибова «Переключаемость с одной артикуляционной позы на другую».

Диагностическая программа была апробирована на базе детского сада. В эксперименте принимало участие 10 детей 5-6 лет с ОНР.

«Обследование строения артикуляционного аппарата»

Автор: Г. В. Чиркина

Цель методики: оценить степень и качество нарушений органов артикуляции

Описание методики: в результате этого обследования мы визуально оцениваем состояние губ, зуб, твердого неба, мягкого неба.

«Подвижность органов артикуляционного аппарата»

Автор: Г. А. Волкова

Цель методики: выявление степени подвижности языка, укрепление мышц языка, отработка правильных движений языка, выработка умения владеть языком, правильно изменяя его положение и быстро находя нужное положение.

- высунуть узкий язык. Тянуть языком попеременно то к носу, то к подбородку. Рот при этом не закрывать. Упражнение проводится под счет логопеда 10-15 раз.

- приоткрыть рот, губы растянуть в улыбке и кончиком языка попеременно тянуться в разные уголки рта, изображая маятник часов.

- улыбнуться, открыть рот и «погладить» кончиком языка небо, делая движения вперед-назад

«Статичность (удержание артикуляционной позы)»

Автор: М. Ф. Фомичева

Цель методики: выработка правильных, полноценных движений и определённых положений артикуляционных органов, выявление степени статичности органов артикуляции

- открыть рот, спрятать кончик языка за нижние зубы, а спинку языка поднять вверх. Показать крутую горку.

- открыть широко рот, высунуть язык. Кончик и боковые края языка приподнять: получится чашечка.

- зубы сомкнуты, вытянуть губы вперед, плотно их сомкнуть, чтобы в центре не было дырочки. Круговая мышца собирается в морщинки

«Переключаемость с одной артикуляционной позы на другую»

Автор: О. Е. Грибова

Цель методики: выполнение ритмичного, точного переключения с одной артикуляционной позы на другую

- растянуть губы в улыбке и показать, какой широкий рот у лягушки. Затем вытянуть губы вперед, трубочкой – получится хоботок, как у слоненка.

- открыть рот, приготовить язык. Тянем язык к носу, а затем прячем его за верхние зубы.

- открыть рот и положить широкий расслабленный язык на нижнюю губу. Затем сделать язык узким, показать острую иголочку.

«Тонкие дифференцированные движения кончика языка»

Автор: Г. В. Чиркина

Цель методики: выполнение тонких движений кончика языка, выработать умение удерживать кончик языка за нижними и верхними зубами

- открыть рот и «кончиком» языка почистить верхние зубы, а затем нижние

- рот открыт, губы в улыбке. Положить широкий передний край языка на нижнюю губу, удерживать его в таком положении под счет от 1 до 5

Задания оценивались по трем уровням.

Критерии оценки:

Высокий уровень – правильное и четкое выполнение всех заданий, выполнение полного объема движений, выдерживание всех артикуляционных поз в течение заданного счета

Средний уровень – правильное и четкое выполнение большинства заданий, допустим неполный объем движений, выдерживание большинства артикуляционных поз

Низкий уровень – неправильное и не четкое выполнение большинства заданий, маленький объем движений, не выдерживание большинства артикуляционных поз

Применив составленную нами диагностическую программу, были сделаны следующие выводы:

При обследовании артикуляционного аппарата были выявлены аномалии в строении артикуляционного аппарата: у двух детей – короткая подъязычная связка, а у одного – узкие губы

Переключаемость с одной артикуляционной позы на другую, подвижность органов артикуляции: дети быстро утомлялись, испытывали трудности в переключении с одного движения на другое; не было плавности и быстроты в выполнении движения, большая часть заданий выполнялась не в полном объеме. Когда от ребёнка требовалось широко открыть рот, отмечалось поднятие бровей, широко открывались глаза, а при выполнении упражнения трубочка брови «нахмуривались», глаза щурились

Удержание артикуляционной позы: у половины детей были выявлены нарушения, которые проявлялись в том, что ребёнок даже зная правильный артикуляционный уклад испытывал трудности в его воспроизведении и удержании: детям требовалось время, чтобы найти артикуляционный уклад, длительность удержания позы составляла лишь 2-3 секунды, наблюдались подёргивания, тремор языка

Тонкие дифференцированные движения кончика языка: у одних детей наблюдается двигательная неловкость, малоподвижность, скованность. У других – явления двигательной гиперактивности, беспокойства, движения совершались со вспомогательными или сопутствующими движениями в других органах.

Таким образом, данной программой можно в полной мере выявить недостатки развития артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исходя из данных эксперимента, видим, что у больше половины детей отмечается ограниченность в подвижности органов артикуляционного аппарата (динамика), поэтому нами был подобран комплекс традиционных и нетрадиционных приемов на преодоление нарушений артикуляционной моторики у старших дошкольников с ОНР: сенсорно-интегративная и обычная артикуляционные гимнастики; упражнения с шариком; упражнения с ложкой; упражнения с салфетками, трубочками; упражнения для языка с водой, «Су Джокмассажеры», «Биоэнергопластика».

Список используемых источников и литературы

1. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие. – СЕЮ, 2004. – 144 с.
2. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования / О. Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
3. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ.ред. Г.В. Чиркиной. – М., 2003. – 240 с.
4. Фомичева, М. Ф. Предупреждение нарушений звукопроизношения у детей / М. Ф. Фомичева. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК/ 2014/ - 336 с.

© А.Н.Абрамова, 2020-04

А.А.Безгрешнова

«МБОУ ЦО №39 имени Героя Советского
Союза Алексея Арсентьевича Рогожина»
г. Тула, Россия

О.И. Кокорева

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

**КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
В РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ**

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования возможностей использования развивающих компьютерных игр для развития описательной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дана характеристика диагностической и коррекционно-развивающих программ.

Ключевые слова: развивающие компьютерные игры, описательная речь, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

A. A. Bezgrechnova, O.I. Kokoreva

**CORRECTION OF DESCRIPTIVE SPEECH DEVELOPMENT IN OLDER
PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT IN
EDUCATIONAL COMPUTER GAMES**

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the possibilities of using educational computer games for the development of descriptive speech in children of senior preschool age with General speech underdevelopment. The characteristic of diagnostic and correctional-developing programs is given.

Keywords: educational computer games, descriptive speech, preschool children, General speech underdevelopment.

Качество развития описательной речи может рассматриваться как один из важных показателей готовности детей к школьному обучению. Однако практика показывает недостаточность использования традиционных методов обучения дошкольников монологической речи на современном этапе. Для того, чтобы заинтересовать детей, сделать процесс обучения максимально интересным и

эмоционально насыщенным, необходимы нестандартные, инновационные технологии

Согласно требованиям ФГОС, внедрение инноваций имеет своей целью улучшение качества обучения, повышение мотивации детей к получению новых знаний. Компьютерные технологии позволяют обеспечить доступность, привлекательность, игровой элемент в процессе обучения детей описательной речи. Поэтому целью нашего экспериментального исследования было изучение возможностей развития описательной речи у дошкольников с нарушением речи в развивающих компьютерных играх.

Исследование проводилось в старших логопедических группах МБОУ «Центр Образования №39» г Тулы с детьми, имеющими заключение ПМПК «Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития)».

В качестве критериев и показателей развития описательной речи у детей старшего дошкольного возраста были приняты: полнота описания (количество названных признаков; точность в определении признаков; выделение существенных признаков); последовательность, логичность описания (правильная композиционная структура описательного текста; соблюдение определенного порядка перечисления признаков); образность описания (наличие образных средств: эпитетов, сравнений, метафор) [2, с. 94].

На основе критериальной базы были охарактеризованы уровни развития описательной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Оптимальный: ребенок раскрывает все основные признаки объекта, указывает его функции и назначение, использует различные языковые средства словесной характеристики объекта. Соблюдаются логическая последовательность в описании признаков объекта, смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа.

Допустимый: в рассказе отмечаются незавершенность ряда микротем; возвращение к раннее сказанному; отображение признаков объекта носит неупорядоченный характер. Выявляются лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений; языковые средства языка используются недостаточно.

Критический: рассказ составлен по наводящим вопросам, с указанием на детали объекта. Ребенок перечисляет отдельные признаки предмета, не объединяя их в единый связный текст.

Для диагностики были отобраны методики О.И. Соловьевой «Из какого произведения иллюстрация» (цель - выявить умение самостоятельно и полно описать героев сказки по иллюстрации) и «Дождик» (цель - определить умение последовательно и логично составить описательный рассказ по иллюстрации), О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной «Моя любимая игрушка» (цель - выявление умения самостоятельно и полно описывать игрушку) и «Описать ежа (по картинке)» (цель - выявить умение описывать объект по картине), В.П. Глухова «Составление рассказа-описания» (цель - выявление полноты и точности отражения в рассказе основных свойств предмета, наличие логико-смысловой организации сообщения).

Анализ результатов исследования показал, что оптимального уровня развития описательной речи ни по одной из методик выявлено не было. При

описании иллюстраций задание на допустимом уровне было выполнено 30% детей. Они назвали всех героев сказки, достаточно полно перечислили признаки объектов, изображенных на четырех, и действия героев на шести из десяти иллюстраций. В остальных случаях им требовались наводящие вопросы взрослого. Были зафиксированы нарушение последовательности рассказов, преимущественно параллельная связь в описании.

В этих же заданиях критический уровень был выявлен у 70% детей, которые смогли перечислить признаки объектов и выделить их действия только по наводящим вопросам взрослого. Даже при таких условиях количество названных признаков оказалось значительно ниже, чем на допустимом уровне. Отсутствовали последовательность и логичность изложения.

В диагностическом задании на описание игрушки допустимый уровень развития описательной речи был диагностирован у 40% детей, на описание картинки – у 30%. Признаки предмета они выделили самостоятельно, но перечислить действия с игрушкой смогли только с опорой на вопросы взрослого. Дети использовали в рассказах элементы формально-сочинительной связи через союзы «а», «и», наречие «потом». В рассказах присутствовали паузы, наблюдалось некоторое нарушение точности словоупотребления.

Критический уровень развития описательной речи в задании на описание игрушки продемонстрировали 60%, картинки – 70% детей. Дети перечисляли небольшое количество признаков предмета, не объединяя их в единый связный текст. Рассказ был составлен по наводящим вопросам, указывавшим на детали предмета, и действия с ним. Наблюдалось однообразие лексики, повторение одних и тех же слов.

Анализ результатов выполнения диагностического задания «Составление рассказа-описания» показал, что на допустимом уровне оно было выполнено 30% детей, при этом только у одного ребенка рассказ был достаточно информативен, отличался логической завершенностью, в нем была отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Трое детей смогли оставить рассказ с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, их описание было недостаточно информативным, в нем не были отражены некоторые существенные признаки предмета.

Критический уровень развития описательной речи был выявлен у 70% детей. Они смогли составить рассказ-описание только с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображало многих его существенных свойств и признаков. Не отмечалось какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа.

Следует отметить, что во всех рассказах по всем методикам отсутствовали образные средства выразительности.

На основе подсчета среднего арифметического баллов за выполнение всех заданий допустимый уровень развития описательной речи был отмечен у 30% детей, критический – у 70%, поэтому нами была разработана коррекционно-развивающая программа, состоящая из занятий, продолжительностью в 20 минут и периодичностью проведения 2 раза в неделю.

Составляющими каждого занятия были: содержательная и эмоциональная подготовка детей к решению игровых и дидактических задач на компьютере; компьютерная развивающая игра; общение дефектолога с каждым ребенком по ходу игры; гимнастика для глаз (через 8-10 минут от начала работы ребенка на компьютере и после ее окончания) [1, с.185].

Отбор игр для коррекционно-развивающей программы осуществлялся по направлениям, определенным в соответствии с критериями развития описательной речи – формирование умения выделять существенные и второстепенные признаки, качества и действия, развития умения последовательно и логично составлять описательные высказывания, использовать образные средства в описании.

Реализация программы осуществлялась поэтапно. На первом этапе проводились компьютерные игры на формирование умения выделять признаки, действия и качества. Для игры использовались таблички с тремя изображениями в верхней части экрана и несколько табличек, иллюстрирующих те или иные признаки, действия, качества предмета в нижней части. Задачей игрока было назвать признак, качество или действие и переместить его изображение к соответствующему предмету. Правильность выполнения отмечалась соответствующими звуковыми сигналами и визуальными эффектами. После перемещения всех табличек с изображением признаков, действий, качеств ребенок вслух давал описание предмета, ориентируясь на выбранные таблички. Усложнение игры обеспечивалось за счет увеличения количества используемых в ней табличек и усложнения речевого материала, а также повышения степени самостоятельности ребенка при совершении игровых действий.

На втором этапе использовались компьютерные развивающие игры «Птичий двор», «Скотный Двор», «Дикие Животные», «Деревья», «Овощи – фрукты», «Игрушки», «Времена года», направленные на развитие последовательности и логичности составления описательных рассказов в соответствии со структурой описания, наглядно представленной в виде модели. Игры последовательно проводились в двух вариантах – более простом, где требовалось дать описание одного предмета, и усложненном, в котором ребенок должен был сравнить два объекта и дать их описание.

На третьем этапе предлагался блок компьютерных игр «Послушай рассказ», направленных на развитие умения включать в описание эпитеты и сравнения. После предварительного прослушивания образца рассказа, который читал игровой персонаж, из предложенных на экране опорных картинок ребенок составлял модель текста и пересказывал его. Часть предложенных картинок иллюстрировала то или иное художественное средство. В процессе рассказа проходила аудиозапись, которая затем прослушивалась и сравнивалась с оригиналом при его повторном прослушивании. При этом особое внимание обращалось на использование или отсутствие в рассказе ребенка образных слов и выражений, имевшихся в оригинале и их соотношение с изображениями.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали значительную положительную динамику развития описательной речи у детей шестого года жизни. В ряде заданий до 30% детей показывали результаты, соответствующие

оптимальному уровню развития. Не было ни одного ребенка, который показал бы критический уровень развития во всех заданиях, хотя в отдельных из них такой результат имел место, но с выраженной положительной динамикой внутри уровня. Большинство детей из тех, кто показал на констатирующем этапе результаты, соответствующие критическому уровню, на контрольном этапе выполняли задания на допустимом уровне, что можно считать очень хорошим результатом для детей с общим недоразвитием речи.

Список используемых источников и литературы

1. Кокорева О.И., Васина Ю.М. Использование компьютерных технологий в качестве педагогической поддержки детей дошкольного возраста с ОВЗ в свободной самостоятельной деятельности// Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования: Материалы Международной научно-практической конференции.- Москва, Изд-во ГБОУ Школа № 1708, 2017. –С.184-186.

2. Казакова В.С., Кокорева О.И. Особенности развития описательной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи// Проблемы теории и практики современной психологии: Материалы XVI ежегодной Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Иркутск: Изд-во ИГУ. 2017. С. 93-97.

© А.А. Безгрешнова, О.И. Кокорева 2020-04

УДК 376

В.А.Бутакова

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

***Аннотация.** В статье описывается проведенная экспериментальная работа по использованию в коррекционно-логопедической работе компьютерных технологий для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.*

***Ключевые слова:** связная речь, общее недоразвитие речи, компьютерные технологии.*

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATED SPEECH IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE FROM ONR III LEVEL

Abstract. *The article describes the conducted experimental work on the use of computer technologies in the correctional speech therapy work for the development of coherent speech in older preschool children with a general lack of speech.*

Keywords: *coherent speech, general speech underdevelopment, computer technology.*

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста показал, что количество детей, имеющих различные речевые нарушения, неуклонно растет.

Среди них весьма распространенным является общее недоразвитие речи (далее ОНР). У детей с данной патологией наблюдаются сложные речевые расстройства, когда нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

Поскольку увеличивается число детей с речевыми нарушениями, то появляются новые программы помощи и методики. В настоящее время одной из актуальных задач специальной педагогики является повышения эффективности коррекционно-логопедической работы у старших дошкольников. Решению данной задачи способствует внедрение компьютерных технологий.

КТ в последнее время стал перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Это и определило актуальность проведенной нами экспериментальной работы, ее практическую значимость.

Исследование проводилось на базе МДОУ «ЦРР – д/с №122» г. Магнитогорска.

В эксперименте принимала участие группа детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) в количестве 10 человек, которые посещают логопедическую группу и имеют нарушение ОНР (III уровня).

На первом этапе работы мы провели диагностику связной речи по методике В. П. Глухова [5] с использованием «Альбом по развитию речи» В. С. Володиной [3] и «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой [6] (таблица 1).

Таблица 1 - Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста на начало года

ФИО ребенка	Задания						Общий балл	Уровень развития связной речи
	1	2	3	4	5	6		
Контрольная группа								
Катя П.	3	2	3	3	3	3	17	средний
Петя О.	2	1	1	1	2	2	9	недостаточный
Лиза А.	1	1	1	1	2	2	8	низкий

Тая Б.	3	2	3	3	2	3	16	средний
Маша Н.	2	2	3	2	2	3	14	недостаточный
Катя Л.	3	2	2	3	3	3	16	средний
Соня С.	2	1	2	2	2	3	12	недостаточный
Артем К.	2	1	1	1	2	2	9	недостаточный
Варя В.	3	2	2	1	2	3	13	недостаточный
Глеб И.	3	2	3	3	3	3	19	средний
	24	16	21	20	23	27		

После проведенного обследования мы разделили детей на две группы: контрольную и экспериментальную (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты исследования связной речи у детей экспериментальной и контрольной группы на начало года

	высокий		средний		недостат.		низкий	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Контр. гр.	0	0%	2	40%	3	60%	0	0%
Эксп.гр.	0	0%	2	40%	2	40%	1	20%

Дети контрольной группы будут обучаться только по программе «Логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи» Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [7], для работы в экспериментальной группе проводилась работа по той же программе, однако она была дополнена составленным календарным планом для контрольной группы и экспериментальной, с использованием компьютерных технологий. В качестве КТ выступали обучающие презентации, развивающие мультфильмы, интерактивные игры-презентации и развивающая игра «Учимся говорить правильно».

Познавательные мультфильмы, презентации использовались на подгрупповых занятиях для изучения лексической темы. Интерактивные игры-презентации как на подгрупповых, так и на индивидуальных занятиях для закрепления изученной темы. Помимо вышеперечисленного на индивидуальных занятиях использовалась компьютерная игра «Учимся говорить правильно» для развития связной речи у детей с ОНР III уровня.

После проведенной коррекционно-логопедической работы мы провели повторную диагностику (таблица 3) с целью:

- 1) выявления повышения уровня связной речи у контрольной и экспериментальной группы;
- 2) сопоставления результатов обследования с целью эффективности использования КТ.

Таблица 3 - Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста на конец года

ФИО ребенка	Задания						Общий балл	Уровень развития связной речи
	1	2	3	4	5	6		
Экспериментальная группа								
Катя П.	5	4	5	4	5	5	28	высокий
Петя О.	4	3	4	3	4	4	22	высокий
Лиза А.	3	3	3	3	3	4	19	средний
Тая Б.	5	4	5	4	5	5	28	высокий
Маша Н.	4	3	4	4	5	5	25	высокий
Контрольная группа								
Катя Л.	5	4	4	4	5	5	27	высокий
Соня С.	3	2	4	3	4	4	20	средний
Артем К.	4	3	3	3	3	4	20	средний
Варя В.	4	4	4	3	4	4	23	высокий
Глеб.	5	4	5	4	5	5	28	высокий

В таблице ниже можно увидеть динамику развития связной речи у детей с ОНР III уровня на начало и конец года в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах.

Результаты повторной диагностики свидетельствуют о положительной динамике развития связной речи у детей с ОНР III уровня.

На начало года в ЭГ и КГ не было выявлено дошкольников с высоким уровнем развития связной речи, после проведенной коррекционно-логопедической работы в обеих группах возросло количество детей с данным уровнем.

Для обследования эффективности использования компьютерных технологий в коррекционной работе проведем анализ данных каждого участника ЭГ и КГ на начало и конец года. Определим в процентном соотношении успеваемость детей (таблица 4).

30 баллов = 100%

Всего баллов в одной группе 180

Таблица 4 - Динамика развития связной речи в экспериментальной и контрольной группах (%)

ФИО ребенка	Начало года		Конец года	
	Кол-во баллов	%	Кол-во баллов	%
Экспериментальная группа				
1	17	56,6%	28	93,3%
2	9	30%	22	73,3%
3	8	26,6%	19	63,3%
4	16	53,3%	28	93,3%
5	14	46,6%	25	83,3%
Итого в ЭГ:	64	35,5%	122	67,7%
Контрольная группа				
6	16	53,3%	27	90%
7	12	40%	20	66,6%
8	9	30%	20	66,6%

9	13	43,3%	23	76,6%
10	19	63,3%	28	93,3%
Итого в КГ:	69	38,3%	118	65,5%

Анализируя данные таблицы, можно сделать вывод, что в каждой группе участники достигли больших результатов в развития связной речи. Однако, в экспериментальной группе коррекционно-логопедическая работа показала большую эффективность.

ЭГ: $67,7\% - 35,5\% = 32,2\%$

КГ: $65,5\% - 38,3\% = 27,2\%$

$32,2\% - 27,2\% = 3,2\%$

Таким образом, успеваемость в ЭГ больше на 3,2% чем в КГ. Из этого можно сделать вывод, что использование компьютерных технологий в коррекционной работе по развитию связной речи у детей с ОНР Шуровня будет более эффективным, чем работа по программе «Логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи» Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной.

Список используемых источников и литературы

1. Азамов М. Н. Использование информационных компьютерных технологий в процессе развития детей дошкольного возраста / М. Н. Азамов – Молодой ученый, 2012. - №11. – 385 с.

2. Володина, В. С. Альбом по развитию речи / В. С. Володина – М.: ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2019. – 95 с.

3. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроида устройства в сфере дошкольного образования / В. А. Чернобровкин, И. А. Кувшинова, Д. В. Тупикина, И. В. Бачурин Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 134-149.

4. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2006. – 168 с.

5. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда /О. Б. Иншакова. – М.: Владос, 2019. – 280 с.

6. Кувшинова И.А., Репникова З.А., Карапетова О.А., Галимзянова Т.Н. Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность с использованием метода «Синквейн» // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28221> (дата обращения: 22.11.2018).

7. Филичева, Т. Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова – М.: Просвещение, 2009. – 192 с.

8. Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Бачурин И.В. Использование образовательной робототехники в сфере дошкольного образования // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 205-209; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37792> (дата обращения: 31.01.2020).

© Бутакова В.А., 2020-04

О.А. Асмаловская,
А.И. Высокова

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

КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье содержится описание особенностей развития активного словаря имен прилагательных у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи и коррекционно-развивающая программа, с применением игровых обучающих ситуаций (ИОС). Материалы статьи могут быть полезными для учителей-логопедов, воспитателей, педагогов, работающих с данной категорией детей, а также родителей.

Ключевые слова: речевая патология, активный словарь, комплексная коррекция, общее недоразвитие речи, семантическое поле.

О.А. Asmalovskaya,
А.И. Vysokova

CORRECTION OF FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF AN ACTIVE DICTIONARY OF ADJECTIVES IN CHILDREN 5-6 YEARS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. This article describes the features of the development of an active vocabulary of adjectives in children 5-6 years old with general speech underdevelopment and corrective development program using game situations. Article materials may be useful to speech therapists, educators working with this category of children, as well as parents.

Keywords: speech pathology, active vocabulary, complex correction, General underdevelopment of speech, semantic field.

В настоящее время отмечается прогрессирующая тенденция скудности и бедности словарного запаса среди старших дошкольников с ОНР, которая с каждым годом не только увеличивается, но и оставляет за собой нежелательные последствия. С точки зрения речевой патологии одним из наиболее встречающихся нарушений среди детей 5-6 лет является общее недоразвитие речи (ОНР). При ОНР у дошкольников нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне,

при нормальном слухе и интеллекте [3, с. 12]. К тому же у детей с ОНР замечены трудности в овладении словарем, поэтому они нуждаются в дополнительной активизации словаря и своевременной комплексной коррекции, как можно раньше. Овладение прилагательными (словарь признаков) происходит позднее, чем существительными и глаголами. При этом усвоение активного словаря имен прилагательных является одним из показателей сформированности определенного уровня языкового мышления.

Анализ литературы и статистических данных показал, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР имеются следующие особенности развития активного словаря имен прилагательных: нарушения выделения существенных дифференциальных семантических признаков (на основе которых противопоставляются значения слов); недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения; недостаточная активность процесса поиска слова; несформированность семантических полей внутри лексической системы языка (трудности при группировке семантически близких и далеких прилагательных); неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка; ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова; трудности в словообразовании относительных, качественных и притяжательных прилагательных (неточность употребления слов, далекие словесные замены и искажения, неправильно употребляют суффиксы при назывании определений, нарушают связь прилагательного с существительным, неверно выбирают основу мотивирующего слова) [1, с. 28].

Выше перечисленные нарушения у детей с ОНР подтвердили значимость логопедического воздействия. Вследствие этого мы разработали программу коррекции особенностей развития активного словаря имен прилагательных у детей 5-6 лет с ОНР с применением игровых обучающих ситуаций (ИОС).

Игровые обучающие ситуации – одна из современных форм деятельности. Навыки игрового общения, которые будут приобретены в ИОС, дети свободно перенесут и в самостоятельную жизнь. ИОС – это полноценная, но специально организованная сюжетно-ролевая игра. Она имеет короткий и несложный сюжет, построенный на основе жизненных событий или сказочного произведения. Обучение игровому общению осуществляется в форме сценариев активизирующего общения. Сценарий общения может включать разговор логопеда с детьми, дидактические, подвижные игры, имитационные упражнения, обследование предметов (рассматривание игрушек, предметов) и т.д.

Программа рассчитана на 8 занятий, периодичностью – 2 раза в неделю, срок реализации – 1 месяц. Продолжительность одного занятия: 25-30 минут.

Учитывая современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования словаря в онтогенезе, особенностях лексического запаса у детей с речевой патологией, работу проводили по следующим направлениям: 1) развитие словаря качественных прилагательных, 2) развитие словаря относительных прилагательных, 3) развитие словаря притяжательных прилагательных, 4) развитие семантического поля, 5) развитие словаря

антонимов, б) актуализация имен прилагательных. Данные направления были реализованы в каждой из подобранных нами тем: «Фрукты», «Овощи», «Дикие и домашние животные», «Одежда», «Мы ребята-поварята», «Игрушки», «Путешествие в лес», «День Рождение». Программа включает в себя задания, дидактические игры и упражнения по развитию выбранных нами направлений, путем введения слов, обозначающих качества, свойства, отношения, на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающей среды. Не менее важным, являлось введение в активный словарь ребенка слов, обозначающих элементарные понятия, на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам. Обогащение словаря признаков, происходило путем словообразования, поскольку лексический запас обогащается довольно быстро за счет производимых слов. Овладение словообразованием происходило на основе мыслительных операций сравнения, обобщения, что в свою очередь повышало интеллектуальные способности дошкольников. В целом словарная работа была направлена на подведение детей к пониманию значения слова, обогащение их речи смысловым содержанием, т.е. на качественное развитие словаря [2, с. 8].

Для введения в речь старших дошкольников качественных прилагательных мы использовали различные упражнения с обследованием предметов и названий их свойств и качеств. Например, упражнение «Ах, какое яблочко». Где дети могли изучить предмет и его характерные свойства, как визуальным, так и кинестетическим способом. Ребята, обследовали яблоко по форме, цвету, запаху, размеру, состоянию, вкусу, тяжести и тем, самым запоминали признаки предмета. Или упражнение «Волшебный мешочек», способствующее запоминанию ощущений от прикосновения к различным предметам, учит детей находить точные слова для определения своих ощущений. В волшебный мешочек кладут предметы, по изучаемой теме (например, тема «Посуда»), ребята нащупывают предмет и подбирают определения к слову, если догадываются, что за предмет, то называют его и вытаскивают из мешка. Игра «Магазин игрушек», позволяющая научить детей описывать предмет, находить его существенные признаки, узнавать предмет по описанию. А также нами были использованы игры: «Отгадай-ка какой овощ», «Опиши, а я отгадаю», «Определи погоду», «Какой зверь», «Какая именинница» и т.д.

Работу по развитию навыка образования относительных прилагательных проводили путем дидактических игр: «Соковыжималка», «Что приготовим?», «Ателье», «Вкусное варенье». Также проводили занятия в форме исследовательской деятельности: «Сегодня мы будем учеными-исследователями. Наша задача узнать из чего делают игрушки. Пройдите по группе и выберите одну из игрушек. Антон, что у тебя? – Робот. Он сделан из железа, значит он будет железный (робот)». Включали относительные прилагательные в словосочетания с помощью игр и упражнений «Из чего же сделана посуда?», «Из чего-какой?», «Постройка дома», «Испечем торт» и т.д. Так, дети знакомятся с различными способами словообразования. Происходит уточнение и пополнение знаний о различных видах материалов, их свойств.

Стоит привлекать внимание детей на образование новых слов с помощью различных суффиксов, при этом важно подчеркивать звуковые и смысловые различия между ними.

Обучение детей образовывать притяжательные прилагательные проводилось с использованием дидактических игр и упражнений: «По горячим следам», «Чье это?», «Путаница», «Чья одежда?», «Чья, чье, чьи?», «Подскажи словечко», «Чьи игрушки?» и т.д.

Работа по развитию семантических полей велась с учетом тематического подхода объединения слов, связанных общим признаком. Детям представлялся дидактический картинный материал, подразумевающий 2 картинки с общим признаком (например, цветом), а 3 картинка с совершенно не подходящим признаком из другой классификации (например, ширина/высота). Каждая тема содержала задание на выявление общего признака и исключения не подходящего к рассматриваемым картинкам. У дошкольников постепенно происходило разделение слов внутри семантического поля, выделения ядра, периферии, установление парадигматических связей на основе противопоставления, аналогии. Мы использовали следующие упражнения «Третий лишний», «Найди ошибку», «Слова вперемешку», «Догадайся сам» и др. Например, в упражнении «Третий лишний», детям показывали 3 картинки: (красное яблоко, зеленое яблоко, длинная река), две из которых объединены по общему признаку (цвету), а одно отличается от них по сравниваемому признаку. На начальном этапе вместе с детьми мы выявили признаки каждой картинки, исключили лишнюю и объяснили почему. А в следующих темах, дети должны постепенно различать и дифференцировать признаки рассматриваемых предметов самостоятельно.

Для развития навыков антонимии детям с ОНР предлагались упражнения: «Скажи наоборот», «Назови обратное», «Горячий-холодный», «Сравни» и т.д. Применялись различные игры с мячом.

Для расширения и актуализации словаря признаков, детям предлагались различные упражнения и игры. Например, игра «Чем больше, тем лучше» - настраивает детей подбирать, как можно больше прилагательных к предлагаемому существительному. Дошкольники описывают предмет по наибольшему числу признаков (по вкусу, цвету, ширине и т.д.). При этом им пояснялось, что один и тот же предмет может обладать многими качествами. Или игра «Лови да бросай, по 3 определения называй», которая ориентирована на увеличение скорости подбора определений к слову и т.д.

Примеры данных упражнений и игр были включены в программу ИОС, сюжет игры для каждой из тем придумывался таким образом, чтобы дети познакомились с новыми явлениями и объектами в качестве исследователей, путешественников, получали новые знания и закрепляли пройденный материал, корректируя не только особенности развития активного словаря признаков, но и смогли достичь гармоничного развития в целом.

Список используемых источников и литературы

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160с.
2. Ушакова О.С. Развитие речи детей 3-5 лет. – 3-е изд., дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2019. – 192 с.
3. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

© О.А. Асмаловская, А.И. Высокова, 2020-04

УДК 376.42

Р.Р. Валеева

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПРИ ОНР

Аннотация. В статье раскрываются особенности связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Рассматриваются проблемы коррекционной работы с детьми с ОНР, направления формирования связной речи.

Ключевые слова: Связная речь, дошкольник, общее недоразвитие речи, речевое общение, развитие связной речи.

R.R. Valeeva

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN IN NORMAL AND GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article reveals the features of coherent speech in preschoolers with a general underdevelopment of speech. The problems of correctional work with children with OHP, the direction of formation of coherent speech are considered.

Keyword: Coherent speech, preschooler, General underdevelopment of speech, speech communication, development of coherent speech.

Современные логопеды считают, что связная речь ребенка с ОНР является одной из самых актуальных проблем на сегодняшний день. Такая речь достаточно сложна, должна строиться логически, последовательно и правильно.

Если у ребенка отсутствует связная речь, то все это может негативно сказываться на его речемыслительной деятельности, а также препятствовать получению общеобразовательных знаний.

Ученые при исследовании детей с ОНР отмечали тот факт, что дети практически не могут закончить простое предложение. К примеру, на вопрос о том, что он делает, ребенок совершал много ошибок в ответе, пропускал буквы, путал слоги и междометия и т. Д. [7].

Практически не один ребенок не может построить нормальное законченное предложение.

Также большие затруднения вызывает у детей задание, где они должны составлять предложения по обычным тематическим картинкам. Кто-то вообще не может выполнить данное задание, многие пропускают какие-то предметы с картинки.

Очень часто при построении предложений в данном задании отсутствуют логически смысловые отношения в предложении.

Это не говорит о том, что дети с ОНР вообще не могут строить связных предложений, так как даже у детей с нормальным речевым развитием иногда можно наблюдать неправильное построение фраз. Однако таким детям намного сложнее дается запоминание правильного построения и грамматические правила[8].

Также еще одной сложностью является составление пересказа по прочитанному тексту. Многие дети могут построить связный логический пересказ только с помощью постоянных подсказок. Например, если взять сказку про Репку, то при пересказе дети будут путать последовательность появления новых персонажей, трудности в произношении определенных глаголов и их неправильное произношение. Также очень часто можно заметить, что у детей достаточно ограниченный словарный запас, поэтому происходит постоянная замена одного подлежащего на другое, например, внуку ребенок может назвать девочкой, а кошку котиком.

Еще одна проблема, которая возникает в ходе занятия со старшими дошкольниками с ОНР это составление самостоятельного рассказа по определенной серии сюжетных картинок. При этом всегда требуется помощь логопеда, который подсказывает ребенку с чего нужно начать и чем закончить. Предложения строятся в основном простые, в них в основном применяются глаголы и подлежащее. Также очень трудно ребенку с ОНР перейти от одной картинки к другой, т. е. построить логическую смысловую связь между двумя картинками и составить одну обобщающую все картинки сюжетную линию.

Если у ребенка нет проблем с развитием речи, то он без труда составляет рассказ по таким картинкам.

При рассмотрении и изучении детей с общим нарушением речи необходимо отметить, что связная речь у таких детей сильно отличается от речи детей без нарушений.

К примеру, А. Н. Гвоздевым были выделены определенные недостатки, такие как сложность построения высказывания, нелогичность и непоследовательность речи. Также он отмечал, что многие дети не хотят разговаривать с другими людьми, так как не могут нормально построить фразу.

В своих работах он говорит о том, что связной речью является не только какое-то определенное логически построенное предложение и мыслительные процесс, но также и все возможности ребенка выучить родной язык, вплоть до фонетики.

Исходя из того как ребенок может изъясняться и строить предложения можно делать выводы о его речевом развитии. Если у ребенка существует какое-либо нарушение речи, то он не в состоянии осваивать необходимую школьную программу, что существенно затрудняет работу учителей в школах.

Е. В. Жулина считает, что при наличии у ребенка нарушений речи может происходить коммуникативная дезадаптация, что повлечет за собой различные психологические проблемы у ребенка.

Соответственно необходимо как можно раньше начать деятельность по коррекции нарушенной речи, что является основным в работе логопеда-корректора.

Даже если у ребенка достаточно большой словарный запас он не может правильно формировать предложение, что значительно затрудняет его возможности в общении со сверстниками и другими людьми, так как не могут полноценно озвучить свои мысли.

У детей с ОНР намного позже начинает развиваться речевое общение по сравнению с детьми с полноценным речевым развитием, что создает определенные для них определенные психологические препятствия.

При изложении материала в виде пересказа, рассказа можно наблюдать такие отклонения как последовательность изложения, лексическая замена, пропуски смысловых выражение и нарушение связанности речи. Также такие дети допускают множество грамматических ошибок и многое другое [2].

Если обратиться к мнению некоторых ученых, то можно сказать, что они считают, что детям с ОНР намного интереснее играть, чем общаться со взрослыми, что говорит о низкой потребности в коммуникативном общении[6].

Недостаточное развитие этой потребности приводит к тому, что при поступлении в школу такие дети с трудом могут усвоить учебный материал, в том числе методы речевого общения, даже при наличии обширного словарного запаса.

Также некоторыми учеными была сделана попытка классифицировать различные нарушения связности речи у старших дошкольников.

В ходе исследования был сделан вывод о том, что эти дети испытывают определенные сложности, когда составляют рассказы по картинкам, не могут логически определить последовательность излагаемого материала. Рассказ при этом получается очень простыми фразами, обычным перечислением предметов. Когда дети начинают пересказывать прочитанный текст, то они не могут понять смысл того, что они прочитали, не могут подобрать правильные слова для рассказа.

Когда дети просто высказывают свое мнение, то им намного проще строить предложение, так как они используют обычно простые короткие фразы. Однако при этом очень часто наблюдаются повторы слов, незавершенность предложений или всевозможные грамматические ошибки.

Старшие дошкольники с ОНР имеют разные нарушения связной речи. Такие дети с трудом могут изучить грамматику и увеличить свой словарный запас, чем затрудняют переход от ситуативной речи к контекстной.

Также нужно обратить внимание на то, что, если старшие дошкольники начинают заниматься с корректором, то сразу обнаруживается сложность в использовании своей речи, это проявляется в молчаливой игре без обращения ко взрослым.

Когда ребенок играет сам по себе, то он использует познавательную форму общения, а в других ситуациях более простую ситуативно деловую форму.

Очень часто старшие дошкольники с ОНР избегают прямого речевого общения, а если он все-таки возникает, то бывает очень непродолжительным.

Связная речь ребенка формируется постепенно, вместе с усвоением ребенком всех тонкостей родного языка. Если своевременно не начать коррекцию речи ребенка, то в дальнейшем могут возникнуть большие трудности[4].

При изучении статистических данных на основании одного из центров детского творчества, где обучались старшие дошкольники были сделаны следующие выводы[1].

У большинства детей с ОНР наблюдается тихий и монотонный голос. Большинство детей разговаривает с нормальным темпом речи и только двое из них имеют замедленную речь.

У детей с ОНР очень часто обнаруживается невыразительное звучание речи, а также можно заметить определенные пропуски слов, нарушение последовательности построения предложений.

При спонтанной речи дети используют очень простые предложения, которые не осложняются речевыми оборотами и часто повторяют одни и те же слова в предложении[9]. Также можно отметить незаконченность предложений, различные ошибки при произнесении слов.

Некоторые дети с ОНР наоборот отличаются повышенной возбудимостью, раздражительностью, невозможностью долго концентрировать свое внимание на чем-то одном.

К примеру, ребенок отказывается выполнять долгую монотонную работу, ссылаясь на усталость. У таких детей можно заметить частые перепады настроения и нежелание общаться с другими детьми.

Многие ученые, к примеру В. П. Глухов, предлагают изучать состояние развития речи у ребенка с помощью учебы или игры. В основном в такой методике предлагают акцентировать внимание на особенности построения ребенком фраз[5].

Для того, чтобы комплексно изучить данную проблему необходимо предлагать ребенку определенную серию задач, которые направлены на

изучение способности ребенка сформировать предложения на основании сюжетных картинок, пересказать текст или составить рассказ [3].

В некоторых методиках можно увидеть предложения сделать упор на определенные критерии, которые характеризуют навыки ребенка в составлении рассказов. В этом случае необходимо говорить о возможности научить ребенка определенным смысловым и логическим высказываниям.

Исходя из вышеизложенного можно говорить о том, что для того, чтобы процесс развития связной речи был более прогрессивным необходимо организовать постоянную коррекционную работу в игровой форме, которая легче всего усваивается старшими дошкольниками.

Список используемых источников и литературы

1. Абдуллин А.Г., Кувшинова И.А., Никитин А.Г. Взаимодействие специалистов в процессе организации комплексной оздоровительно-педагогической и реабилитационно-профилактической работы с детьми // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 11-14.

2. Алмазова, А.А. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста: изучение, развитие лингвистических способностей, реабилитация. Учебно-методическое пособие / Алмазова Анна Алексеевна. - М.: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2016. **765** с.

3. Давыдова О.И. Осваиваем новый интерактивный метод работы с детьми – сторителлинг/О.И. Давыдова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. –2017.-№ 4. С.18-24.

4. Жулина, Е.В., Барабанова, Л.Б. К вопросу коррекции средствами сказки недостатков связной речи у детей с общим недоразвитием речи / Е.В. Жулина, Л.Б. Барабанова // Вестник Мининского университета, 2016. № 4. - 147 с.

5. Кувшинова И. А. Гендерные особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. – 79 с.

6. Кувшинова И.А., Репникова З.А., Карапетова О.А., Галимзянова Т.Н. Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность с использованием метода «Синквейн» // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28221> (дата обращения: 22.11.2018).

7. Малофеев, Н. Н. Новые информационные технологии в специальном образовании: проект «Нетрудоспособные дети и инвалиды»/ Н. Н. Малофеев // Дефектология. 1991. № 5. С. 5-9.

8. Ушакова, О.С., Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол.

образоват. Учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2017. 288 с.

9. Шарафиева А.Э., Кувшинова И.А. Анималотерапия в коррекционной работе с детьми ОВЗ // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2019/06/25957> (дата обращения: 23.06.2019).

© Р.Р. Валеева 2020-05

УДК 376

С.А. Ермоленко

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности развития наглядно-образного мышления детей 4-5-летнего возраста с ОНР. Для преодоления недостатков наглядно-образного мышления детей данной группы используется комплекс дидактических игр. Дидактическая игра является сложным многоплановым педагогическим явлением, т.е. она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и самостоятельной игровой деятельностью, и формой обучения, и средством всестороннего развития личности ребенка.*

***Ключевые слова:** наглядно-образное мышление, дети дошкольного возраста, дети с ОНР, дидактическая игра, этапы развития наглядно-образного мышления.*

S.A. Ermolenko

FEATURES OF DEVELOPMENT OF VISUAL-IMAGINATIVE THINKING IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

***Annotation.** This article discusses the features of the development of the visual thinking of children 4-5 years of age with general speech underdevelopment. To overcome the shortcomings of visual thinking of children in this group, a set of didactic games is used. Didactic play is a complex multi-dimensional pedagogical phenomenon, it is a game method of teaching preschool children, and independent*

play activity, and a form of learning, and a means of comprehensive development of the child's personality.

Keywords: *visual-imaginative thinking, pre-school children, children with general speech underdevelopment, didactic game, stages of development of visual-imaginative thinking.*

Развиваясь и познавая окружающий мир, человек может познать различные предметы и явления, которые обладают свойствами и отношениями, при помощи ощущений и восприятий. Но есть такие свойства и отношения, которые можно познать лишь с помощью обобщений, т.е. посредством мышления. Благодаря этому процессу человек может наблюдать, сравнивать, выделять существенные признаки предметов и явлений, классифицировать, делать простейшие выводы и обобщения, одним словом – может познать предмет. Мышление помогает осмыслению чувственного опыта, установлению закономерностей, причин и следствий между событиями.

В современном психологическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко «мышление» понимается как множество разных по организации, уровню и средствам психических процессов, осуществляющих решение проблемных задач, которые возникают как в быденной жизни, так и в сфере профессиональной деятельности. Мышление может быть самостоятельным процессом с внутренней мотивацией, но, как правило, оно включено в ту или иную деятельность, порождающую мыслительную задачу [4]. Причем, мышление может породить такой результат, которого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует.

По мнению Л.С. Выготского, мышление принадлежит к числу самых мало разработанных и трудных психологических проблем. До самых последних десятилетий господствовало убеждение, что мышление представляет собой, в сущности, только комбинацию более сложного и высокого порядка обыкновенных ассоциационных процессов, т.е. простой связи словесных реакций [3].

В мышлении можно выделить ряд следующих особенностей, которые отличают его от других психических процессов:

Опосредованный характер мышления, т.е. человек познает одни свойства через другие;

Обобщенность мышления, т.е. познание общего и существенного в объектах действительности с помощью свойств объекта, связанных между собой;

Мышление почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить.

У детей дошкольного возраста происходит интенсивное развитие мышления. Ребенок приобретает ряд новых знаний об окружающей действительности и вместе с тем учится анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать свои наблюдения, т.е. производить простейшие умственные операции. Способность к оперированию образами «в уме» не

является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных сфер психического развития: развития предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. В свою очередь, образы могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами.

Отличительной особенностью детей с ОНР является нарушение познавательной деятельности, связанное с речевым недоразвитием, неполноценностью чувственного познания, ограниченной практической деятельностью. Детям трудно выявить существенные признаки предмета и установить связи между ними. Нарушения особенно ярко выражены в операциях обобщения и опосредованного познания, поскольку у них недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. На процесс и результаты мышления детей с недоразвитием речи наиболее часто влияют нарушения самоорганизации, которые обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к заданию[1].

В предметно-практической деятельности дошкольники с общим недоразвитием речи используют те же способы, которыми пользуются и нормально говорящие дети, однако выполнение ими практических задач характеризуется трудностями выбора из известных способов действий способа, адекватного ситуации, наличием развёрнутых пробных ориентировочных действий, частым применением дополнительных практических приёмов, облегчающих наглядно-действенную фиксацию осуществлённого действия[5].

У ребенка дошкольного возраста появляется возможность решать наглядно-образные задачи, благодаря сформированным к дошкольному возрасту представлениям о предметах-орудиях, их свойствах и качествах, умению анализировать задачу, зрительной ориентировке в условиях практических проблемных задач, основным функциям речи. У детей с проблемами в развитии всё это формируется благодаря целенаправленной коррекционной работе.

Поскольку у детей основной вид деятельности, носящий познавательный характер – это игра, то формирование тесной связи между их практическим, жизненным опытом и наглядно-чувственными представлениями возможно естественным и эффективным способом – через дидактическую игру.

Дидактическая игра является сложным многоплановым педагогическим явлением, т.е. она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и самостоятельной игровой деятельностью, и формой обучения, и средством всестороннего развития личности ребенка. Целью любой дидактической игры является развитие мышления ребенка, его умственные способности и обогатить опыт ребенка. Использование дидактических игр на

обучающих занятиях повышает интерес ребенка, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение материала[2].

Дидактические игры должны отвечать основным требованиям:

- отвечать конкретным образовательным задачам;
- соответствовать возрастным возможностям детей;
- иметь системную организацию, т.е. игры начинаются с простых, наделенными несложными задачами и постепенно усложняются;
- иметь обязательное словесное сопровождение;
- носить непринужденный характер руководства игрой.

Достичь наибольшей эффективности во время реализации коррекционной программы позволит учет основных принципов психолого-педагогической коррекции:

- принцип единства диагностики и коррекции, согласно которому задачи коррекционно-развивающей программы составляются на основании данных, полученных в результате проведенной диагностической работы;

- принцип комплексного подхода к сопровождению развития ребенка, согласно которому к участию в коррекционно-развивающей работе привлекаются все специалисты – дефектолог, педагог-психолог для создания благоприятных социальных, психологически, педагогических и медико-физиологических условий для развития личности детей

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

- принцип системности развития психологической деятельности, согласно которому в коррекционно-развивающей программе ставятся профилактические и развивающие задачи, ориентированные на ближайший прогноз развития ребенка и устранение причин имеющихся нарушений.

В процессе развития наглядно-образного мышления для эффективной работы следует использовать следующие педагогические методы и приемы:

Словесные методы: беседа (объяснение, указание, речевой образец, повторное проговаривание, постановка вопросов);

Наглядные методы: демонстрация (образца, предметов, способа выполнения действий, иллюстраций и т.д)

Методы практического обучения: упражнения (подражательные, конструктивные, творческие); моделирование; дидактические игры (загадывание загадок, введение соревновательных элементов, организация игровой ситуации, выполнение педагогом игровых действий, чудесное появление объектов).

Всю коррекционную работу с использованием дидактических игр можно разделить на три этапа:

1. Развитие целостного восприятия образов и ситуаций. На начальном этапе важно сформировать у детей умение выделять элементы объекта и соединять их в единое целое, мысленно делить целое на фрагменты, выделяя существенный признак, умение воспроизводить мысленное оперирование

образами-представлениями в знакомых ситуациях, опираясь на свой реальный практический опыт. Важно научить ребенка умению расчленять целое на части и устанавливать связи между частями, а также необходимости использования отсутствующего предмета, преобразующего ситуацию условиям задачи. Сначала ребенку необходимо определить внутренние взаимоотношения между предметами, осмыслить внутреннюю логику действий, а затем найти недостающее звено.

2. Развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов. На данном этапе необходимо научить детей выявлять сходства и различия объектов, выделять одни признаки и абстрагироваться от других, соотносить схожие по определенному признаку предметы в группы и называть их обобщающими словами. Важно научить детей создавать новые образы предметов и ситуаций, а также выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.

3. Развитие соотношения между словом и образом. Необходимой предпосылкой развития образных форм мышления и речи ребенка является умение правильно представить ситуацию по ее словесному описанию. Это позволяет совершать адекватные действия по инструкции, решать интеллектуальные задачи, планировать. Поэтому на этом этапе важно формировать у ребенка умение находить по словесному описанию определенный предмет, выбирать соответствующую картинку с изображением действий персонажей, сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей иллюстрацией. Именно взаимосвязь между словом и образом составляет фундамент качественной, целенаправленной произвольной деятельности.

Проведение дидактической игры с детьми с общим недоразвитием речи, требует индивидуального подхода к каждому обучающемуся ребёнку, а также специальной организации и четкой структурированности. Игра должна стимулировать ребенка к активному оперированию образами, к созданию новых образов, к самостоятельным умозаключениям. Дидактическая игра является актуальным и значимым методом для детей с ОНР, ведь она способствует активному развитию мышления и качеств личности – коммуникабельности, находчивости, самоорганизации, поэтому данные игры являются основополагающими в формировании наглядно-образного мышления у детей среднего дошкольного возраста с ОНР.

Список используемых источников и литературы

1. Абобакирова, О. Н. Особенности наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи / О. Н. Абобакирова. — Текст : непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2016. — № 4 (108). — С. 734-736.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. Кн. для воспитателя детского сада. - 2-е изд., дораб. М: Просвещение, 1991. 160 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. – 5. испр. – издательство «Лабиринт». М.: 1999. – 352с.

4. Мещеряков Б.Г. Современный психологический словарь. / под ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 490с.
5. Царгуш Л.Э. Пути развития познавательной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987. - 18с.

©С.А.Ермоленко, 2020-04

УДК 376

С.И. Залдя

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

РАЗВИТИЕ НАВЫКА СОГЛАСОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** Данная аннотация содержит в себе диагностическую программы, направленной на выявление особенностей развития навыка согласования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Шуровень речевого развития). Также представлены результаты диагностической программы, на основании которых сформирована программа, направленная на устранение выявленных нарушений.*

***Ключевые слова:** согласование, грамматический строй речи, ОНР (общее недоразвитие речи), старший дошкольный возраст.*

S.I. Saldy

DEVELOPMENT OF A MATCHING SKILL IN CHILDREN OF 5-6 YEARS WITH GENERAL SPEECH UNDERFORMANCE

***Annotation.** This annotation contains a diagnostic program aimed at identifying the characteristics of the development of matching skills in older preschool children with general speech underdevelopment (III level of speech development). The results of the diagnostic program are also presented, on the basis of which a program is formed aimed at eliminating the identified violations.*

***Keywords:** coordination, grammatical structure of speech, ONR (general underdevelopment of speech), senior preschool age.*

В настоящее время, когда отмечается повышение требований к начальному образованию, обновляется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Успешное усвоение материала ребенка в школе по большей части определяется его готовностью к школьному обучению. Для детей дошкольного возраста с речевыми расстройствами решение этих вопросов очень важно, так как оно связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей. На современном этапе исследователи отмечают динамический рост речевой патологии в силу множества пагубных причин как окружающей среды и не только. Одно из распространенных речевых расстройств среди детей дошкольного возраста является ОНР (общее недоразвитие речи). У детей с ОНР при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте оказываются несформированными все компоненты речевой системы: фонетика, лексика, грамматика. Проводимая ежегодно диагностика показывает, что развитие грамматического строя речи у детей с ОНР вызывает большие проблемы. Это связано с тем, что у дошкольников с речевыми нарушениями не развито, либо отсутствует «чувство языка», или, как его ещё называют, языковое чутьё. С особыми трудностями сталкиваются дети старшего дошкольного возраста с ОНР при коррекционной работе по развитию грамматического строя речи, а также при формировании навыков согласования. Для успешного обучения в школе, необходимым условием, является формирование навыка согласования. При этом, сформированность навыка согласования, является важнейшим фактором овладения чтением, письмом, орфографией.

Для составления диагностики, направленной на выявление особенностей развития навыков согласования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, нами были проанализированы различные методики. Чтобы провести диагностику нами были выбраны авторские методики О.Б.Иншаковой [5], В.М.Акименко [1], Л.Н.Ефименковой [3], В.П.Глухова [2], Н.С.Жуковой [4]. Посредством диагностического комплекса были выявлены особенности развития навыка согласования имен существительных с именами числительными; навыка согласования имен существительных с именами прилагательными в роде; навыка согласования имен существительных с глаголом в прошедшей форме в роде; навыка согласования имен существительных с глаголом в прошедшей форме в роде; навыка согласования имен существительных с причастием в роде, в единственном числе.

Было установлено, что большинство детей испытывали трудности при выполнении заданий. Наибольшие затруднения вызывало согласование имен существительных с именами числительными. Это проявлялось в использовании окончаний в главном слове («пять яблок» «пять яблоко»). При согласовании имен прилагательных с именами существительными в роде ошибки были в окончании другой родовой категории как в главном, так и в зависимом слове («желтое платье», «желтая платье»). При согласовании имен существительных с глаголом в прошедшей форме в роде, наиболее распространёнными ошибками были в окончании другой родовой категории как в глаголе («Солнце играло» «Солнце играл»). При согласовании имен существительных с причастием в роде,

в единственном числе, наиболее распространёнными ошибками были нарушения родовой категории в зависимом слове (в причастии), также в его окончании («Спиленное дерево» «Спиленный дерево»). При согласовании притяжательных местоимений с именами существительными в роде, в числе, наиболее распространёнными ошибками были в нарушение числовой категории, вместо единственного числа местоимения было указано во множественном числе («Моя книга»).

На основании полученных данных, мы разработали коррекционную программу, которая рассчитана на 16 занятий, периодичностью 2 раза в неделю. Занятия проводятся во фронтальной форме.

Структура программы включала занятия по темам: «Веселые предложения», «В гостях у солнышка», «Посуда», «Спор овощей», «Интересные слова», «Весенняя пора», «Приключения зелёного листа», «Заяц и лиса у нас в гостях», «Поможем животным», «Фрукты», «Чудесный мешочек», «Дикие животные», «Учебные принадлежности», «В гостях у кролика», «Насекомые», «Одежда».

Работа по коррекции особенностей развития навыка согласования была выстроена путем усложнения. На коррекцию особенностей развития навыка согласования имен существительных с глаголом в форме прошедшего времени в роде было отведено 3 занятия («Веселые предложения», «В гостях у солнышка», «Посуда»). Занятия строились путем усложнения (сначала дети определяли глагол, затем составляли словосочетания с глаголом в прошедшем времени, подбирали правильные окончания и составляли словосочетания в трех родах). На коррекцию особенностей развития навыка согласования имен прилагательных с именами существительными в роде отводилось 4 занятия («Спор овощей», «Интересные слова», «Весенняя пора», «Приключения зелёного листа»). В ходе занятия дети сначала определяли имя прилагательное (отвечая на вопросы какой, какая, какое, какие), после составляли словосочетания имен прилагательных с именами существительными, затем отработали согласование имен прилагательных с именами существительными в трех родах и закрепили полученные знания). Коррекция особенностей развития навыка согласования имен прилагательных с именами существительными в роде составила 3 занятия («Заяц и лиса у нас в гостях», «Поможем животным», «Фрукты»). На начальном этапе дети определяли имя числительное, далее разбирали понятия «больше» - «меньше» и согласовывали имена существительные с именами числительными, на последнем этапе согласовывали данные имена в трех родах. На коррекцию особенностей развития навыка согласования притяжательных местоимений с именами существительными в роде, в числе было отведено 3 занятия («Чудесный мешочек», «Дикие животные», «Учебные принадлежности»). В начале дети определяли притяжательное местоимение (отвечая на вопрос чей, чья, чьё чьи), затем согласовывали притяжательное местоимение с именем существительным (мой, моя, твой, ваш, наш), далее занятие было выстроено на формирование согласования в роде и в числе. Для коррекции особенностей развития навыка согласования имен существительных с причастием в роде, в единственном

числе детям было отведено 3 занятия («В гостях у кролика», «Насекомые», «Одежда»). По запланированной структуре занятия, первоначально дети определяли причастие (отвечали на вопросы какой, что сделавший, что делающий), затем согласовывали имена существительные с причастием на последнем занятии дети согласовывали имена существительные с причастием в роде и в единственном числе.

Каждое занятие включало в себя организационный момент, динамическую паузу и занятия на развитие моторики. Занятия сопровождалось дидактическим материалом и иллюстрациями по теме.

Мы смогли разработать программу, направленную на коррекцию особенностей развития навыка согласования у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи, путем анализа психолого-педагогической литературы.

Список используемых источников и литературы:

1. В.М. Акименко / Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / Изд. Феникс / 2015 г. — 45 с.
2. В.П. Глухов / Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / Изд. В. Секачев / 2014 г. — 232с.
3. Л.Н.Ефименкова / Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Изд. Просвещение / 1991г. — 224 с.
4. Н.С. Жукова / Развитие речи. Мир вокруг тебя Эксмодетство / изд. Центр / 2017 г. - 36с.
5. О.Б. Иншакова / Альбом для логопеда / изд. центр ВЛАДОС / 1998 г. — 279 с.

© С.И. Залдя, 2020-04

УДК 376.37

**Л.Э. Касумова,
О.И. Кокорева**

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

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается специфика развития морфологической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены результаты экспериментального исследования. Определены условия развития морфологической стороны речи у детей 5 лет с общим недоразвитием речи в игровых упражнениях.

Ключевые слова: морфологическая сторона речи, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, игровые упражнения.

**L. E. Kasumova
O.I. Kokoreva**

TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF THE MORPHOLOGICAL PART OF THE SPEECH AT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

Abstract. *The article deals with the specifics of the development of the morphological side of speech in older preschoolers with General speech underdevelopment. The results of an experimental study are presented. The conditions for the development of the morphological side of speech in children 5 years of age with General speech underdevelopment in game exercises are determined.*

Keywords: *morphological side of speech, preschool children, General speech underdevelopment, game exercises.*

На большое значение освоения ребёнком грамматического строя языка для развития мышления, общения, общего речевого развития, обеспечивающего подготовку и переход к изучению языка в школе, указывали К.Д.Ушинский, А.А.Леонтьев, Ф.А.Сохин.

Многие педагоги и психологи (А.М.Бородич, В.В.Гербова, А.Н.Гвоздев, Т.А.Маркова, Г.И.Николайчук, М.И.Попова, С.Л.Рубинштейн, Ф.А.Сохин, В.И.Ядэшко) отмечают огромную роль дошкольного возраста в формировании грамматической стороны речи.

Базис грамматически правильной речи закладывается в дошкольном детстве в результате практического освоения в деятельности и постепенного осознания детьми отношений между явлениями окружающего мира, таких как причинно-следственные зависимости, пространственные и временные категории, субъектно-объектные характеристики [1, с.5].

При нормальном речевом развитии такая общепризнанная особенность формирования грамматического строя речи в дошкольном возрасте как стихийность, проявляющаяся в произвольном усвоении грамматических категорий в различных видах детской деятельности и общении, приводит к достаточно успешному овладению грамматическими нормами. И это своеобразно влияет на качество детской речи, только если дело касается трудных для усвоения грамматических форм и исключений из правил.

Но если у ребенка имеется общее недоразвитие речи (ОНР), такого не происходит, для высказываний детей характерны частые грамматические ошибки. Даже старший дошкольник с развернутой фразовой речью допускает множество ошибок морфологического характера, при нормальном речевом развитии наблюдающихся у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Такое положение объясняется сложностью речевого расстройства, отставанием и своеобразием формирования всех компонентов речевой системы, взаимообусловленностью речевых недостатков. Речевая патология снижает возможности ребенка к овладению грамматическими категориями практическим путем в процессе непосредственного подражания речи окружающих, что без труда осуществляется при нормальном речевом развитии.

Отставание и трудности формирования морфологической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи определяются скудным словарным запасом, большой разницей в количественном соотношении активного и пассивного словаря, ошибочном выборе слов при их употреблении, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

Освоение морфологической системы языка предполагает разнообразную умственную деятельность ребёнка: ему нужно научиться сопоставлять слова по значению и звучанию, устанавливать их различие, понимать изменения в значении, соотносить изменения в звучании с переменной его значения, выделять элементы, за счёт которых совершается изменения значения, улавливать связь между прежним и измененным значением, а также разными грамматическими значениями и морфемами.

Отмечаемая исследователями и практиками тенденция к увеличению количества грамматических ошибок, особенно морфологического характера, в речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в совокупности с описанными выше обстоятельствами указывает на то, что в специальной дошкольной образовательной организации необходимо целенаправленное и комплексное планирование коррекционной работы, чтобы формирование грамматического строя речи в целом, и ее морфологической стороны, в частности, осуществлялось не только на логопедических занятиях, но и в рамках непосредственно образовательной деятельности по разным образовательным областям, а также в ходе совместной с педагогом и самостоятельной деятельности детей.

Однако проблема создания педагогических условий для полноценного и комплексного формирования у детей грамматического строя языка в разных видах деятельности вызывает значительные затруднения у практических работников. По мнению многих ученых (А.Н.Гвоздева, В.В.Гербовой, В.И.Ядэшко) такие затруднения определяются как недостаточной изученностью этих условий, так и сложностью самого предмета – онтогенеза грамматического компонента языковой способности ребёнка.

В таких условиях значительно возрастает роль индивидуальной работы с детьми по развитию речи, проводимой в свободное от занятий время, а также в рамках занятий по другим разделам программы.

Педагог может осуществлять формирование морфологической стороны речи детей в течение дня в индивидуальной работе или работе по подгруппам. Осуществление индивидуального подхода оказывает положительное влияние на формирование личности каждого ребёнка. Соблюдение принципа

индивидуального подхода очень важно в организации игровой деятельности, в трудовом воспитании детей, в повышении их речевой активности.

Следует отметить тот факт, что среди литературных источников, посвященных различным аспектам развития речи дошкольников, именно методические работы по формированию грамматического строя речи, и особенно морфологической стороны, оказываются наименее представленными. Кроме того, вопросы организации индивидуального подхода к детям в них практически не освещаются.

Нами была составлена программа диагностики морфологической стороны речи у старших дошкольников с ОНР [2, с.81]. Проведенное по ней обследование показало, что только 20% детей полностью справляются со всеми предложенными заданиями. 50% детей допускают ошибки при выполнении заданий на согласование прилагательного с существительным среднего рода, существительных множественного числа с прилагательными, правильном употреблении предлогов и понимании их значений.

80% детей выполнили менее половины заданий на согласование прилагательных с существительными в родительном падеже множественного числа. 70% показали такой же результат в заданиях на образование и употребление в речи повелительного наклонения и неопределенной формы глаголов.

Эти обстоятельства определили выбор темы нашего экспериментального исследования, целью которого было определить условия развития морфологической стороны речи у детей 5 лет с общим недоразвитием речи в игровых упражнениях.

Мы предположили, что развитие морфологической стороны речи у детей 5 лет с общим недоразвитием речи в игровых упражнениях будет более эффективным, если будут организованы и соблюдены следующие условия.

Во-первых, игровые упражнения должны использоваться в рамках непосредственно образовательной, совместной с педагогом и самостоятельной деятельности детей.

Во-вторых, дидактической целью игровых упражнений должно быть согласование прилагательных и местоимений с существительными (особенно среднего рода и неизменяемыми) в роде; образование трудных форм глаголов в повелительном наклонении, форм существительных родительного падежа множественного числа, степеней сравнения прилагательных и наречий.

В-третьих, следует использовать различные варианты усложнений игровых упражнений и создавать положительный эмоциональный фон через игровые приемы.

После проведения построенной в соответствии с этими условиями экспериментальной работы на основании полученных в ходе контрольной проверки результатов можно сделать следующие выводы.

Дети стали лучше понимать значение предлогов, безошибочно употреблять их в речи. Было отмечено улучшение показателей, свидетельствующих об усвоении детьми правильного согласования существительных с прилагательными в роде, числе и падеже. Выявлена

положительная динамика в заданиях на использование в речи повелительного наклонения и неопределенной формы глаголов, проявившаяся в значительном уменьшении количества допущенных ошибок. В ходе диагностики большинство детей показали понимание значений грамматических категорий.

Список используемых источников и литературы

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей. М.: Мозаика - Синтез, 2009. 272 с.
2. Кокорева О.И., Федосеева А.В. Особенности развития морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Научно-технический прогресс как фактор развития современного общества. Таганрог: Омега сайнс, 2019. С. 80-82.

© С.Л.Э. Касумова, О.И. Кокорева, 2020-04

УДК 376.37

**О.И. Кокорева,
Н.В. Анохина**

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

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования формирования умений речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описаны результаты диагностики и охарактеризованы условия, направления работы и технология формирования умений речевого этикета в практике специальной дошкольной образовательной организации.*

***Ключевые слова:** речевой этикет, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.*

**O.I. Kokoreva
N.V. Anohina**

FORMATION OF SPEECH ETIQUETTE SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

***Abstract.** The article presents the results of an experimental study of the formation of speech etiquette skills in older preschool children with General speech*

underdevelopment. The article describes the results of diagnostics and describes the conditions, directions of work and technology for the formation of speech etiquette skills in the practice of a special preschool educational organization.

Keywords: *speech etiquette, children of preschool age, General underdevelopment of speech.*

Человек – существо социальное. Современная психолого-педагогическая наука рассматривает главным средством и условием развития личности – общение. И важно, чтобы с раннего возраста малыш учился использовать во взаимодействии с окружающими культурные (социально принятые, нравственно одобряемые) способы общения, в том числе и речевые.

В каждом языке существуют способы культурного речевого взаимодействия. Правила пользования такими средствами определяются речевым этикетом, предписывающим стереотипы (формулы) диалогического взаимодействия для типичных, часто повторяющихся ситуаций общения.

Соблюдение правил речевого этикета – одно из условий признания достоинства каждого человека. А их усвоение рассматривается в литературе как предпосылка социализации человека в определенной культурной среде. Поэтому обучение детей правилам речевого этикета можно назвать важной задачей речевого и нравственного воспитания. Кроме того, обучение речевому этикету – одна из важных составляющих проблемы воспитания культуры поведения детей дошкольного возраста.

Недостаточная освещенность вопроса формирования умений речевого этикета у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в методической литературе приводит к тому, что на практике решению этой проблемы уделяется мало внимания. Кроме того, многие дошкольные работники сами не владеют в достаточной мере умениями речевого этикета, тем самым, нарушается одно из главных условий его формирования – наличие культурно-языковой среды.

Поэтому целью данного исследования было определить педагогические условия усвоения правил речевого этикета детьми шестого года жизни. Мы предположили, что дети шестого года жизни с ОНР смогут успешно овладеть умениями речевого этикета, если целенаправленно организовывать восприятие дошкольниками речевого материала словесной вежливости в непосредственно образовательной и совместной с педагогом деятельности; предоставить детям возможность многократного воспроизведения клише речевого этикета в словесных и настольно-печатных играх; обеспечить перенос усвоенных способов поведения из игры в специально создаваемые и стихийно возникающие жизненные ситуации, стимулирующие к словесному выражению вежливости.

Для выявления уровня сформированности умений речевого этикета использовалась диагностическая методика М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной «Наблюдение за общением педагога с детьми и детей друг с другом»; беседа по предложенной ситуации на темы «Говорим по телефону», «Едем в гости», «Едем в общественном транспорте», «Делаем покупки в магазине», «Говорим

друг другу комплименты»; наблюдение за поведением дошкольников в различных видах деятельности.

По результатам констатирующего этапа эксперимента были определены три уровня сформированности умений речевого этикета [2, с.16].

К высокому уровню относились дети, знающие и активно пользующиеся основными группами речевых клише; умеющие «развертывать» формулы речевого этикета, проявлять вариативность в их использовании во время общения как со взрослыми, так и со сверстниками; расковано и уместно использующие невербальные средства общения.

К среднему уровню относились дети, знающие формулы речевого этикета, употребляющие стандартные речевые клише, с ситуативным проявлением умения «развертывать» формулы речевого этикета в сочетании с некоторой сдержанностью в общении, умеющие проявлять доброжелательность в интонации, мимике, жестах.

К низкому уровню были отнесены дети малоактивные в общении, часто использующие крикливый, недоброжелательный тон, редко, в основном по отношению к взрослым, пользующиеся формулами словесной вежливости, не умеющие их «развертывать», с ситуативным проявлением доброжелательности в мимике и интонации.

Для получения информации о состоянии работы по обучению детей правилам речевого этикета в детском саду были изучены планы и проведено непосредственное наблюдение за работой педагогов.

Наблюдения показали, что речь педагогов, обращенная к детям, содержит мало этикетных клише. Зачастую она не лишена сленговых слов и выражений. Педагоги редко применяют в речи «развернутые» формулы речевого этикета, тем самым не способствуют обогащению речи воспитанников. Речь воспитателей не может считаться примером для подражания.

Анализ календарных планов показал, что специальных занятий по обучению детей формулам речевого этикета не проводится, консультации и другие мероприятия для родителей по данной теме не запланированы.

Исходя из этого в нашей экспериментальной работе особое внимание было уделено созданию культурно-языковой среды. Педагог, работающий с детьми, строго соблюдал правила вежливости, при обращении к детям, коллегам, родителям использовал формулы речевого этикета разной степени развернутости.

Формирование умений речевого этикета осуществлялось по трем направлениям: обогащение речи дошкольников формулами речевого этикета; обучение их способам «развертывания» этикетных клише; воспитание умений проявлять доброжелательность через невербальные формы общения.

Соответственно этому целью первого направления была целенаправленная организация восприятия детьми речевого материала словесной вежливости в процессе повседневной жизни, а также через чтение художественной литературы. С этой целью были использованы главы из книги Л.П. Васильевой-Гангнус «Азбука вежливости» [1], рассказы и сказки отечественных и зарубежных авторов. При обсуждении внимание детей

обращалось на выражения речевого этикета, используемые героями, оговаривалось их значение.

Немаловажную роль в усвоении правил речевого этикета детьми играют обычаи и традиции русского народа. Ребенок, воспринимая родную речь, впитывает национальную культуру. Вместе с тем он осознает, что речевой этикет базируется на народных обычаях и традициях. Поэтому детей знакомили с народными пословицами и поговорками, подчеркивающими значение вежливости в общении.

Для реализации второго направления использовались игровые приемы, с помощью которых дети побуждались к многократному упражнению в практическом применении клише речевого этикета в разных вариантах. Игры позволили достичь качественно нового уровня усвоения формул речевого этикета. Одним из основных приемов, обеспечивавших воспроизведение детьми этикетных выражений были игры-инсценировки, содержание которых было близко жизненному опыту детей. Главной целью выступало привлечение внимания детей к моральной оценке ситуации, к способу разрешения конфликтов. Такие игры строились на одном эпизоде, инсценировались самими детьми или с помощью кукол.

Активизация речевого материала, культуры общения детей происходила и в рамках специальных занятий, где реализовывалось содержание и решались задачи по первому и второму направлениям.

В рамках третьего направления осуществлялся перенос усвоенных способов поведения из игры в реальную жизнь через специально создаваемые и стихийно возникающие ситуации, стимулирующие детей к словесному выражению вежливости. Педагогические ситуации создавались на занятиях по обучению правилам речевого этикета.

Так, в течение года были проведены следующие занятия: «У меня зазвонил телефон», «Магазин», «Поездка в общественном транспорте», «С днем рождения!» и другие. Была проведена серия вечеров-развлечений, на которых дети учились поздравлять именинников (взрослых и сверстников), правильно вести себя за столом, благодарить за приглашение в гости, дарить и принимать подарки, а также принимать гостей.

Активизация речевого материала в повседневной жизни осуществлялась при обращении к детям с поручениями, например, попросить у воспитателя соседней группы игрушку для занятия, вежливо пригласить родителей в группу, поприветствовать гостей.

По окончании формирующего этапа экспериментальной работы было проведено обследование уровня сформированности умений речевого этикета у детей экспериментальной группы. Результаты контрольного эксперимента показали эффективность методики опытного обучения. Дети довольно успешно усвоили правила речевого этикета во всех заданных ситуациях стандартизированного речевого общения. В итоговых срезах в речи детей была зафиксирована значительно большая вариативность в употреблении формул и выражений речевого этикета по каждой включенной в эксперимент ситуации.

Заметно выросло количество детей, овладевших умением «развертывать» формулы речевого этикета и снизилась ситуативность использования доброжелательности в мимике и интонации.

Список используемых источников и литературы

1. Васильева-Гангнус Л.П. «Азбука вежливости». М.: Нигма, 2015. 184 с.
2. Кокорева О.И., Васина Ю.М. Психолого-педагогические условия формирования умений речевого этикета у старших дошкольников в совместной деятельности с педагогом// Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 15-19.

© О.И. Кокорева, Н.В. Анохина, 2020-04

УДК 376

Н.О. Котова

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

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация:** В статье рассматривается проблема развития образной речи у детей с общим недоразвитием речи. Рассматриваются вопросы значения образности, как важного звена в общей системе речевой работы. Выделяются и описываются общие особенности речи детей с речевой патологией. Представлены особенности формирования и развития образной речи детей с общим недоразвитием речи.*

***Ключевые слова:** образная речь, общее недоразвитие речи, средства, задачи, методы работы.*

Kotova N. O.

DEVELOPMENT OF FIGURATIVE SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

***Abstract:** the article deals with the problem of developing figurative speech in children with General speech underdevelopment. The questions of the meaning of imagery as an important link in the General system of speech work are considered. The General features of speech of children with speech pathology are highlighted and described. Features of formation and development of figurative speech of children with General speech underdevelopment are presented.*

Keywords: *figurative speech, General underdevelopment of speech, tools, tasks, methods of work.*

Образная речь является элементом функции языка, с помощью которого человек передает эмоционально-яркие, насыщенные образы, представления с помощью использования таких средств языка, как метафоры, сравнения, эпитеты, синонимы, антонимы, афоризмы и многие другие. Развитие образной речи должно рассматриваться в единстве формирования всех сторон речи (грамматической, фонетической, лексической). Также развитие образной речи напрямую связано с устной речью. На формирование образной речи у детей оказывают влияние произведения художественной литературы, словесное творчество, представленное в виде сказок, рассказов, стихов.

Многие авторы считают образность речи эстетической функцией в процессе коммуникации, способной вызвать наглядно-чувственные, красочные представления. В трудах Н. В. Гавриш говорится, что проблема овладения образной речью должна решаться в несколько этапов: 1.

Овладение детьми всеми сторонами речи (фонетической, лексической, грамматической); 2. Изучением различных произведений фольклора, народного творчества, художественной литературы, что способствует формированию в речи ребенка средств выразительности языка [3]. Гавриш Н. В. «Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку» (1991).

Некоторые психологи, такие как, К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов и другие считали, что необходимо при обучении ребенка языку использовать пословицы и поговорки, даже если их значение пока не доступно для ребенка.

К. Д. Ушинский использовал пословицы, отличающиеся своими художественными достоинствами, богатые рифмами, однородными словами и внутренним содержанием. «Пословица тем именно и хороша, что в ней почти всегда, несмотря на то, что она короче птичьего носа, есть нечто, что ребенку следует понять: представляет маленькую умственную задачу, совершенно подетским силам» [1].

С. Л. Рубинштейн считал, что если в нужный момент выразительность речи ребенка не начинает формироваться, то не сформируется уже никогда.

Этот период приходится на тот момент, когда первоначальная произвольная выразительность, встречающаяся в речи маленьких детей-дошкольников, особенно младших, спадает, а основанное на знании выразительного эффекта или иной конструкции умение сознательно придать своей речи выразительность еще не развито [4].

А. М. Шахнарович и Н. М. Юрьева выделяют стадии интерпретации образных средств дошкольниками:

1. Вначале ребенок выделяет и внешние и внутренние признаки;
2. Затем ребенок выделяет два субъекта: основной и вспомогательный (абстрактный);
3. Дети выделяют только абстрактные признаки;

4. Ребенок интерпретирует образные средства в частично- переносном значении [5]. Развитие лексического строя в онтогенезе связано с представлениями ребенка об окружающей действительности. Значительным фактором, который влияет на развитие лексики является взаимодействие ребенка со взрослыми в процессе общения [6].

Развитие образной речи начинается с формирования речевой деятельности в процессе развития и связано с развитием мышления [2].

Начинается это развитие уже в конце первого-начале второго года жизни.

В норме, в возрасте 1, 5 – до 2 лет происходит уточнение значений слов, значение слова может зависеть от интонации и эмоциональной окраски говорящего, расчленение речевого комплекса на части. Ко второму году ребенок начинает понимать обобщенные значения слов, обозначающих качества, свойства, характеристики предмета. К 3 году дети усваивают слова второй степени обобщения, К 4 годам словарь ребенка пополняется словами, используемыми в быту. В возрасте 5–6 лет ребенок эмоционально-положительно отзывается на употребление в речи взрослых образной речи. Дети старшего дошкольного возраста уже могут осмыслить содержание художественного произведения, нравственную составляющую, поэтому формирование образной речи активно развивается в старшем дошкольном возрасте. К 7 годам образная речь ребенка становится более осознанной, грамматически правильной, уравновешенной. Ребенок начинает понимать образную речь в произведениях художественной литературы и речи окружающих, переносные значения пословиц, фразеологизмов, метафор.

Общее недоразвитие речи представляет собой своеобразную форму речевой аномалии, при которой у детей с нормальными интеллектом и слухом имеются нарушения всех компонентов языковой системы: фонетики, грамматики и лексики. Уровень развития образной речи у детей с общим недоразвитием речи значительно низок. При этом, развитие логического мышления и творческих способностей детей являются главными условиями развития образной речи. У детей с недоразвитием речи выражается незнание слов, обозначающих цвета, характеристики, качества, состояния предмета, то есть тех слов, которые делают речь образно выразительной.

Нарушения образной речи у детей с общим недоразвитием речи заключается в следующем:

1. отсутствие представления детей о средствах выразительности;
2. сложности детей в понимании многозначных значений слова, непонимания синонимов, антонимов, однокоренных выражений;
3. нарушение способности детей использовать и выделять в речи средства художественной выразительности;
4. Нарушение осознания обобщенного текста;
5. Нарушение использования различных грамматических средств.

Важными элементами работы по коррекции образной речи у детей с общим недоразвитием речи являются:

- развитие образного мышления,
- овладение языковыми средствами выражения образного мышления.

Основными задачами развития образной речи у детей с общим недоразвитием речи являются:

- понимания смыслового богатства слова;
- понимание смысловой близости и различия однокоренных синонимов, и понимание словосочетаний в переносном значении;
- понимание переносного значения многозначного слова;
- способности выделять и замечать средства художественной выразительности;
- использовать в своей речи разнообразных средств образности (эпитеты, метафоры, сравнения);
- владение запасом грамматических средств, способность чувствовать структуру и семантическое место формы слова в предложении;
- умение использовать разнообразные грамматические средства (инверсия, уместное употребление предлогов).

К задачам развития образной речи у детей с общим недоразвитием речи относятся развитие у них умения анализировать жизненную ситуацию, выделять главные и второстепенные факты; располагать смысловые звенья в определённой последовательности; развитие способности запоминать смысловую программу построения повествования.

Развитие образной речи у детей с общим недоразвитием речи проводится в несколько этапов, с переходом от легкого задания к более тяжелому. При условии педагогической помощи дети с нарушениями речи могут эмоционально воспринимать художественные образы, выражать значимые части сюжета, дифференцировать выразительные средства, что доказывает необходимость коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи.

Список используемых источников и литературы

1. Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей : учебник для студ. учреждений высшего профессионального образования / под общ. ред. В. И. Яшиной. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2013. 448 с.
2. Водовозов, В. И. Педагогика. Избранные сочинения / В. И. Водовозов. Москва : Издательство Юрайт, 2016. 414 с.
3. Гавриш, Н.В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку / Н.В. Гавриш. М., 1991. 289 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / Издательство: Питер, 2002 г. 720 с.
5. Психоллингвистика: Сб. статей / А. М. Шахнарович. М.: Прогресс, 1984. 368 с.
6. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / СПб.. Союз, 1999. 160 с.

© Н.О.Котова, 2020-04

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-
ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, психолого-педагогическим особенностям проявления этих нарушений, а также методам логопедической работы по коррекции фонетико-фонематических нарушений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, фонетико-фонематическое нарушение, коррекционно-логопедическая работа, речевое развитие.

K.S.Koshevech

**SPEECH THERAPY WORK ON CORRECTION OF PHONETIC AND
PHONEMIC SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH MENTAL
RETARDATION**

Annotation. The article is devoted to the problem of phonetic and phonemic underdevelopment in preschool children with mental retardation, psychological and pedagogical features of the manifestation of these disorders, as well as methods of speech therapy to correct phonetic and phonemic disorders in preschool children with mental retardation.

Keywords: mental retardation, phonetic-phonemic disorder, correctional-logopedic work, speech development.

В современном обществе наиболее острой становится проблема с увеличением количества детей, которые имеют задержку психического развития. К сожалению, ранняя диагностика и коррекция на данный момент недостаточно разработана. Как правило, задержка психического развития чаще всего диагностируется в дошкольном или младшем школьном возрасте, когда дети проходят тестирование перед первым классом. Проявляется это в недостаточности знаний, ограниченностью представлений об окружающем мире, недостаточной интеллектуальной деятельностью, не умением слушать и понимать задание первого раза. Чем раньше с ребенком, у которого

наблюдается задержка психического развития, будет начата коррекционная работа, тем выше процент, что дальше он достигнет наиболее лучших результатов.

Одной из актуальных проблем в логопедии является проблема сложного дефекта. Структура сложного дефекта включает в себя нарушение речи, которые сопровождаются другими психическими отклонениями в развитии. В большей степени эта проблема касается детей с фонетико – фонематическим нарушением речи (далее – ФФНР) и задержкой психического развития (далее – ЗПР). У детей данной группы развитие связной речи происходит в замедленном темпе и имеет ряд особенностей.

Речь детей с ЗПР характеризуется отставанием от ее возрастной нормы, которое легко заметить при обычном общении. Вследствие чего образуются трудности в овладении навыками чтения и освоения азбуки. Ребенок с ЗПР не может построить короткий рассказ, имеющий смысл, не может пересказать рассказ или сказку. Он может построить только отдельные и аграмматичные предложения. Ребенок очень редко задает вопросы взрослым, у него снижена потребность в коммуникации, как со сверстниками, так и со взрослыми. Новый человек в их окружении вызывает намного меньше внимания, чем новый предмет. Наблюдается вялость артикуляционного аппарата, из-за чего проявляется недостаточность произношения некоторых звуков [2, с.3].

Ребенок, страдающий ЗПР, испытывает трудности в организации своей целенаправленной деятельности. Информация, которая поступает от педагога, воспринимается и перерабатывается в замедленном темпе. Для более полного восприятия ребенку необходима наглядная опора и развернутая инструкция, именно это ведет к затрате большого количества времени для освоения нового материала. При изучении нового материала ребенок в качестве основных моментов выделяет именно то, что ему «бросилось» в глаза или то, что лежит на поверхности.

По данным исследований В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьяновой, у 38 из 40 детей с ЗПР выявлены различные нарушения речи [1, с.568]. Дефекты речи у детей с ЗПР, в большинстве случаев, проявляются из-за недостаточной сформированности познавательной деятельности. Наиболее распространенным является нарушение звукопроизводительной стороны речи. Опираясь на данные Е.В. Мальцевой, можно сделать вывод, что самым распространенным нарушением у детей с ЗПР является нарушение фонетической стороны устной речи и фонематического восприятия [1, с.568].

У таких детей также нарушена импрессивная сторона речи. Заметить это можно в отсутствии дифференциации речеслухового восприятия звуков речи и недостаточном различении смысла отдельных слов. Еще у детей с ЗПР нарушена экспрессивная сторона речи. Это можно заметить в нарушении звукопроизношения, бедности словарного запаса и несформированности грамматического строя речи. Кроме фонетико-фонематических нарушений у детей с ЗПР имеются значимые нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи, встречаются аграмматизмы, бедность словарного запаса.

Логопедическая работа по коррекции фонематического восприятия у детей с ЗПР является наиболее сложной и продолжительной, поскольку у детей данной группы наблюдается повышенное истощение нервных процессов. Мозг у ребенка с ЗПР активно работает от 5 до 15 минут, именно это время является наиболее благоприятным для занятия с ребенком, после этого нужно дать отдохнуть от 3 до 7 минут [3].

Специфику содержания и методов логопедической работы по коррекции ФФНР с ЗПР определяет целый ряд особенностей: ребенок с ЗПР на занятиях должен находиться перед глазами логопеда, поэтому коррекционная работа проводится в небольших группах или индивидуально, при подборе заданий необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, на коррекционных занятиях можно использовать элементы игры и соревнования. Именно, эти виды деятельности влияют на познавательную активность.

Необходимо чаще хвалить ребенка для того, чтобы у него появился интерес к занятиям. Задания, которые логопед дает ребенку, должны соответствовать его интеллектуальному развитию. Задания не должны вызывать трудности у ребенка и должны переключать его внимание на практическую деятельность.

На занятиях обязательно должны проводиться физминутки.

Все задания, которые выполняет ребенок, должны комментироваться логопедом или в сочетании с собственной речью ребенка, поскольку у ребенка не сформирована регулирующая функция речи.

Выполнения задания ребенком должен контролировать логопед.

Главными условиями при организации коррекционно-логопедической работы являются следующие:

- коррекционную работу над речью необходимо совмещать с развитием познавательных процессов;
 - коррекционно-логопедическая работа должна взаимодействовать с программой по подготовке обучению грамоте;
 - коррекционная работа должна проводиться в тесной взаимосвязи логопеда, дефектолога, воспитателя и музыкального работника;
- в работе необходимо использовать системный подход;

На каждом занятии нужно применять наглядный материал для активизации познавательной и речевой активности и для повышения интереса к занятиям. Также на занятиях необходимо проводить: игровые упражнения, так как ведущей деятельностью дошкольников является игра; задания на развитие артикуляционной, ручной и общей моторики, используя различные анализаторы; упражнения на развитие слуховой памяти и слухового внимания; игры, способствующие различению неречевых звуков; задания, направленные на дифференциацию, автоматизацию поставленных звуков, закрепление навыка звукового анализа и синтеза, развитие фонематического восприятия.

Коррекционно-логопедическая работа условно делится на два периода: подготовительный и основной. В подготовительный период логопед восполняет проблемы, которые есть у ребенка, создают прочную базу для коррекции нарушений речи у дошкольников с ЗПР.

Проводя, логопедическую работу по коррекции ФФНР у детей с ЗПР, необходимо выделить наиболее важные принципы работы:

1. Поэтапное формирование всех компонентов речи.
2. Использование системного подхода к анализу речевого дефекта.
3. Развитие коммуникативной функции.

При использовании данных принципов логопедическая работа будет наиболее эффективная.

При проведении систематических занятий у детей постепенно начинает формироваться моторика артикуляционного аппарата и развитие артикуляционных движений. У детей формируется способность переключаться с одного артикуляционного движения на другое в определенном темпе, также формируется полноценное фонематическое восприятие. Именно эти показатели являются основой для коррекции звуковой стороны речи и фундаментом для получения таких навыков, как устная и письменная речь [3].

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод, что особенности речевой деятельности детей, имеющих задержку психического развития, имеют полиморфный характер и достаточно непросто поддаются коррекционной работе. Специфика речевого развития таких детей отличается искажённой артикуляцией большинства звуков речи, нарушением слухового внимания и умения дифференцировать звуки речевого и неречевого характера на слух, резкоограниченным словарным запасом, трудностями произвольного контроля за грамматикой и трудностями в построении и овладении связным высказыванием. Логопедическое воздействие непременно должно носить комплексный и одновременно дифференцированный характер. Все вышеперечисленные особенности развития и формирования устной речи у детей с ЗПР и ФФНР влияют и на формирование письменной речи. В большинстве случаев у таких детей возникают затруднения в овладении письмом и чтением.

Список используемых источников и литературы

1. Волкова, С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / С.Н. Волкова, С.Н. Шаховская. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
2. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. - М.: Издательство «ГНОМ», 2005. - 80 с.
3. Ротарь, Н.В. Занятия для детей с задержкой психического развития. Старший дошкольный возраст / Н.В. Ротарь, Т.В. Карцева. - М.: Учитель, 2014. - 156 с.

©К.С. Коцевец, 2020-04

МБОУ «Центр образования № 7 им. С.Н. Судейского»
г. Тула, Россия

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Речь играет уникальную роль в становлении личности дошкольника. Развитие речи у детей дошкольного возраста с ОНР является одной из первостепенных задач умственного воспитания и подготовке их к школьному обучению. В данной статье рассматривается развитие связной речи детей с ОНР, представлено диагностическое исследование развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР по средствам пальчикового театра.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, ОНР, пальчиковый театр, связная речь, диагностика

U.S. Kryukova

DEVELOPMENT OF COMMUNICATED SPEECH OF SENIOR CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERGROUND

Annotation. Speech plays a unique role in the formation of the personality of a preschooler. The development of speech in preschool children with general speech underdevelopment is one of the primary tasks of mental education and their preparation for schooling. This article discusses the development of coherent speech of children with general speech underdevelopment, presents a diagnostic study of the development of coherent speech of senior preschool children with general speech underdevelopment by means of the finger theater.

Keywords: senior preschool age, general speech underdevelopment, finger theater, connected speech, diagnostics

Развитие речи у детей дошкольного возраста является одной из первостепенных задач умственного воспитания и подготовке их к школе. Известные психологи и педагоги такие как: Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Ф.А. Сохин подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей [1]. В старшем дошкольном возрасте особое значение приобретает умение детей четко и последовательно рассказывать о каких-либо событиях, продумывать содержание высказывания и словесно его оформлять. Дошкольный возраст – это сензитивный период для становления и развития всех сторон речи. У детей с

нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня [4]. Большинство детей при нормальном речевом развитии в старшем дошкольном возрасте уже свободно пользуются развернутыми фразами, имеют хороший словарный запас, пользуются навыками словообразования. Это очень важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка. Однако следует отметить, что, несмотря на то, что в педагогической и в практике дошкольного воспитания изучены и достаточно точно представлены вопросы методики развития связной речи, обучения детей рассказыванию, описанию, повествованию, пересказыванию литературных произведений и т.д., проблема формирования структуры связного высказывания, использования ребенком с ОНР разнообразных средств связи между предложениями и между структурными частями высказывания изучена недостаточно.

Для изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи была составлена диагностическая программа, в которой использовали методику рассказывания по набору образных игрушек Г.А. Урунтаевой и методику составления рассказа по серии сюжетных картинок М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной [3]. Был подобран наглядный материал (игрушки, набор картинок), продумано содержание, формулировки заданий детям с учетом их возрастных возможностей.

В эксперименте участвовали 15 детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Работа проводилась индивидуально с каждым ребенком, чтобы исключить влияние высказываний одного ребенка на качество речи другого. Результаты констатирующего эксперимента показали, что в целом уровень развития повествовательной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР достаточно низкий. При рассказывании дети часто отвлекаются от главной мысли, не придерживаются четкой структуры повествования, нарушают последовательность смысловых частей высказывания, развитие сюжета представляют не содержательно, часто опускают завершение событий, не раскрывают основного замысла, испытывают трудности в выборе содержания рассказа.

На констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что связная речь 10 детей (67%) экспериментальной группы соответствует низкому уровню развития, связная речь 5 детей (33%) следует отнести к среднему уровню речевого развития. Высокого уровня развития связных высказываний в данной группе не выявлено. Результаты диагностики позволили сделать вывод о необходимости проведения систематической, последовательной работы по обучению детей старшего дошкольного возраста с ОНР составлению связных повествовательных высказываний.

В настоящее время существует множество методов и приемов развития связной речи детей дошкольного возраста с ОНР, но в настоящее время до сих пор остается малоизучен метод развития связной речи детей с ОНР с использованием пальчикового театра. Данный метод актуален именно в работе с детьми имеющими ОНР, поскольку мелкая моторика и речевая функция между собой тесно связаны: если движения пальцев соответствуют возрасту, то и речь

соответствует возрасту. У большинства детей с ОНР пальцы малоподвижны, движения их неточны, и несогласованные дети часто не могут застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинки, неправильно держат кисти и карандаши. Развитие моторики рук оказывает большое влияние на речевую активность ребенка, так как уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук. Еще В.А. Сухомлинский писал: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев» [2].

Так же необходимо отметить, что игрушки пальчикового театра вносят в процесс обучения элемент театрализации, пользующейся у детей неизменной любовью. Процесс составления рассказов облегчается, так как оно основывается на собственных действиях ребенка, который при этом использует персонажи, надетые на пальцы. Благодаря легкой технике обращения с игрушками ребенок может вовлечь в один сюжет не одного, а двух и более персонажей. Занятия с игрушками пальчикового театра интересны, занимательны, эмоциональны.

Обучение проводилось поэтапно. Однако, прежде чем обучить детей составлению повествовательных рассказов по игрушкам пальчикового театра, была организована и проведена подготовительная работа в связи с новизной данного вида игрушек и с необходимостью овладения элементарной техникой обращения с игрушками пальчикового театра. Поэтому перед началом формирующего эксперимента была проведена работа по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с игрушками пальчикового театра.

Для демонстрации были подобраны игрушки, изображающие животных. Детям было предложено внимательно рассмотреть игрушки. Затем логопед сообщил детям, что это необычные игрушки – они надеваются на пальцы (педагог показал, каким образом игрушка держится на пальце); рассказал, как можно действовать с игрушками (с ними можно играть, показывать небольшие инсценировки, разыгрывать известные сказки). После ознакомления детей с игрушками пальчикового театра была начата работа по реализации формирующего эксперимента, формирующий эксперимент включал в себя несколько этапов. На первом этапе на основе речевого образца и показа инсценировки с игрушками пальчикового театра происходило обучение детей составлению продолжения рассказа, начатого педагогом; на втором этапе дошкольники учились составлению повествовательного рассказа по готовому плану с возможностью частичного выбора игрушек пальчикового театра; на третьем этапе дети уже учились самостоятельно выбирать тему повествования, наполнять ее содержанием, отбирать необходимые игрушки-персонажи для рассказывания.

По окончании формирующего эксперимента мы провели контрольное обследование детей, методика которого совпала с методикой констатирующего этапа эксперимента. Сравнение данных констатирующего и контрольного экспериментов, анализ их результатов показывает, что если до обучения дети часто отклонялись от единой темы рассказа, отвлекались от главной мысли, то после обучения рассказыванию с помощью игрушек пальчикового театра дети начали заранее обдумывать сюжет предстоящего рассказа, чаще следуют

задуманной теме высказывания; если до обучения дети часто нарушали структуру высказывания, не соблюдали правильную последовательность смысловых частей, то после обучения дети стали стараться разделять повествование на отдельные содержательные смысловые части.

Результаты анализа экспериментальной работы показали эффективность предложенной методики обучения детей старшего дошкольного возраста связным высказываниям с помощью игрушек пальчикового театра.

Полученные результаты подтверждают правильность высказанного предположения о том, что дети старшего дошкольного возраста овладевают связными высказываниями при использовании игрушек пальчикового театра, если заинтересовать детей игрушечными персонажами, показать основные моменты в технике показа инсценировки с игрушками, предложить речевой образец составления рассказа по игрушкам; если обучение будет проходить поэтапно, от составления продолжения начатого рассказа к рассказыванию по вопросам готового плана, постепенно переходя к самостоятельному выбору темы, содержания и действующих персонажей.

Сравнительная характеристика результатов констатирующего и контрольного экспериментов показывает динамику развития связной повествовательной речи детей экспериментальной группы : если до обучения низкому уровню развития соответствовали высказывания 53% детей, то после обучения низкого уровня развития не обнаружено; количество рассказов, соответствующих среднему уровню развития возросло от 47% до 73% ; 27% детей поднялись в речевом развитии со среднего на высокий уровень.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить эффективность разработанной методики обучения детей старшего дошкольного возраста связным высказываниям при помощи игрушек пальчикового театра.

Список используемых источников и литературы

1. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников / Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. 1941. т.35.
2. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2001. 48 с.
3. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 291с.
4. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.

©У.С.Крюкова, 2020-04

**ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Аннотация. В статье представлен материал по целенаправленному систематическому логопедическому сопровождению детей с речевыми нарушениями через призму реализации специфических задач, дана характеристика уровней системного недоразвития речи, анализируется состав обучающихся в школе с позиции речевого недоразвития, представлены данные по видам нарушений письменной речи среди учащихся, приведены рекомендации по коррекции речи умственно отсталых детей.

Ключевые слова: логопедическое сопровождение, системное недоразвитие речи, речевые нарушения, умственно-отсталые дети.

Kurtseva S.N.

**LOGOPEDIC SUPPORT FOR STUDENTS WITH SYSTEM
UNDER DEVELOPMENT OF SPEECH IN THE CONDITIONS
OF IMPLEMENTATION OF GEF**

Annotation. The article presents material on targeted systematic speech therapy support for children with speech impairments through the prism of specific tasks, gives a description of the levels of systemic underdevelopment of speech, analyzes the composition of students in the school from the position of speech underdevelopment, presents data on the types of written disorders among students, provides recommendations for correction speech of mentally retarded children.

Keywords: speech therapy support, systemic underdevelopment of speech, speech disorders, mentally retarded children.

В процессе обучения детей с интеллектуальными нарушениями проводится целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, что является неотъемлемой частью коррекционно-развивающей работы. Выделяют следующие формы такого взаимодействия: комплексное обследование учащихся, построение коррекционной работы с учетом рекомендаций специалистов (психолог, дефектолог, медик, логопед, соц. педагог) планирование и реализация индивидуальных комплексных программ

коррекции и развития, взаимодействие специалистов в рамках школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).

Практически все дети, поступающие в коррекционную школу, имеют различные речевые нарушения, и эти нарушения оказывают отрицательное влияние на развитие познавательной деятельности в целом, на формирование личности ребенка, препятствуют его социальной адаптации.

В связи с этим в процессе обучения учащихся проводится целенаправленное систематическое логопедическое сопровождение, которое реализует специфические задачи. Логопедическая работа начинается с момента поступления ребенка в школу и осуществляется в несколько этапов. Перед логопедом стоит задача - обеспечение качества необходимой помощи. Эта работа направлена как непосредственно на обучающихся (обследование, планирование и реализация программ коррекции и развития, отслеживание динамики в состоянии речи), так и консультативно-просветительская работа для педагогов [3].

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, т. е. страдает речь как целостная система. Нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. Несформированной оказывается как импрессивная, так и экспрессивная речь. Практически у всех детей у учащихся начальных классов отмечаются нарушения как устной, так и письменной речи.

У них оказываются несформированными в той или иной степени все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом [1, 2].

При умственной отсталости в различной степени нарушены многие уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковой, сенсомоторный. Наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные сложные уровни (смысловой, языковой). Требующие сформированности операций анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения.

Расстройства речи у детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов.

Изучая документацию ребёнка, сопровождающую его при поступлении в школу, педагоги обращают внимание на логопедическое заключение, характеризующее уровень недоразвития речи.

Существует 3 уровня системного недоразвития речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью. 1. Системное недоразвитие речи лёгкой степени при умственной отсталости. 2. Системное недоразвитие речи средней степени при умственной отсталости. 3. Системное недоразвитие речи тяжелой степени при умственной отсталости

Анализируя состав обучающихся в нашей школе с позиции речевого недоразвития, можно отметить следующее: СНР лёгкой степени - 107 чел., СНР средней степени - 37 чел., СНР тяжёлой степени - 37 чел.

Нарушения речи у умственно отсталых детей имеют сложную структуру, разнообразны по проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Симптоматика и механизмы речевых расстройств у этих детей определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обуславливает системное недоразвитие речи, но и локальной патологией зон, имеющих отношение к речи.

У детей с умственной отсталостью могут наблюдаться все формы нарушений речи (дислалия, дизартрия, ринолалия, заикание, алалия и т.п.). Рассмотрим эти понятия. Дислалия - нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации артикуляционного аппарата. Дизартрия — нарушение произношения вследствие нарушения иннервации речевого аппарата, возникающее в результате поражения нервной системы. Ринолалия - это расстройство речи, обусловленное анатомическими деформациями органов артикуляции в виде расщелины верхней губы, твердого и мягкого нёба. Заикание – это расстройство темпа, ритма и плавности речи в результате речевых судорог [4]. Алалия – грубое недоразвитие или полное отсутствие речи, вызванное органическими поражениями корковых речевых центров головного мозга, произошедшими внутриутробно или в первые 3 года жизни ребенка [6].

Указанные формы речевых нарушений в определённых количествах отмечаются среди обучающихся нашей школы. Ещё один вариант специфического состояния речи – у детей с расстройствами аутистического спектра. Своеобразие речи этих детей проявляется в варианте полного отсутствия коммуникации до владения отдельными эхολаличными фразами.

Отдельно необходимо остановиться на таком объёмном разделе речевых нарушений детей с умственной отсталостью, как нарушение чтения и письма. Нарушения чтения (дислексии) и письма (дисграфии) очень распространены среди учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Дислексии – это состояния, основное проявление которых – стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения. Дисграфия – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов и в предложении, аграмматизмы на письме.

Детально анализируется уровень сформированности письменной речи, начиная со 2 класса. Как правило, к этому времени уже определяется общая картина проявления ошибок – на уровне буквы, слога, слова и фразовой речи. В зависимости от характера ошибок делается вывод, какая форма нарушения письменной речи имеется у учащегося. Артикуляторно-акустическая – в основе лежит отражение неправильного восприятия и произношения звуков на письме, неправильное проговаривание. Акустическая (фонематическая) – обусловлена расстройством дифференциации фонем и проявляется в заменах букв,

соответствующих фонетически близким звукам. Оптическая – недоразвитие зрительного гнозиса (узнавание), анализа и синтеза, пространственных представлений. Происходят замены и искажения букв, зеркальность письма. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – нарушения деления предложения на слова, слогового и фонематического анализа, искажение структуры слова и предложения. Аграмматическая дисграфия – связана с недоразвитием грамматического строя речи, может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

Дисграфия у детей с умственной отсталостью проявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм. В таблице представлены данные по видам нарушений письменной речи среди учащихся нашей школы.

Таблица 1 - Характеристика учащихся по видам нарушения письменной речи (2-8 класс)

Нерезко выражен ная	С ложн ая	Артикулято рно- акустическа я	На почве нарушения язык.анализ а и синтеза	Акустичес кая	Оптичес кая	Аграм матиче ская
20	54	2	30	11		

Наиболее распространёнными ошибками письменной речи являются замены, пропуски букв и слогов, перестановки, вставки, слитное или раздельное написание, а также ошибки на орфографические правила [7].

Не останавливаясь на специфических деталях логопедической работы, хотелось бы напомнить универсальные рекомендации по коррекции речи умственно отсталых детей.

В силу того, что нарушения речи умственно отсталых детей носят стойкий характер, логопедическая работа осуществляется в более длительные сроки, чем работа с нормальными детьми (контроль и коррекция и в старших классах).

Ведущим нарушением данных учащихся является недоразвитие познавательной деятельности, поэтому весь процесс коррекционной работы направлен, в первую очередь, на формирование мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, оптико-пространственные и временные представления, внимание и память [5].

Максимальное включение анализаторов (зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения), а также использование разнообразной наглядности.

Учитывая тесную связь ручной и речевой моторики, включать в занятия упражнения на развитие тонких движений рук (особенно актуально для учащихся начального звена).

Ознакомление с требованиями единого орфографического режима, постоянный контроль за выполнением его. Классным руководителям регулярно контролировать наличие необходимых канцелярских принадлежностей (наличие их и нахождение в годном состоянии).

На уроках чтения или относящихся к блоку обучающего чтения контролировать правильность прочтения детьми – исправление искажения флексий, чтение по догадкам, недочитывание, другие ошибки. Не допускать неисправленных ошибок.

В устной речи, при оречевлении своих действий, построении самостоятельных высказываний, в вопросно-ответной речи чётко контролировать полноту и грамматическое построение предложения (опора на вопросное слово, на план, на глагольные опоры). По возможности добиваться полного ответа. Чаще практиковать хоровые ответы.

Список используемых источников и литературы

1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова.—СПб.: Детство-Пресс, 2003.—144 с.
2. Игнатьева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии. - М., 2004.
3. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды: монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.
4. Кувшинова И.А., Мазитова Э.Р. Основные направления комплексной коррекционной работы по преодолению заикания у детей // Международный журнал гуманитарных и естественных наук : Международный ежемесячный научный журнал. 2016, № 1, Т.1 (октябрь). 211 с./ С.135-138.
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: 22.11.2018).
6. Мазитова Э.Р., Кувшинова И.А. Особенности коррекции недоразвития речи у детей с моторной алалией // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.А. Кувшиновой, С.В.Петрова, В.А.Чернобровкина и др. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С. 165-169.
7. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. - [4-у изд., доп.]- М. : аркти, 2005.-240 с.

© С.Н.Курцева, 2020-04

С.Н.Курцева,
МОУ С(К)ОШ № 15
г. Магнитогорск, Россия

Е.В.Исаева
МОУ С(К)ОШИ № 3
г. Магнитогорск, Россия

ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК ЗВУКОВОГО СОСТАВА СЛОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.** Статья посвящена коррекционно-логопедической работе с обучающимися с умственной отсталостью в начальной школе. Анализируются ошибки звукового состава слов у умственно отсталых детей, описаны этапы коррекционной работы по преодолению ошибок звукового состава, рассмотрен процесс формирования действий языкового анализа и синтеза, приведены виды заданий по закреплению функций фонематического анализа в работе над формированием дифференциации сходных по акустико-артикуляторному признаку фонем.*

***Ключевые слова:** звуковой состав слова, обучающиеся с умственной отсталостью, фонематический анализ, коррекционно-логопедическая работа.*

S.N. Kurtseva, E.V. Isaeva

METHODS FOR CORRECTION OF ERRORS OF THE AUDIO COMPOSITION OF WORDS OF STUDENTS WITH MENTAL DISEASES IN ELEMENTARY SCHOOL

***Annotation.** The article is devoted to corrective and speech therapy work with students with mental retardation in primary school. The errors in the sound composition of words in mentally retarded children are analyzed, the stages of corrective work to overcome the errors in sound composition are described, the process of forming the actions of language analysis and synthesis is considered, the types of tasks for consolidating the functions of phonemic analysis in the work on the formation of differentiation of phonemes similar in terms of the acoustic and articulating character are described.*

***Keywords:** sound composition of words, students with mental retardation, phonemic analysis, corrective and speech therapy work.*

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер. В структуре дефекта нарушения письменной речи, в большей или меньшей степени проявления, встречаются практически у всех учащихся. Симптоматика

дисграфии у детей с умственной отсталостью характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов. Дисграфия у таких учащихся проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм (на почве недоразвития языкового анализа и синтеза и акустическая, акустическая и артикуляторно-акустическая и т.д.) [5].

Большая распространённость и особенности симптоматики дисграфии у детей с умственной отсталостью обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности.

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется и в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечёткость представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Неотчетливые представления о морфологической структуре слова на письме обуславливают большое количество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно на письме по слуху. Большое количество ошибок у детей связано с дефектами произношения звуков речи.

Анализируя письменные работы, приходится констатировать, что у учащихся начального звена преобладают именно ошибки звукового состава слов.

Ошибки звукового состава слов, отмечаемые у детей, разнообразны и многочисленны по своим проявлениям так же, как и сложно сочетание причин, вызывающих эти ошибки.

В письменных работах учащихся начальной школы очень распространены ошибки, связанные с дефектами звукопроизношения. Коррекция звукопроизношения у детей с интеллектуальной недостаточностью – процесс трудный, длительный, требующий приложения серьёзных усилий на всех этапах работы. У детей с трудом формируются чёткие кинестетические образы звуков. Вследствие этого многие дети, нарушенные звуки которым поставлены, продолжают некоторое время писать ошибочно, опираясь на привычную неправильную артикуляцию.

Также в большом объёме отмечаются ошибки, связанные с нарушениями слуховой дифференциации фонем. Причина распространённости указанных нарушений в первичном недоразвитии всей познавательной сферы, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Дети не улавливают тонких слуховых, кинестетических дифференцировок сходных по акустическим и артикуляторно - акустическим признакам звуков и, как правило, путают буквы, обозначающие эти звуки.

Сказанное выше дополняет и распространённость ошибок, связанных с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза (слогового и звукового анализа слов). Учащиеся в большинстве своём испытывают серьёзные затруднения в овладении навыками фонематического анализа и

синтеза и, как следствие этого, допускают разнообразные искажения звуко-слоговой структуры слова.

Коррекционная работа по преодолению ошибок звукового состава состоит из нескольких этапов. Начинается работа с процесса формирования слогового анализа слов. Для усвоения навыков чтения и письма большое значение имеет умение разделять слово на составляющие его слоги [6]. При овладении чтением значимость слогового анализа обусловлена, прежде всего, тем, что на начальных этапах ребенок учится сливать звуки в слоги, сливать слоги в слова и на основе этого узнавать их. Слоговой анализ помогает овладеть звуковым анализом слова. Слово делится на слоги, затем слог делится на звуки [2].

Учащиеся очень часто пропускают на письме гласные, так как при опоре на непонятное проговаривание или проговаривание про себя, дети легче воспринимают согласные. Они произносятся более четко. Гласные же воспринимаются как оттенки согласных. Деление на слоги способствует выделению гласных. При слоговом анализе делается опора на гласные звуки. Затем ведется работа по закреплению действий слогового анализа и синтеза [1].

На последнем этапе предлагаются задания по формированию слогового анализа и синтеза в умственном плане. Полезной является работа с буквами разрезной азбуки.

Рассмотрим процесс формирования действий языкового анализа и синтеза. Наиболее распространенные ошибки – искажения звукослоговой структуры слова. Разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную психическую деятельность. Отсюда следует, что именно эта форма языкового анализа и синтеза максимально страдает. Последовательность проведения работы по формированию фонематического анализа и синтеза: 1) выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове, 2) вычленение звука в начале и конце слова, определение первого и последнего звуков в слове, его места в слове, 3) определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

Очень важный момент формирования фонематических представлений – привлечение внимания детей к работе артикуляционного аппарата, чтобы ребенок мог оценивать свои ощущения (мышечные) при проговаривании (вначале – на материале гласных звуков, затем – на согласных, которые не нарушены) [4].

Для умственно отсталых детей младшего школьного возраста не нужно давать подробные характеристики звуков, достаточно заострить внимание на наиболее характерных его признаках (например, С – язык упирается в нижние зубы, □, Ш – язык поднят к верхним зубам, □). Очень важно игровое оформление заданий [3].

Виды работ: выделение звука на фоне слова, выделение первого и последнего звуков в слове, определение места звука (уточнить, что если звук не первый и не последний – то он находится в середине), определение количества, последовательности и места звуков в слове (сложная форма фонематического анализа).

Этапы фонематического анализа: 1) с опорой на вспомогательные средства (с графической схемой), 2) в речевом плане, 3) в умственном плане.

Необходимо учитывать постепенное усложнение речевого материала.

В работе над формированием дифференциации сходных по акустико-артикуляторному признаку фонем различают следующие виды заданий по закреплению функций фонематического анализа (игровые упражнения): подобрать слова, где заданный звук был бы на заданном (1,2,3 ...) месте, например, куст, окно, лук; выбрать из предложения слова с определённым количеством звуков; наращивание слога или слова для получения новых слов (например: па – пар, пары, парад, паруса); выбор картинки с определённым количеством звуков в названиях; преобразование слов (добавление, убавление, замена, перестановка звуков, анаграммы); составление различных слов из букв одного заданного слова (по типу «Звёздного часа»); образование цепочки слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего (дом – мак – кот); составление слов из первых звуков названий картинок.

Список используемых источников и литературы

1. Городилова В. И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения : пособие для занятий с детьми мл. шк. возраста / Кудрявцева М. З. - СПб. : КАРО [и др.], 2008. - 383 с.
2. Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Вып. 2. Ч. 1. Дифференциация гласных - М. : Книголюб, 2004. - 112 с.
3. Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Вып. 1 - М. : Книголюб, 2003. - 144 с.
4. Ивановская О. Г. Логопедические занятия с детьми 6-7 лет : метод. рекомендации / Гадасина Л. Я. - СПб. : КАРО, 2007. - 167 с.
5. Игнатьева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии. - М., 2004.
6. Иншакова О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: В 2 ч.: Пособие для логопеда - М. : ВЛАДОС, 2003. - 183 с.

© С.Н.Курцева, Е.В.Исаева, 2020-04

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

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ВЗРОСЛЫХ С ЭФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты апробации диагностической программы, направленной на выявление нарушений навыков чтения у взрослых с эфферентной моторной афазией, а также программа, направленная на восстановление навыков чтения у взрослых с эфферентной моторной афазией

Ключевые слова: эфферентная моторная афазия, степень выраженности афазии, диагностика дислексии, программа восстановления нарушенных навыков чтения у пациентов с эфферентной моторной афазией

S.G. Leshchenko,
S.V. Nuzhdaeva

CORRECTION OF READING DISORDERS IN ADULTS WITH EFFERENT MOTOR APHASIA

Annotation. The article presents the results of testing a diagnostic program aimed at detecting reading disorders in adults with efferent motor aphasia, as well as a program aimed at restoring reading skills in adults with efferent motor aphasia

Keywords: efferent motor aphasia, severity of aphasia, diagnosis of dyslexia, recovery program for impaired reading skills in patients with efferent motor aphasia

Речь является особой формой общения людей, в процессе которой они осуществляют обмен информацией и воздействуют друг на друга. Важную роль в жизни человека играет как устная, так письменная речь, которая представлена в виде графически оформленной речи, организованной на основе буквенных изображений и имеющей сложную композиционно-структурную организацию. Одной из составляющих письменной речи является чтение. Это сложный психический процесс, включающий в свою структуру вербальные и невербальные формы психической деятельности – зрительное, акустическое и пространственное восприятие, внимание, память, мышление и др. Чтение применяется во всех видах деятельности: учебной, профессиональной, бытовой. Нарушение данного навыка приводит к значительному снижению качества жизни человека.

Афазия, по мнению ученых, представлено в виде системного нарушения речи, возникающего при органических поражениях головного мозга. Нарушение

письменной речи имеет место практически при любой форме афазии. Расстройство чтения при данном дефекте носит системный характер. Нарушения навыков чтения при эфферентной моторной афазии зависят от степени тяжести и проявляются в виде вербальных и литеральных паралексий, персеверациях, заменах, пропусках букв, потери строки и других дефектах, в тяжелых случаях приводящих к полному распаду чтения. В связи с этим, разработку диагностической и восстановительной программы необходимо осуществлять опираясь на клинические проявления исследуемого дефекта [3].

Выбор средств и определение путей восстановительной работы во многом зависят от качества психолого-педагогической диагностики. Для пациента с афазией очень важно определить адекватные методы, приемы и возможности восстановительного обучения, учитывая выявленные у него нарушения. В связи с этим обследование должно быть глубоким, с целью выявления всех возможных нарушений. Для осуществления качественной диагностики необходимо придерживаться определенных правил, норм и принципов. Обследование навыка чтения у лиц с афазией целесообразно проводить в индивидуальной форме, так как специфика данного дефекта не предполагает применение фронтальных и подгрупповых форм диагностики.

Проведение успешной диагностики в большей мере зависит от предварительной подготовки. Необходимо тщательно спланировать процедуру обследования. Во время диагностики нужно поддерживать спокойную, доброжелательную обстановку. Испытуемому необходимо оказывать психологическую поддержку: вербально и не вербально. Очень важным предварительным условием для качественного проведения обследования является подбор и подготовка стимульного материала. При интерпретации результатов необходимо учитывать как пациент справлялся с заданиями [4].

Цель диагностики являлось выявление нарушения навыков чтения у взрослых с эфферентной моторной афазией. Оценка навыков чтения осуществлялась по следующим критериям.

Таблица 1 - Оценка критериев нарушений навыков чтения у взрослых с афазией

Критерии	Показатели	Методики
Способ чтения	Побуквенное чтение. Слоговое чтение. Чтение целым словом. Чтение группой слов.	Л.С. Цветкова «Чтение букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений, текста».
Скорость чтения	Ускоренный темп чтения, нарушающий плавность и осознанность. Нормальный темп чтения. Медленный темп чтения.	Л.С. Цветкова «Чтение букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений, текста».
Правильность чтения	Наличие ошибок: - на уровне буквы; - на уровне слога; - на уровне слова; - на уровне словосочетания;	Л.С. Цветкова «Чтение букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений, текста».

	- на уровне предложения; - на уровне текста. Характер ошибок: - пропуски, замены, перестановки букв, слогов, слов; - потеря строки.	
Выразительность чтения	Употребление логического ударения. Интонации. Паузирование.	Л.С. Цветкова «Чтение букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений, текста».
Сознательность чтения	Понимание значения слов. Понимание смысла: - на уровне слова; - на уровне словосочетания; - на уровне предложения; - на уровне текста. Понимание скрытого смысла.	Т.Г. Визель «Покажи заданное слово». М.К. Шохор-Троцкая «Разложи подписи к картинкам». Л.С. Цветкова «Чтение букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений, текста». М.К. Шохор-Троцкая «Понимание скрытого смысла пословиц».

Апробация диагностической программы проводилась среди пациентов с эфферентной моторной афазией различной степени выраженности. Применяв данную диагностическую программу и, оценив результаты, с помощью качественного анализа, нам удалось выявить различные нарушения навыков чтения у пациентов с эфферентной моторной афазией.

При эфферентной моторной афазии легкой степени выраженности внутреннее, а также глобальное чтение остается сохранным. Понимание значения и смысла простых слов, словосочетаний, предложений, определение последовательности предложений в серии сюжетных картинок не нарушены. Понимание скрытого смысла пословиц не нарушено. Процесс чтения осуществлялся целым словом. Темп чтения медленный (35-36 слов в минуту). Выявлены литеральные паралексии на уровне слов, вербальные паралексии на уровне предложения и текста. Отмечалось наличие персевераций при чтении слогов и текста. Выразительность чтения не нарушена. Пересказ текста относительно связный, но не полный. Предложения короткие, мало распространенных членов предложения, ограниченное употребление глаголов. Ответы на вопросы неполные.

При эфферентной моторной афазии средней степени выраженности нарушения были выявлены по следующим критериям. Способ чтения целым словом с переходом на слоговое чтение слов со сложной слоговой структурой. Темп чтения медленный (6-7 слов в минуту). Диагностика правильности чтения позволила выявить у пациента литеральные и вербальные паралексии, персеверации, потерю строки. Выразительность чтения относительно сохранна: отмечались нарушения интонационной стороны речи;

применение логического ударения и паузирование в норме. Понимание слов, предложений, текста не нарушены. Пересказ текста не доступен. Доступны только односложные ответы на вопросы.

При грубой степени выраженности эфферентной моторной афазии наблюдается относительная сохранность внутреннего чтения. Пациент легко распознавал услышанное слово и соотносил его с напечатанным. Также без ошибок раскладывал подписи к картинкам на уровне слова и словосочетания, на уровне предложения были допущены ошибки. Экспрессивная сторона чтения грубо нарушена. Пациент не смог прочитать ни буквы, ни слоги, ни слова и т.д., но показывал их правильно.

При планировании работы по восстановлению навыков чтения необходимо учитывать форму афазии и её проявления, степень выраженности, а также общее состояние пациента. Восстановление чтения проводят параллельно с восстановлением устной речи, письма и других нарушенных высших психических функций. Наиболее сохранные компоненты речи являются основой восстановления дефектных.

Для получения оптимальных результатов при применении восстановительной программы, необходимо придерживаться определенных правил, норм и принципов.

Целью программы является восстановление нарушения навыков чтения у взрослых с эфферентной моторной афазией.

Восстановление навыков чтения проводится по следующим направлениям с применением соответствующих методик. Для восстановления аналитико-синтетической стороны чтения используют методики Т.Г. Визель «Анализ слов и предложений, с использованием наглядных опор», «Заполнение пропущенных букв, слогов, слов»; В.В. Опель «Составление слов из букв разрезной азбуки»; Л.С. Цветковой «Метод рамки и паузы». Для восстановления нарушений слоговой структуры при чтении применяют методику М.К. Шохор-Троцкой «Чтение слов, с применением внешних опор». Для восстановления смыслового чтения используют ответы на вопросы и пересказ текста. Артикуляционная гимнастика применяется для восстановления переключаемости движений. «Сопряженное чтение» М.К. Шохор-Троцкой применяют на раннем этапе восстановления, когда пациенту еще сложно самостоятельно читать.

Восстановление навыков чтения проводится поэтапно.

Таблица 2 - Этапы логопедической работы, направленной на восстановление навыков чтения у взрослых с эфферентной моторной афазией.

Этапы	Цель	Методики
I этап: чтение букв	Восстановить чтение на уровне буквы	«Метод рамки и паузы» Л.С. Цветковой, «Сопряженное чтение» М.К. Шохор-Троцкой
II этап: чтение слогов	Восстановить чтение на уровне слога	«Метод рамки и паузы» Л.С. Цветковой, «Сопряженное чтение» М.К. Шохор-Троцкой
III этап:	Восстановить	«Анализ слов и предложений, с использованием

чтение слов	чтение на уровне слова	наглядных опор» и «Заполнение пропущенных букв, слогов, слов» Т.Г. Визель; «Сопряженное чтение» и «Чтение слов, с применением внешних опор» М.К. Шохор-Троцкой; «Составление слов из букв разрезной азбуки» В.В. Оппель; «Метод рамки и паузы» Л.С. Цветковой
IV этап: чтение предложений	Восстановить чтение на уровне предложения	«Анализ слов и предложений, с использованием наглядных опор» и «Заполнение пропущенных букв, слогов, слов» Т.Г. Визель; «Сопряженное чтение» М.К. Шохор-Троцкой; «Метод рамки и паузы» Л.С. Цветковой
V этап: чтение текста	Восстановить чтение на уровне текста	«Анализ слов и предложений, с использованием наглядных опор» Т.Г. Визель; «Сопряженное чтение» М.К. Шохор-Троцкой; «Метод рамки и паузы» Л.С. Цветковой
VI этап: смысловое чтение	Восстановить понимание и изложение, прочитанного текста	«Анализ слов и предложений, с использованием наглядных опор» Т.Г. Визель; «Метод рамки и паузы» Л.С. Цветковой; ответы на вопросы и пересказ текста

Артикуляционная гимнастика проводится на всех этапах восстановления.

Все вышеперечисленные этапы логопедической работы применяют при разных степенях тяжести эфферентной моторной афазии. Но переход с одного этапа на другой происходит через различное количество занятий. Также работа по восстановлению навыков чтения может быть начата со II, III или последующих этапов, при сохранности чтения на предыдущих.

Таким образом, по результатам проведенной диагностики, нами была составлена программа, содержащая шесть этапов логопедической работы, успешное освоение которых, позволит восстановить навыки чтения у взрослых с эфферентной моторной афазией.

Список используемых источников и литературы

1. Визель Т. Г. Как вернуть речь. М.: В. Секачев, 2005. 224 с.
2. Оппель В. В. Восстановление речи после инсульта. Л.: Медицина, 1972. 152 с. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0350/3_0350-1.shtml (дата обращения: 22.03.2020)
3. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Проспект, 2000. 289 с. URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0155/2-0155-1.shtml> (дата обращения: 20.03.2020)
4. Шкловский В.М., Визель Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М.: В. Секачев, 2014. 96 с.
5. Шохор-Троцкая (Бурлакова) М. К. Коррекция сложных речевых расстройств. М.: В. Секачев, 2015. 364 с.

© С.Г. Леценко, С.В. Нуждаева, 2020-04

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с заиканием, в частности процесс формирования коммуникативной функции речи. рассмотрены основные методы и формы работы с дошкольниками, возможности психотерапии.

Ключевые слова: коммуникативная функция речи, заикание, дошкольники, комплексный подход, логопедическая работа

A.P. Nazarycheva

THE PROBLEM OF FORMING A COMMUNICATIVE SPEECH FUNCTION IN PRESCHOOLERS WITH STAINING

Abstract. In this paper discusses the problem of correctional work with preschool children with stuttering, in particular the process of forming the communicative function of speech. The basic methods and forms of working with preschoolers, the possibilities of psychotherapy are considered.

Проблема заикания - одна из наиболее сложных в теории и практике логопедии. Возникая в дошкольном возрасте, это нарушение речи затрудняет выработку коммуникативных навыков, отрицательно сказывается на формировании личности [5]. Для заикания характерно то, что в одних ситуациях оно проявляется в большей степени, в других - в меньшей, или не проявляется вовсе.

Данные катамнеза показывают, что после курса коррекционных занятий речь многих детей оказывается недостаточно стабильной. В условиях логопедического кабинета чаще всего они общаются без заикания. В других ситуациях заикание возобновляется.

Это объясняется тем, что при формировании навыка слитной и плавной речи не учитываются особенности проявления заикания в зависимости от ситуации, не разработаны приемы переноса полученного навыка в реальные условия общения [3]. Сложность проблемы заикания в том, что это одно из заболеваний, механизмы которого к настоящему времени не до конца изучены и объяснены. Следует отметить, что механизмы заикания неоднородны, а значит и решение этой проблемы требует комплексного подхода [4].

Современный комплексный подход к коррекции заикания предполагает использование медикаментозного лечения в сочетании логопедических разработок различных методов и путей преодоления этого заболевания. Помощь ребенку складывается из совместной работы медиков, психологов и педагогов [2]. Сегодня в нашей статье мы будем говорить именно о важности педагогической помощи ребенку.

Что же является одной из основных функций речи? Конечно коммуникативная функция или функция общения. Для овладения ею необходимо формирование коммуникативных способностей. Коммуникативные способности предполагает умение выделять мотивы высказывания, проявление желания говорить [6]. У дошкольников, страдающих заиканием, дела с этим обстоят намного сложнее.

Исследования показали, что дошкольники не всегда правильно могут выразить свои мысли, эмоции, чувства, именно это мешает им наладить коммуникацию. Именно в дошкольный период происходит наиболее интенсивное коммуникативное развитие ребенка и зависит оно от общения не только со сверстниками, но и со взрослыми.

В связи с этим у ребенка, страдающего заиканием, нарушается формирование коммуникативной способности, что требует коррекции со стороны педагога – логопеда. Задача логопеда научить ребенка не испытывать психологического дискомфорта в общении, помочь ему преодолеть психологический барьер, тем самым уменьшить логоневроз [5].

Эффективность логопедической работы находится в зависимости от разной степени фиксированности на дефекте: чем больше фиксированность, тем ниже результаты логопедической работы, и наоборот. Осознание речевого дефекта, неудачные попытки избавиться от него или хотя бы замаскировать порождают у заикающихся различные психологические особенности такие как: уязвимость, незащищенность, робость, внушаемость и многое другое.

Для детей дошкольного возраста особенно эффективна общая психотерапия [1]. Она предполагает создание в детском саду и в семье определенной атмосферы взаимоотношений. Сотрудники воспитательного учреждения и родные ребенка выполняют единые требования к его поведению, соблюдению режима и речевого общения в соответствии с конкретным этапом коррекционной работы.

Психологическое воздействие на заикающихся дошкольников осуществляется в основном в игровой деятельности. Игра используется как средство воспитания заикающихся детей и коррекции личностных отклонений.

Основные методы и формы работы с дошкольниками, которые активно были использованы педагогами в работе: развивающие и дидактические игры (игры-драматизации, сюжетно-ролевые); игры (игры-соревнования, подвижные игры, творческие игры, игры-инсценировки и др.); беседа; сказкотерапия; библиотерапия; музыкотерапия.

Проводимые занятия по развитию коммуникативной функции дошкольников включали в себя разнообразные формы и задания: проигрывание эпизодов; инсценировки с использованием различных эмоциональных состояний; свободное и тематическое рисование; музыкальное сопровождение

[6]; чтение художественных произведений и обсуждение стихов; упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера); импровизация; рассказы детей; сочинение историй; мини-конкурсы; использование образовательной робототехники [7]. Это поможет детям расслабиться, выработать усидчивость и превратит занятия в увлекательную игру.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что особая роль в процессе развития коммуникативной функции речи у дошкольников, страдающих заиканием принадлежит педагогам. Педагог как носитель системы определенных ценностей, моделей поведения задает ход и условия общения. Общение между педагогом и ребенком может являться как поддерживающей и безопасной психологической средой развития, так и блокирующей и провоцирующей деструкцию и девиацию различного рода. Педагогический коллектив способствует сближению детей. Процесс развития коммуникативной функции речи у дошкольников подразумевает совместную, взаимосвязанную работу всех педагогов, т.е. коррекции речевого и коммуникативного развития детей дошкольного возраста с дефектом речи не только логопедом, но и воспитателем. Если логопед развивает и совершенствует речевое общение, то воспитатель закрепляет их речевые навыки, полученные на логопедических занятиях. Успех развития коммуникативной функции у дошкольников с заиканием зависит от степени продуктивности процесса закрепления речевых навыков и умений.

Список используемых источников и литературы

1.Абдуллин А.Г., Кувшинова И.А., Никитин А.Г. Взаимодействие специалистов в процессе организации комплексной оздоровительно-педагогической и реабилитационно-профилактической работы с детьми // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 11-14.

2.Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроида образовательного устройства в сфере дошкольного образования / В. А. Чернобровкин, И. А. Кувшинова, Д. В. Тупикина, И. В. Бачурин Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43).

3.Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды: монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.

4.Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Заикание как одна из актуальных проблем в коррекции нарушений развития речи ребенка // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы = Teacher education: tradition, innovation, prospecting, outlook : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., 07 дек. 2018 г. / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. В.Г. Барабаш. – Шадринск : ШГПУ, 2019. – 286 с. / С.113-117.

5.Кувшинова И.А., Мазитова Э.Р. Особенности обучения и воспитания

детей с заиканием в условиях инклюзии // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С. 366-367.

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

7. Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Бачурин И.В. Использование образовательной робототехники в сфере дошкольного образования // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 205-209; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37792> (дата обращения: 31.01.2020).

© А.П.Назарычева, 2020-04

УДК 376.42

О.В. Савичева

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

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОНР КАК ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

***Аннотация.** Статья посвящена изучению уровня речевого развития детей среднего дошкольного возраста в процессе логопедического исследования. У большинства детей присутствует недостаточный уровень сформированности речи, грамматической компетентности и владения фонологическими навыками.*

***Ключевые слова:** дети среднего дошкольного возраста, уровень сформированности речи.*

O.V.Savicheva

DIAGNOSTIC RESULTS OF THE SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ONR AS THE BASIS OF CORRECTIVE WORK

***Abstract:** The article is devoted to the study of the level of speech development of children of middle preschool age in the process of speech therapy research. Most children have an insufficient level of speech formation, grammatical competence and possession of phonological skills.*

Keywords: *children of middle preschool age, the level of speech formation.*

Основной задачей развития речи дошкольника является овладение нормами и правилами языка, определенными для каждой возрастной стадии, а также развитие их коммуникативных способностей. Желание ребенка вступать в диалог, уметь выражать свое мнение, сохранять эмоциональный тонус – все это ребенок должен усвоить в дошкольном возрасте.

Развитие речи является важным аспектом общего психического развития в детстве. Речь неразрывно связана с мышлением. При овладении речью ребенок учится адекватно понимать речь других, связно выражать свои мысли.

Речь дает ребенку возможность вербализировать свои чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль за деятельностью.

Речь является основным средством человеческого общения. Без этого человек не смог бы получать и передавать информацию, которая несет большую семантическую нагрузку или захватывает в себя то, что невозможно воспринять с помощью чувств.

Современные научные исследования в области формирования речи показали, что основным и необходимым залогом школьной успешности ребенка служит своевременное и качественное формирование речи.

Изучение нарушений речевого развития дошкольников является одной из самых актуальных детских проблем, так как количество детей с отклонениями от нормы согласно современным статистическим данным растет [1].

Исследование было проведено на базе Детского сада при Начальной образовательной школе №1 г. Магнитогорска. Использовалась «Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста» О.А. Безруковой и О.Н. Каленковой, которая предназначена для логопедического обследования детей в возрасте от 4 до 5 лет и содержит различные задания, направленные на выявление состояния звуковой культуры речи, лексики, грамматической структуры и связной речи [2].

В эксперименте приняли участие 30 дошкольников 4 - 5 лет, из них 14 мальчиков, 16 девочек. В результате исследования выяснилось, что у большинства детей наблюдаются проблемы речевого развития, которые проявляются в недостаточной сформированности лексической системности речи, грамматической компетентности, владения фонологическими навыками и умениями.

При исследовании уровня сформированности лексической системности у детей среднего дошкольного возраста по первому блоку тестовых заданий установлено, что у 42,85% обследованных детей имеется низкий уровень владения словарным запасом, объем слов значительно отстает от нормы.

Дошкольники в основном используют глаголы повседневного употребления, при употреблении существительных часто заменяют слова, смешивают слова, плохо применяют различные степени прилагательных.

У остальных детей выявлен нормальный или высокий уровень сформированности лексической системности речи. В тоже время имеются

индивидуальные проблемные особенности развития речи, которые требуют незначительной развивающей работы.

При изучении уровня грамматической компетенции у детей пятого года жизни мы установили, что у 50% дошкольников наблюдается низкий уровень компетентности. Они в процессе речевого общения используют простые конструкции предложений.

Обследование выявило, что наибольшие затруднения в умении грамматически правильно строить свою речь у средних дошкольников возникали при образовании множественных чисел; употреблении несклоняемых существительных; согласовании существительных с числительными; образовании глаголов с помощью приставок, а также употреблении различных предлогов.

Остальные дошкольники успешнее справляются с заданиями, что свидетельствует о достаточном уровне грамматической компетенции (нормальный и высокий уровни) несмотря на наличие отдельных ошибок.

У 28,57% дошкольников средний уровень сформированности словоизменительных и словообразовательных навыков и умений. Они значительно успешнее справляются с заданиями, хотя и у них встречаются ошибки (образование глаголов с помощью приставок, образование глагольных форм, постановка ударений при склонении имен существительных, употребление несклоняемых существительных, образование степеней прилагательных, составление сложноподчиненных предложений).

У 21,43% средних дошкольников установлен высокий уровень грамматической компетенции. Они правильно употребляют различные грамматические формы.

Таким образом, уровень словоизменительных и словообразовательных навыков и умений у детей пятого года жизни сформирован недостаточно.

Для улучшения грамматической структуры речи средних дошкольников центральной задачей является формирование лингвистических обобщений, в основе которых лежит обучение детей самостоятельному формированию новых слов, пониманию смысловых оттенков слова.

Важным является использование различных грамматических конструкций и способов связи между предложениями в связанном утверждении. Осознание словесной композиции предложения является основой овладения грамотной речью и осознанного использования языка в любом последовательном утверждении.

Оценка фонологических навыков и умений складывается из результатов обследования фонематических процессов, навыков звукового анализа и синтеза, фонетического и просодического оформления речи.

У 35,71% дошкольников низкий уровень сформированности фонологических навыков и умений. У них страдает процесс разделения соединений звуков, слогов, слов на составляющие их элементы, происходит замена или смешивание звуков.

Они заменяют звуки «р» и «л» на те, которые им проще произносить, например, на «л» и «и». Они также стараются не произносить щипящие звуки.

Дети смешивают звуки, то есть они неуверенно используют ряд звуков при произношении различных слов. В одних словах ребенок может правильно использовать звуки, а в других заменить их словами, похожими по произношению.

У 42,85% средних дошкольников установлен средний уровень сформированности фонологических навыков, иногда они искажают или затрудняются в произношение отдельных или групп звуков.

У 21,43% дошкольников наблюдается высокий уровень фонологических навыков и умений. Они не испытывают затруднений при анализе звуков, устанавливают правильный порядок звуков в словах, хорошо различают звуки, которые относятся к различным группам фонем.

Таким образом, у средних дошкольников имеются проблемы со звуковым анализом лексических единиц, поэтому необходимо учить детей звуко-слоговому анализу и синтезу речевых высказываний.

Таким образом, очевидно, что уровень развития речи у детей среднего дошкольного возраста различен. Наибольшее количество дошкольников имеют средний или низкий уровень развития речи, а высокий уровень представляет наименьший процент детей.

Несмотря на то, что психическое развитие детей, по данным медицинских карт у всех детей в норме, у большинства средних дошкольников отмечается недостаточное развитие речи.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что детям пятого года жизни требуются занятия по развитию речи как в условиях дошкольного образования, так и вне образовательного учреждения, в условиях семьи.

В качестве средств коррекции речевого развития следует использовать комплекс различных методов: наглядных (в виде разновидностей наблюдения и его последующего обсуждения), словесных (чтение и пересказ сказок и художественных произведений) и практических (развивающих упражнений и игр.

Очень важным является присутствие ребенка в «грамотной среде», потому что грамматические ошибки в речи в процессе общения с дошкольником им легко усваиваются и тормозят формирование грамотной и правильной речи.

Список используемых источников и литературы

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7-ми лет: развитие диалогического общения . – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 272 с.
2. Безрукова О.А., О.А. Каленкова Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста . – М.: Русская Речь, 2014. – 70 с.
3. Левшина Н.И. Интеграция науки и практики // Детский сад: теория и практика. 2012. № 2. С. 64-73.
4. Левшина Н.И. Развитие языковой способности дошкольников // Дошкольная педагогика. 2015. № 3 (108). С. 10-12.
5. Санникова Л.Н., Левшина Н.И. Способы оценки качества образовательной деятельности ДОУ // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2009. № 5. С. 10-14.

6. Лисицина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И.Лисицина. —СПб: Питер, 2009,—320 с.

7. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сб. метод. реком. —СПб., Москва: САГА: Форум, 2006,—272 с.

© О.В.Савичева, 2020-04

УДК 376

**А.С. Соколова,
Н.А. Долгушина**

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

ИГРА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

***Аннотация.** Актуальность выбранной темы обусловлена недостаточной доказательной базой об эффективности, разработанных методов и методик, в современных условиях, по использованию игровой деятельности, как основы для коррекции заикания у дошкольников.*

***Ключевые слова:** заикание, игровая деятельность, игра, заикающиеся дошкольники, коррекционно-логопедическая работа.*

A.S. Sokolova, N.A. Dolgyshina

GAME AS A METHOD OF CORRECTION OF THE SPEAKER-SPEAKING PART OF SPEECH AT PRESCHOOLERS WITH STAINING

***Abstract.** The relevance of the chosen topic is due to insufficient evidence base on the effectiveness of the developed methods and techniques, in modern conditions, on the use of gaming activities as the basis for the correction of stuttering in preschoolers*

***Keywords:** stuttering, game activity, game, stuttering preschoolers, corrective and speech therapy work.*

Заикание достаточно распространенное речевое нарушение. По данным В.М. Шкловского, известно, что заикающихся, среди всех людей нашей страны, примерно от 1,5 до 2,2 % [4, с.197-208].

Дошкольный возраст - это критический возраст для формирования речевой функции. Именно поэтому в данный период своевременное выявление и осуществление коррекционно-логопедического воздействия является

важным. Наиболее перспективным направлением в решении данного вопроса является использование игровой деятельности для детей дошкольного возраста, так как именно этот вид является ведущим. Игровая деятельность массово используется в коррекционно-логопедической практике в работе с заикающимися дошкольниками. Примечательно, что в игровом процессе ребёнку могут помогать корректировать речевую функцию как педагоги, так и родители [2, с. 129].

Заикание у дошкольников необходимо преодолевать в игровой деятельности, т.к. она позволяет организовать различные ситуации, которые воссоздают реальные события и взаимоотношения между людьми. Необходимые качества личности воспитывает участие в разных игровых ситуациях и исполнение различных ролей. В процессе дифференцированного использования игровой деятельности происходит коррекция личностных отклонений заикающихся детей и на этой основе воспитание их речи.

В процессе игровой деятельности проводится воспитание детей под преднамеренным руководством, которое направлено на определенную цель. При этом, ребенок не ощущает себя неполноценным. Наоборот, с интересом вникает в созданную игровую ситуацию, тем самым активизируя свою речевую функцию. Так, корректируется не само заикание, как речевое нарушение, а воспитывается именно речевая деятельность в структуре игровой деятельности. Дети в процессе игровой деятельности развивают свою личность в целом. Происходит развитие высших психических функций, умение взаимодействия в социуме, правильной реакции на раздражители. Развитие речи так же входит в спектр образовательных целей игры. Коррекционно-логопедическая работа должна быть направлена на воспитание у детей с заиканием правильных форм общественного поведения. Общительности и открытости миру. Педагоги должны помочь ребенку преодолеть различные психические барьеры, зажатость, скованность, замкнутость. Все те отрицательные качества, которые присущи таким детям.

Игровая деятельность является ведущим средством воспитания и обучения дошкольников. В коррекционно-логопедической работе игра так же является одним из главных способов взаимодействия с детьми. В процессе игры ребёнок развивается сразу во многих аспектах. Например, физическое развитие при использовании подвижных игр, умение самостоятельно находить решение, преодолевать трудность, у детей воспитывается находчивость, сообразительность, инициативность и воображение.

Большим преимуществом организации занятий в игровой форме является то, что у логопеда есть возможность быстрее войти в тесный контакт с ребенком, стать ему другом, завоевать его внимание и доверие. Таким образом, ребенок быстро раскрывается, пропадают застенчивость и скованность. Чтобы вызвать у ребенка интерес и побудить к свободному активному речевому общению, логопед профессионально подбирает различные игровые ситуации, избегая долгой, монотонной, утомляющей ребенка деятельности. Из этого следует, что созданные игровые ситуации являются необходимым элементом для качественного выполнения коррекционной деятельности. К тому же, использование игровых ситуаций оказывает помощь ребенку в том, чтобы

отвлечься от своего речевого дефекта. Это в свою очередь дает большие возможности для качественного и действенного осуществления целенаправленной психотерапии.

Игра оказывает положительное влияние на общее психическое состояние ребенка с заиканием, задействуя его воображение, интересы и фантазию. При этом, Игра вызывает у ребенка встречную активность, ребенок перестает быть скованным. Всё это в разы повышает эффективность коррекционно-логопедической работы. Вместе с этим, игровые приемы избавляют детей от утомительной для них, неестественной «неподвижности», что не характерно для дошкольного возраста, на протяжении длительного логопедического занятия и, таким образом, у педагога есть возможность чередовать разные виды речевой работы.

Дидактические игры могут использоваться как индивидуально, так и с группой детей. Они развивают у ребенка с заиканием просодические компоненты речи, такие как, речевое дыхание, ритм, темп, паузация и т.д. В процессе работы такие игры способствуют пополнению и расширению словарного запаса, обучению грамоте, развитию фонематического слуха, развитию слоговой структуры слова, развитию звукового анализа и синтеза. Но помимо этого развивают зрительно-слуховое внимание, память, восприятие, мелкую моторику, подражательность и т.д.

В процессе игр с использованием пения дети учатся понимать свое тело, развивать темп и ритм, понимать различную интонацию и расширять свой звуко-слуховой диапазон. Музыка позволяет ребенку четко, ритмично выполнять движения, основываясь на свои слуховые ощущения.

Подвижная игра - это эмоциональная активная деятельность детей. Она характеризуется выполнением различных по сложности физически-активных действий, точных и своевременных заданий которые базируются на различных видах движений. Обязательным условием для подвижной игры является ряд заранее подготовленных правил. С заикающимися детьми рекомендуется проводить игры малой и средней подвижности. Это необходимо для сохранения темпа дыхания и речи у детей, а так же защищает от излишней эмоциональной активности.

Игры-драматизации относятся к разновидности театрализованной сюжетной-ролевой игры. Для этого педагог вместе с ребенком изначально создают и продумывают будущий образ с помощью целого ряда средств выразительности (интонации, мимики, движений). Далее ребенок под присмотром педагога вносит свои дополнения. Происходит создание собственного сюжета или сценария с опорой на уже существующий мотив. Таким образом, у ребенка развивается фантазия и умение импровизировать, что в будущем может помочь уже взрослому найти нестандартный выход из сложной ситуации.

Творческая игра – это игра, которая создаётся самими детьми. Такие игры отлично отражают высокий уровень самостоятельности и самоорганизации детей в процессе деятельности. Как правило, эти качества воспитываются сначала в процессе творческой игры по инициативе педагога, а затем по замыслу самих детей.

При работе над устранением заикания у дошкольников важно учитывать такие дидактические принципы, как последовательность игр и доступность речевого материала. Последовательность заключается в переходе от простых игр, с готовыми правилами к творческим и ролевым. Доступность обуславливается подбором игр, учитывая возрастные особенности детей. Реализация принципов позволяет последовательно усложнять речевой материал, сюжеты и методику проведения игр.

Речевой материал усваивается в процессе прохождения этапов молчания, видов шёпотной, сопряжённой, отражённой речи, когда образцом поведения и речи служат логопед, воспитатель, родители [1, с.27]

Организуя занятие (или отдельные его части), логопед в этой привычной и доступной для ребенка форме деятельности общается с ним “на равных”, завоевывает его любовь и доверие, преодолевает его скованность и застенчивость [3, с.3]. Применение разнообразных игровых ситуаций помогают создавать положительную динамику в коррекции звукопроизносительной стороны речи. Они направлены, главным образом, на отвлечение ребёнка от речевого дефекта. В следствии идёт побуждение ребёнка к свободному речевому общению. Так же предоставляются большие возможности для осуществления целенаправленной психотерапии. Правильно подобранная игра оказывает благотворное воздействие на общее психическое состояние заикающегося, вызывает у него встречную активность, затрагивая его психические и психо-моторные функции. Все это в совокупности повышает эффективность коррекционной работы.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что успешное преодоление заикания требует систематической, скрупулезной и довольно длительной работы, предполагающей совместную деятельность специалистов, детей и родителей. Организация данной работы в игровой деятельности создаёт благоприятные условия для ребёнка, в которых происходит устранение речевого нарушения.

Список используемых источников и литературы

1. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопедов. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб: Детство–Пресс, 2003. — 240 с.
2. Долгушина Н.А., Антипанова Н.А., Колесникова Л.В., Волковская Ю.Н., Демьяненко Э.Ф. Некоторые аспекты логопедической работы с детьми, имеющими речевые нарушения// Южно-Уральский педагогический журнал. 2015. №3. С. 129-135.
3. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях: Кн. для логопеда/ И. Г. Выгодская, Е. Л. Пеллингер, Л. П. Успенская.—2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1993.
4. Шкловский В.М. Психотерапия в комплексной системе лечения логоневрозов: Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова. - М., 1974.

©А.С.Соколова, Н.А.Долгушина 2020-04

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

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ВЗРОСЛЫХ С СЕНСОРНОЙ АФАЗИЕЙ

Аннотация. В данной статье представлена диагностическая программа, направленная на выявление нарушений фонематического слуха у лиц с сенсорной афазией, результаты диагностического комплекса и выводы данной диагностики.

Ключевые слова: Фонематический слух, афазия, сенсорная афазия, неречевой слух.

А.О. Khayrulina

CORRECTION OF PHONEMIC HEARING DISORDERS IN ADULTS WITH SENSORY APHASIA

Annotation. This article presents a diagnostic program aimed at identifying phonemic hearing impairment in people with sensory aphasia, the results of the diagnostic complex and the conclusions of this diagnosis.

Keywords: Phonemic hearing, aphasia, sensory aphasia, non-verbal hearing.

В настоящее время стала актуальна проблема выявления нарушений фонематического слуха у взрослых с сенсорной афазии. Актуальность выявления нарушений фонематического слуха обуславливает возрастающему количеству людей, необходимость и важность восстановлении фонематического слуха, так как фонематический слух является основой понимания речи.

Изучение о нарушении фонематического слуха освящено в работах Т.Г. Визель, А. Кожевников, А.Р. Лурия, К.Вернике, В.М. Бехтерева, М.К. Бурлакова, И.Т. Власенко, К. Гольштейн, В.М. Коган, М.С. Лебединский, Г.К. Липман, Л. С. Цветкова и другие. Учитывая необходимость и важность восстановлении фонематического слуха, приходим к выводу о важности изучения проблемы комплексной логопедической работы с целью выявления нарушений фонематического восприятия речи у взрослых с сенсорной афазии.

К афазии приводят очаговые поражения коры мозга, отвечающей за понимание речи, то есть поражение области представления в мозге фонематического слуха и производных от него языковых способностей. В

отличие от этого, распад речевых способностей, относящихся к уровню речевого слухового гнозиса, приводит к расстройствам распознавания состава звуков речи и слов, лишь вторично осложняящим их понимание. Нарушения неречевого слухового гнозиса в рамках зрелой речевой функции не обуславливают ее нарушений, а нарушения физического слуха лишают способности понимать речь по неспецифическим причинам.

Сенсорная афазия появляется при поражении задней трети верхней височной извилины коры левого полушария 22 поля - зоны Вернике, отвечающей за процесс усвоения и понимания письменной и устной речи. Главным механизмом, лежащим в основе этого дефекта, являются нарушения акустического анализа и синтеза звуков речи, что проявляется в нарушении фонематического слуха, выступающего в качестве ведущего дефекта сенсорной афазии [1, с.237].

Главная задача восстановительного обучения, направлена на преодоления дефектов дифференцированного восприятия звуков, на восстановление фонематического слуха. Только восстановление процесса звук различения может обеспечить восстановление пострадавших сторон речи, и главным образом понимание речи

Для составления диагностического комплекса на выявление нарушения фонематического слуха у взрослых с сенсорной афазией были выбраны следующие методики.

«Обследование неречевого слухового восприятия» Т.А. Ткаченко.

Цель методики: выявить умение узнавать неречевые звуки.

Проведение методики: обследуемый слушает все музыкальные инструменты (дудка, барабан, колокольчик, погремушка, свисток), после каждого прослушанного музыкального инструмента обследуемый называет свой вариант того что он услышит.

Инструкция: «Слушайте внимательно и скажите, что звучит».

«Обследование дифференциации фонем» Архипова Е.Ф.

1 задание

Цель методики: выявить умение дифференцировать фонемы.

Процедура проведения: обследуемый должен хлопнуть в ладоши, когда услышит звук.

Инструкция: «Хлопните в ладоши, когда услышите звук [А] в цепочке звуков»».

[А, О, У, И, Ы, А, О, Э, Ы, И, А, О, Ы, Э, А, У, А]

2 задание

Инструкция: «Хлопни в ладоши, когда услышишь звук [М]».

[Н, М, Б, С, Т, К, З, М, Л, Б, С, П, Д, М, З, Н, Т, К]

«Обследование фонематического слуха» О.Н. Тверская, Е.Г. Кряжевских.

1 задание

Цель методики: выявление умения воспроизводить слоговые ряды и просит обследуемого их повторить.

Ба-па-ба, да-та-да, га-ка-га, за-са-за, жа-ша-жа, па-ба-па, та-да-та, ка-га-ка, са-за-са, ша-жа-ша.

Процедура проведения: обследуемый должен воспроизводить слоговые ряды.

Инструкция: «Повторяйте за мной».

2 задание

Цель методики: выявить умение дифференцировать слова близкие по звучанию и правильно их произносить.

Описание методики: обследуемый рассматривает парные картинки.

Процедура проведения: обследуемый должен рассмотреть парные картинки и показать заданную картинку.

Инструкция: «Сначала покажите, где почка, а потом – где бочка. Назовите, что вы видите на картинке?»

(Исследование проводится с использованием картинок на слова-квазиомонимы)

[п - б]: почка - бочка, [т - д]: трава - дрова, [к - г]: класс - глаз, [ф - в]: фата- вата, [р - л]: рак -лак, [с - з]: суп - зуб, [с - ц]: свет - цвет, [ш - ж]: шар - жара, [ч - щ]: челка - щелка, [ч - ш]: чайка - шайка, [с - ш]: каска - кашка, [с - ж]: сыр - жир.

«Обследование фонематических представлений». Каримова Н.В.

Цель методики: оценка способности осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе представлений.

Описание методики: обследуемому предлагается назвать слова, в которых есть заданный звук; назвать слова, в которых определенное количество звуков; отобрать картинки (удочка, уши, усы, лук, метла, кошка, носки, пушка, сссббсббдсани, сумка, книга, телефон, лиса, подушка, шкаф представлены), в названии которых определенное количество звуков.

Процедура проведения: обследуемый должен назвать слова, в которых есть звук [ш]; назвать картинки, в названиях которых 4 звука.

Инструкция: «Назовите 4 слова, в которых есть звук [ш]; назовите слова, в которых 4 звука».

В эксперименте участвовало три взрослых с сенсорной афазией.

Сначала мы обследовали неречевое слуховое восприятия, что является основой фонематического слуха. Выявили средний уровень развития .У всех трёх обследуемых были допущены ошибки в названии музыкального инструмента, а именно: у А.С. были допущены ошибки в названии дудки (на вопрос «что звучит?» - ответил: «Ну как ее...»); у Н.В. допущены ошибки в названиях погремушки; у А.Ф. были допущены ошибки в названиях дудки, колокольчика, свистка. Два обследуемых затруднялись в названиях духовых музыкальных инструментов (дудка), что показывает нам о нарушении неречевого слухового восприятия, что свидетельствует о нарушении фонематического слуха.

Переходим к следующей методики обследования – обследование дифференциации фонем. Были допущены ошибки в цепочке гласных такие, как звук [Э] и звук [И] заменяли на звук [А]. В цепочке согласных звуков у всех были ошибки такие, как звук [Б] и звук [П] заменяли на звук [М].

Далее обследовали фонематический слух. В первом задании: все обследуемые – допускали ошибки в слоговых рядах: «ба-па-ба» заменяя слог «па» на слог «ба», «да-та-да» заменяя слог «та» на слог «да», «га-ка-га» заменяя слог «ка» на слог «га», «па-ба-па» заменяя слог «па» на слог «ба», «ка-га-ка» заменяя слог «ка» на слог «га». Нарушение в дифференциации глухих звуков.

Во втором обследуемые рассматривали парные картинки и должны были показать заданную картинку. Допускались ошибки: просили показать картинку с изображением «Почки» показывали картинку с изображением «Бочка», «Трава» показывали картинку с изображением «Дрова», «Фата» показывали картинку с изображением «Вата», «Цвет» показывали картинку с изображением «Свет». Выявленный результат свидетельствует о преимущественные нарушения фонематического слуха у обследуемых.

Далее, методика обследования фонематических представлений. При выполнении задания на придумывание слова с заданным звуком обследуемые А.С. назвал два слова – шуба, уши; Н.В. назвал одного слово шкав; А.Ф. назвал одно слово – шар. Во втором задании – допускались неточности в названиях, такие как «Духи» произносили «Тухи», «Шкаф» произносили «Шкав», но картинки выбрали правильно все три обследуемых.

У трех обследуемых выявлен средний уровень фонематического слуха.

Применив, составленный диагностический комплекс, можно в полной мере выявить нарушения фонематического слуха у взрослых с сенсорной афазией.

Список используемых источников и литературы

1. Логопедия. Теория и практика. Под ред. Филичева Т.Б. – М., 2017 – 618 с.
2. Каримова Н. В. Диагностика фонематических процессов у детей дошкольного возраста // Образование и воспитание. 2016. №2. С. 21-24
3. Тверская О.Н., Кряжевских Е.Г. Альбом для обследования речевого развития детей 3-7 лет (экспресс-диагностика). М., 2016. С. 28-30
4. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова – М., 2007. – 331 с.
5. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. – СПб. 2009. – 297 с.

© А.О. Хайрулина, 2020-04

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье приводится обзор литературы по проблеме развития произвольного внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Дается описание особенностей устойчивости, переключения, концентрации, распределения произвольного внимания таких детей. Раскрывается взаимосвязь развития внимания с развитием речи.

Ключевые слова: произвольное внимание, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, речевые нарушения.

Е.А. Khromova

PERCULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF ARBITRARY ATTENTION FOR SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERSTRUCTION OF SPEECH

Annotation. The article provides a review of the literature on the problem of arbitrary attention in older preschoolers with general speech underdevelopment. A description of the attention span, shifting attention, concentrate attention, sharing of arbitrary attention of such children. The relationship between the development of attention and the development of speech is revealed.

Keywords: voluntary attention, older preschoolers, general speech underdevelopment, speech disorders.

Проблема внимания является одной из самых важных и сложных в научной психологии. Внимание выражается в точном выполнении связанных с ним действий. Образы, получаемые при внимательном восприятии, отличаются ясностью и отчетливостью. Оно помогает мыслительным процессам проходить быстрее и правильнее, помогает выполнять движения более аккуратно и четко.

Внимание представляет собой направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида. Такое определение дает О.О. Косякова. Она же пишет о том, что произвольное внимание является важнейшим фактором организации и развития познавательной деятельности ребенка [3, с. 60].

Произвольное внимание способствует улучшению результата других психических процессов, регулирует их протекание. Оно характеризуется тем, что требует от человека сознательного приложения усилий. Его рабочий уровень поддерживается его устойчивостью, переключением, концентрацией, распределением.

Первой формой внимания, которое развивается у ребенка, является непроизвольное внимание. Затем на его основе начинает развиваться произвольное внимание. Это происходит, начиная с дошкольного возраста. Л.С. Выготский говорит о том, что вместе с тем, как ребенок постепенно овладевает речью в ходе выполнения предметной деятельности и общения со взрослыми, он овладевает и произвольным вниманием [3, с. 60]. Уже со старшего дошкольного возраста дети способны удерживать внимание на интеллектуально значимых для себя действиях, например, когда они играют в различные игры-головоломки и т.д.

Произвольное внимание формируется постепенно. Его возникновение к концу дошкольного возраста представляет собой важное психическое новообразование. Его развитие определяется множеством разных факторов, среди которых состояние здоровья, соблюдение ребенком режима дня, требовательность к нему со стороны взрослого, уровень развития интересов, психическая активность. Влияют на этот процесс и индивидуальные особенности ребенка. Так, нервные и болезненные дети отвлекаются чаще, чем спокойные и здоровые.

Ребенок не может заставить себя быть внимательным, поэтому ему для этого требуется помощь взрослого. Особенно в этой помощи нуждаются дети с общим недоразвитием речи, у которых наряду с нарушением речи наблюдаются нарушения психических процессов, где важное место отводится вниманию.

У детей, имеющих речевые нарушения, психофизическое и интеллектуальное развитие может иметь нормальные показатели. Но их неполноценная речевая деятельность сказывается на особенности формирования их сенсорной, интеллектуальной и афферентно-волевой сфер. Нарушение речевого развития может отрицательно сказываться на формировании их высших психических функций, в частности внимания.

В настоящее время дети дошкольного возраста с недостатками речевого развития составляют наиболее многочисленную группу детей с нарушениями развития. Полный анализ речевых нарушений у данной группы детей представлен в работах следующих ученых: Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. Исследования показывают, что более распространено среди нарушений речевого развития общее недоразвитие речи.

Л.С. Волкова определяет общее недоразвитие речи как «нарушение формирования всех компонентов речи, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при различных речевых расстройствах у детей с сохранным интеллектом и полноценным слухом» [2].

Изучением свойств внимания у детей с речевыми нарушениями занимались Р.Е. Левина, Г.И. Жаренкова, Т.Д. Барменкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша, Т.А. Фотекова и др.

Развитие внимания тесно связано с развитием речи. Если у ребенка нарушено внимание, то восприятие речи не может происходить в полном объеме. Р.Е. Левина в своих работах выделяла нарушение внимания как одну из причин возникновения общего недоразвития речи. Экспериментальные данные, полученные Т.А. Ткаченко, подтверждают эту зависимость: у детей с общим недоразвитием речи внимание нарушено примерно в 90 случаях из 100 [4]. Дети с общим недоразвитием речи характеризуются: пониженным уровнем развития основных свойств внимания, а именно недостаточной устойчивостью, трудностью включения, распределения и переключения внимания, быстрой истощаемостью, что в свою очередь, приводит к снижению темпа деятельности в процессе работы [5].

О.О. Косякова пишет, что такие дети испытывают трудности с сосредоточением внимания на анализе условий, поиске альтернативных способов и средств в решении задач. У них есть также трудности с планированием своих действий [3, с. 60].

Одной из характерных особенностей внимания дошкольников с общим недоразвитием речи является его произвольный характер. Дети легко отвлекаются на посторонние раздражители, что негативно сказывается на процессе и результативности обучения. Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин причину этого видят в возрастных психологических особенностях дошкольников. Когда интересы детей становятся шире, их внимание начинает привлекаться к большему числу объектов.

Е.В. Жулина, О.О. Косякова, О.В. Трошин пишут о том, что для таких детей крайне сложной задачей является распределение внимания между речью и практическим действием. У них преобладают речевые реакции уточняющего и констатирующего характера. Для сравнения, у детей группы нормы имеются сложные реакции сопровождающего характера и реакции, которые не относятся к выполняемому непосредственно в этот момент действию [3; 5].

У таких детей ошибки внимания проявляются очень часто, они допускаются на протяжении всей работы. Дети не всегда сами могут замечать эти ошибки, поэтому не всегда могут их и устранить. В сравнении с детьми с нормальным развитием, характер ошибок и их распределение у таких детей имеют качественные отличия.

Помимо этого у детей с общим недоразвитием речи имеются нарушения в формировании всех видов контроля за деятельностью (упреждающий, текущий и последующий). В особенности это заметно в отношении упреждающего контроля, который связан с анализом условий задания, и текущего контроля, который активизируется в процессе выполнения задания. Что касается последующего контроля, то есть контроля по результату, некоторые его элементы проявляются в основном тогда, когда педагог оказывает ребенку помощь (это может быть повтор инструкции, показ образца выполнения задания, конкретные указания и т.д.) [3; 5].

Особенности произвольного внимания таких детей заметно проявляются в характере отвлечений. Дети с нормой речевого развития в процессе деятельности склонны отвлекаться «на экспериментатора» (смотрят на него,

стараятся определить по его реакции, правильно ли выполняют задание). В свою очередь, дети с патологией речи отвлекаются, смотря по сторонам, в окно, выполняя действия, которые никак не связаны с выполнением задания. Результатом низкой сформированности произвольного внимания таких детей становится нарушение у них структуры деятельности [3, с. 63; 5].

В работе с детьми, которые учатся в речевых школах, Н.Ц. Василева и М. Сухад определили, что они часто бывают вялыми или торопливыми, не проявляют интереса к заданиям, которые им даются. У таких детей часто снижена концентрация внимания, они могут отвлекаться от задания, либо вместо решения просто пытаются угадать ответ [1].

Р.А. Белова-Давид, которая занималась изучением детей с выраженным недоразвитием всех сторон речи, подчеркивала тот факт, что неустойчивость и малый объем внимания, отсутствие активности и целенаправленности, повышенная утомляемость выступают в качестве причин малой продуктивности в любом виде психической деятельности, среди которых и речевая деятельность [3, с. 61].

Таким образом, в качестве итога можно отметить следующие особенности произвольного внимания дошкольников с общим недоразвитием речи: оно неустойчиво, легко переключается на другие объекты при появлении посторонних раздражителей, которые отвлекают ребенка от деятельности. Также наблюдаются трудности в планировании и контроле действий. С трудом формируются упреждающий, текущий и последующий виды контроля.

Важно отметить, что для детей с общим недоразвитием речи крайне сложно распределять внимание между речью и практическим действием. Произвольное внимание таких детей имеет сниженные показатели всех его характеристик (устойчивости, переключения, концентрации, распределения) в сравнении с его показателями у сверстников с нормой речевого развития.

Список используемых источников и литературы

Василева Н. Ц., Сухад М. Особенности невербального и вербального мышления у подростков с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. психол. наук. М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1991. 160 с.

Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2009. 703 с.

Косякова О. О. Логопсихология: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.

Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М.: ГНОМ и Д, 2002.

Трошин О. В., Жулина Е. В. Логопсихология: Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. 256 с.

© Е.А. Хромова, 2020-04

Т.В. Алпатова

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования произносительной стороны речи при стертой дизартрии. Раскрываются основные принципы коррекционного воздействия, предлагаются методические рекомендации по организации логопедической работы с детьми дошкольного возраста в условиях детского сада.*

***Ключевые слова:** Стертая дизартрия, произносительная сторона речи, принципы коррекционного воздействия, методические рекомендации по организации логопедической работы.*

T. V. Alpatova

THE FORMATION OF PRONUNCIATION ASPECTS OF SPEECH IN CHILDREN WITH ERASED FORM OF DYSPARTHRIA

***Annotation.** The article discusses the problem of the formation of the pronunciation side of speech with erased dysarthria. The basic principles of corrective action are revealed, methodological recommendations on the organization of speech therapy work with preschool children in kindergarten are offered.*

***Keywords.** Erased dysarthria, pronunciation side of speech, principles of corrective action, guidelines for the organization of speech therapy work.*

Правильное гармоничное развитие ребенка предполагает воспитание у него правильной речи, которая включает лексико-грамматический строй и полноценные произносительные навыки. Сформированная речь определяет эффективность коммуникации человека, возможность его полноценного социального взаимодействия и адаптации в современном мире [1].

Количество детей с речевыми нарушениями с каждым годом увеличивается. Особенно заметными дефектами для окружающих являются недостатки произношения, выражающиеся в общей смазанности артикуляции, плохой дикции, монотонности и невыразительности речи, что очень затрудняет восприятие и понимание речи. Углубленное обследование детей позволяет выявить очаговую микросимптоматику со стороны артикуляционного аппарата, а также отметить определенные особенности общей и мелкой моторики, что в

дальнейшем дает основание говорить о наличии у них клинического диагноза – стертой формы дизартрии.

Проблема стертой формы дизартрии является предметом изучения целого комплекса медицинских, педагогических и лингвистических дисциплин. Различные аспекты рассматривали Е.Ф. Архипова, Г. Гуцман, Л.В. Лопатина, Э.К. Макарова, Р.И. Мартынова, Л.В. Мелехова, О.В. Правдина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Собонович и многие др. исследователи. Авторы указывают, что формирование произносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией является сложным процессом, зачастую превышающим привычные временные рамки, характерные для коррекционной работы при дислалии. Специалистам необходимо понимать важность своевременного исправления выявленных дефектов для предотвращения вторичных отклонений в развитии речи.

При осуществлении логопедической коррекции по формированию произносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией необходимо придерживаться следующих основных принципов работы: учет механизмов и структуры нарушения; взаимосвязи между состоянием речи и состоянием моторной сферы ребенка; учет закономерностей онтогенетического овладения произносительной стороной речи; учет индивидуальных особенностей нарушений произносительной стороны речи; использование специальных методов и приемов работы; учет возрастных особенностей детей при выборе средств, методов и приемов обучения.

Представим рекомендации по организации коррекционной работы с детьми дошкольного возраста.

Основной формой организации работы по коррекции звукопроизносительной стороны речи являются индивидуальные занятия. Главная цель индивидуальных занятий: овладение ребенком правильной артикуляцией каждого изучаемого звука. Помимо постановки логопедом проводится первичная автоматизация звуков в облегченных фонетических условиях, т. е. изолированно, в прямом и обратном слоге, словах несложной слоговой структуры. В дальнейшем на подгрупповых и фронтальных занятиях осуществляется закрепление звукопроизношения в различных формах самостоятельной речи. На подгрупповых занятиях можно объединять детей со сходными нарушениями.

Планирование индивидуальной работы осуществляется с учетом результатов диагностики, исходя особенностей звукопроизношения каждого ребенка. Планирование индивидуальной работы составляется на определенный срок (например, месяц). В дальнейшем по мере темпов продвижения ребенка ставятся новые задачи, определяется новое содержание.

Коррекционное воздействие при стертой дизартрии является комплексным, т.е. работа ведется одновременно по следующим направлениям: развитие артикуляционной моторики, развитие дыхания и голоса, коррекция звукопроизношения, развитие просодической стороны речи, развитие фонематического слуха. Также не следует забывать о развитии неречевых функций. Так, при нормальном развитии ребенок овладевает звуковой стороной

речи одновременно с развитием общей моторики и дифференцированных движений пальцев рук. Соответственно, включение систематических упражнений, тренирующих движения пальцев рук и общие движения будет оказывать стимулирующее влияние на развитие речевых навыков [2, 3].

Помимо традиционных приемов по коррекции звукопроизношения логопед может включать и специальные методы и приемы работы при стертой дизартрии. Например, это может быть особый порядок постановки звуков, логопедический массаж, тактильно-кинестетическая стимуляция пальцев рук. Следует помнить, что значительно возрастает роль слухового контроля, поэтому следует развивать слуховое восприятие и формировать осознанную направленность на достижение необходимого акустического эффекта. Ребенок должен научиться слушать самого себя, улавливать разницу между своим произношением и нормализованным звуком.

Автоматизация звукопроизношения – один из самых сложных и длительных этапов работы. Именно поэтому очень важно организовать взаимодействие в работе учителя-логопеда и воспитателя. Закрепление умений и навыков в условиях детского сада следует проводить в течение всех режимных моментов (например, в утренние часы проводится фронтальная речевая зарядка) и в непосредственно организованной образовательной деятельности, т.е. на всех занятиях.

Учет возрастных особенностей дошкольников предполагает использование соответствующих возрасту видов деятельности. Здесь на первый план выходит игра. Игровая мотивация позволит решить многие задачи: пробудить в ребенке желание активно участвовать в процессе исправления звукопроизношения и значительно оптимизировать процесс, активизировать внимание, процессы восприятия, внимания, памяти и мышления; повысить познавательную активность и работоспособность детей; отрегулировать поведенческие трудности детей; развить коммуникативные умения и навыки [3].

Планирование образовательного процесса в детском саду основывается на календарно-тематическом принципе. Данный принцип предполагает работу всех специалистов в группе на основе изучения единой темы. Например, в течение месяца реализуется тема «Осень», которая в свою очередь дробится на подтемы – «Природа осенью», «Собираем урожай», «Грибы и ягоды», «Осенняя прогулка». Логопедом подбирается речевой материал, игры и упражнения в соответствии с изучаемой темой. Воспитатель может использовать данный материал в своей образовательной работе.

Для повышения результативности коррекционной работы логопеду необходимо осуществлять тесное сотрудничество с родителями воспитанников. Закрепление произносительных навыков должно продолжаться и в семье. Логопедом ведется тетрадь для домашних заданий, где фиксируется речевой материал для повторения, виды упражнений, игровые задания [4, 5, 6].

Примерное содержание коррекционной работы на неделю представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Планирование коррекционной работы

Январь 3 неделя Тема недели: Зимние забавы		
Индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения	1. Развитие артикуляционной моторики, отработка точности и плавности движений, переключение. 2. Развитие силы и направленности воздушной струи. 3. Коррекция просодической стороны: развитие высоты и силы голоса 4. Автоматизация [с] в словах. 5. Развитие мелкой моторики. 6. Развитие фонематического восприятия и звукового анализа (место звука в слове).	- Дыхательное упражнение «Погрей ладошки» (ротовой направленный выдох) - Фонопедические упражнения «Зимние забавы» (развитие дыхания – фиксированный выдох со звуком; развитие высоты и силы голоса) - Упражнение на фонематического слуха «Путаница» (сравнение правильного и неправильного произношения); «Сумка и сетка» (твердый и мягкий звук «с»); - Звуковой анализ слов на наглядной основе (схемы слов, фишки) – «Место звука в слове».
Взаимосвязь с воспитателем	- Речь с движениями: игра «Зимние забавы», «Мы едем на лыжах» - Работа с кинетическим пластилином для развития мелкой моторики: «Лепим снеговика»	
Работа с родителями	- Выучить чистоговорку со звуком [с]: У маленького Сани сани едут сами, сани едут сами у маленького Сани.	

Итак, работа по коррекции произносительной стороны речи является достаточно длительной, требует предварительного тщательного изучения симптоматики, механизмов нарушения. В дальнейшем необходимо реализовать ряд условий: определить в индивидуальном порядке последовательность постановки в зависимости от особенностей нарушений; подобрать соответствующий речевой материал и задания по уровню сложности; работать в индивидуальном темпе и корректировать задачи по мере продвижения.

Представленные методические рекомендации могут быть использованы логопедами, работающими детьми со стертой дизартрией в условиях детского сада.

Список используемых источников и литературы

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. / Е. Ф. Архипова. / М.: Аст-Астрель, 2008. – 320 с.

2. Белякова, Л.И. Логопедия. Дизартрия. / Л.И. Белякова. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 287с.
3. Борисова, Е.А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками. / Е.А. Борисова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 64с.
4. Коршакова, А.В. Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя в работе по коррекции нарушений речи у старших дошкольников. / А.В. Коршакова, И.В. Бовыкина. // Логопед. - №6. – 2016. – С.21.-23.
5. Мицан Е.Л., Исаева Е.В., Семихатская С.В., Чигинцева Е.Г. Коррекционная работа с детьми раннего возраста. Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование». Магнитогорск. 2014. 125 с.
6. Степанова, О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. / О.А. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 112с.

© Т.В. Алпатова 2020-05

УДК 376.37

Л.А. Черных

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

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается взаимодействие логопеда и семьи как необходимое условие для эффективной коррекционно-логопедической работы с детьми. Даны практические рекомендации по консультированию родителей логопедом. Приведены факторы, содействующие созданию благоприятной речевой среды.*

***Ключевые слова:** задержка речевого развития, консультация родителей, ребенок ,ранний дошкольный возраст*

L.A. Chernykh

LOGOPEDIC CONSULTATION OF PARENTS WITH CHILDREN WITH DELAY OF SPEECH DEVELOPMENT

***Annotation.** This article discusses the interaction of a speech therapist and family as a necessary condition for effective corrective and speech therapy work with children.*

Practical recommendations are given for counseling parents by a speech therapist. The factors contributing to the creation of a favorable speech environment are given.

Keywords: *delayed speech development, parental counseling, child, early preschool age*

В последние годы отмечается увеличение количества детей с нарушениями речевого развития [1]. По данным некоторых отечественных источников задержка речевого развития встречается у 25% детей [3]. Отсутствие помощи в раннем дошкольном возрасте приводит к появлению целого ряда последствий недоразвития речи. Это нарушение процесса общения и обусловленные им трудности адаптации в детском коллективе и речевой негативизм, своеобразие эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, вторичная задержка познавательной деятельности, трудности в освоении всей школьной программой.

Внимание к развитию речи ребенка на первых возрастных ступенях особенно важно. Первые три года жизни ребенка для речи являются «критическим» периодом развития, в это время в основном заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает запас слов. Если в этот период не уделить должного внимания речи ребенка, то в дальнейшем потребуются масса усилий, чтобы наверстать упущенное [3]. Одним из самых тяжелых последствий задержки речевого развития является постепенное замедление темпа интеллектуального развития ребенка. Память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение – развиваются с прямым участием речи. Задержка речевого развития при отсутствии своевременно предпринятых действий будет замедлять и искажать весь дальнейший ход психического развития ребенка.

Первые признаки задержки речевого развития замечают родители, сравнивая их с речью сверстников. Необходимо понимать, что без своевременной коррекционной работы ничего не изменится, в то время как родители надеются на то, что проблема решится сама собой – упускаются сензитивные периоды, когда бы данное речевое нарушение легче и быстрее бы поддавалось коррекции [4]. Поэтому первое, что требуется от родителей это уделить должное внимание своему ребенку и контролировать, соотносить его речевое развитие с нормой. При обнаружении несоответствия незамедлительно обратиться к специалисту.

Отставание ребенка в речевом развитии, безусловно беспокоит каждого родителя, при обращении к логопеду большое значение имеет правильное консультирование родителей логопедом. Специалисту стоит подробно и доступно донести информацию о речевом дефекте родителям, четко объяснить необходимость занятий дома. Часто родители не принимают должного участия в обучении и развитии ребенка только из-за своего незнания. Логопеду нужно сформировать мотивацию к занятиям не только у ребенка, но и у его родителей.

Существует множество форм взаимодействия логопеда с родителями – проведение семинаров, открытых уроков, тренингов, групповых и индивидуальных консультаций [4]. Наиболее эффективной формой работы в первое время является индивидуальная консультация. Во время беседы можно уточнить анамнестические сведения, анкетные данные, познакомить с результатом обследования, речевой картой установить доверительные отношения. По необходимости направить на консультацию к стоматологу, психологу, невропатологу, и к другим специалистам, объяснить необходимость комплексного воздействия на ребенка.

На начальном этапе сотрудничества логопеду стоит выяснить уровень осведомленности относительно возможностей и характера психомоторного и познавательного развития ребенка раннего возраста [2]. Изучить способы взаимодействия ребенка с родителями, микроклимат в семье. Рассказать про психолого-педагогические предпосылки развития речи. Сформировать представление о процессе развития ситуативно-личностной и ситуативно-деловой форм общения ребенка со взрослым (по М. И. Лисиной), что является предпосылкой возникновения речи [5]. В ходе консультаций знания родителей необходимо расширять и обогащать. Родители обучаются проведению наблюдений за развитием их ребенка и овладевают индивидуальными приемами, содействующие становлению речи их ребенка.

Также логопед может предложить рекомендации относительно оптимальной организации режима дня, который соответствует его возрасту. Следует соблюдать временной режим сна и бодрствования, удовлетворять потребности в движении, чередовании подвижных игр со спокойными занятиями [2].

Особое внимание нужно уделить речевой среде ребенка, родителям следует контролировать собственную речь и стараться адекватно использовать вербальные реакции в ходе коммуникации с ребенком. Речь взрослого должна быть доброжелательной, выразительной, спокойной, краткой, четкой, умеренной по темпу. Самая распространенная ошибка - родители довольно часто подражают ребенку, его гулению, лепету. Надо заметить, что намеренное искажение речи на ранних этапах развития лишает мотивации ребенка к овладению полноценной речи, так как ребенок видит ответную положительную реакцию на подобную «речь». Вариации искажения могут нанести урон многим компонентам речевой системы.

На начальном этапе формирования речи ребенка важно, чтобы речь взрослого, являющаяся примером для ребенка, содержала существительные и глаголы, использовались речевые модели, осваиваемые ребенком. Необходимо проговаривать действия, называть предметы, явления – всё то, что окружает и с чем взаимодействует ребенок [5]. В ходе ежедневных режимных моментов родителям нужно создавать игровые или жизненные ситуации, провоцирующие речевую активность. Рекомендуются каждый, даже маленький успех отмечать похвалой, таким образом создается благоприятная речевая среда.

Логопед подсказывает, как родителям, даже режимные моменты превратить в систему обучения. Важно донести родителям, что не нужно стремиться к быстрым результатам, воспитание речи требует систематичности, терпения, последовательности. Не стоит постоянно поправлять ребенка, когда он только пытается произносить слова. В этот период необходимо поддержать его в стремлении общаться с помощью речи. В ходе консультаций логопед придает уверенности родителям в их собственных возможностях, их непосредственное влияние на запуск речи.

Родители обучаются задавать ребенку конкретные вопросы по поводу выполняемых им действий и, сделав паузу, самостоятельно отвечать на эти вопросы, если ребенок еще не в состоянии это сделать.

Целенаправленно развивая речевую активность ребенка на групповых и индивидуальных логопедических занятиях, важно подбирать соответствующий материал для домашних занятий родителей с детьми, включающий разнообразные задания, упражнения, доступные детям игры, а также разрабатывать конкретный речевой материал, связанный с тематикой логопедических занятий. Домашние занятия необходимо проводить ежедневно. Ребенок должен хорошо себя чувствовать, быть в настроении. Занятия должны приносить только положительные эмоции. Необходима смена видов деятельности. Переключение с одного задания на другое, так малыш сохраняет фокус внимания, что увеличивает длительность занятия и повышает его продуктивность.

Со временем родители начинают активно участвовать в коррекционном процессе, это дает прекрасные результаты: сами родители замечают, что совместные занятия улучшают их отношения с ребенком, а после нескольких месяцев работы большинство родителей начинают более ответственно относиться к выполнению детьми домашних заданий. Совместная работа логопеда и семьи формирует правильный речевой режим ребенка, а значит коррекционно-логопедическая работа по запуску речи у детей с задержкой речевого развития будет более успешной и продуктивной.

Список используемых источников и литературы

1. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / Кувшинова И.А., Овсянникова Е.А., Чернобровкин В.А., Долгушина Н.А., Сунагатуллина И.И., Мицан Е.Л., Линькова М.В.. Магнитогорск : МГТУ, 2020. – 144 с.
2. Корсакова Ю.В. Руководство по запуску речи ребенка / Ю.В.Корсакова.- Изд.3-е. —Ростов н/Д:Феникс,2019. 94 с.
3. 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).
4. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники

и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.

5. Черных Л.А. Запуск речи у неговорящих детей при задержке речевого развития в раннем дошкольном возрасте // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2020: материалы международной студенческой научно-практической конференции: [Электронный ресурс]: научное издание / гл. ред. Н.Н.Макарова; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова». – Электронный текстовые дан. (8,21 Мб). - Магнитогорск: ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2020. –1 электрон. Опт. диск (CD-R). С 890-894.

© Л.А.Черных, 2020-04

СЕКЦИЯ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

Руководитель - доцент, канд. пед. наук Е.А. Овсянникова

УДК 376.37

О.А. Асмаловская

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

**К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ**

***Аннотация.** В данной статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема психолого-педагогического сопровождения детей из двуязычных семей, дошкольников с билингвизмом, овладение ими языковыми средствами, их социальной и коммуникативной адаптации в условиях дошкольного образовательного учреждения.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, двуязычие, билингвизм.*

О.А. Asmaiovskaya

**TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL INTERACTION OF
SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF
CHILDREN WITH BILINGUALISM**

***Annotation.** This article discusses the current problem of psychological and pedagogical support of children from bilingual families, preschoolers with bilingualism, their mastery of language means, their social and communicative adaptation in a preschool educational institution.*

***Keywords:** psychological and pedagogical support, bilingualism, bilingualism.*

Как показывает практика, число лиц, эмигрировавших в Россию и говорящих на нескольких языках, в настоящее время существенно возросло. Как правило, лица данной категории не утрачивают родную речь, и, следовательно, развитие и образование детей из семей переселенцев протекает в условиях двуязычия. Таких детей, пользующихся родным языком и языком социального окружения, в отечественной логопедии принято называть билингвами.

Билингвизм – проблема многоаспектная, т.к. дети, относящиеся к данной категории, испытывают трудности не только в усвоении неродного языка. Коммуникативно-речевые трудности различной степени выраженности приводят к сложностям адаптации детей-билингвов в детском коллективе, что снижает процесс их социализации в целом.

Современные реалии в области образования обуславливают изменение научных подходов к изучению детей с билингвизмом, выдвигая на первый план проблему их социализации, успешную интеграцию в общество. В данной связи важной составляющей комплексного специального коррекционного воздействия становится психолого-педагогическое сопровождение, обеспечивающее учет индивидуальных особенностей и возможностей таких детей, создание оптимальных условий включения их в систему социальных отношений. Новое понимание сущности проблем социализации детей с билингвизмом с позиции коммуникативно-личностного подхода становится сегодня значимым условием оптимизации их образования, оказывающим влияние на успешное решение задачи социальной адаптации.

В связи с активизацией интеграционных процессов в системе современного образования дошкольники данной категории в основном обучаются и воспитываются в массовых детских садах. Как показывает практика, с каждым годом число таких детей увеличивается, а нарушение речевого развития выражается в специфических речевых ошибках на русском языке. Эти ошибки вызваны особенностями взаимодействия языковых систем, и отклонения в речевом развитии могут иметь сложный полиморфный характер, касающийся не только речевой сферы, но и познавательных процессов, эмоционально-волевого и личностного развития.

Построение психолого-педагогического сопровождения дошкольников данной категории на основе интегративного взаимодействия специалистов становится сегодня значимым условием оптимизации их образования, оказывающим влияние на успешное решение задачи социальной адаптации.

Такой подход содействует тому, что возрастает число участников, влияющих на процесс психокоррекционного воздействия на ребенка. Это позволяет существенно расширить сферы коррекционного воздействия, а также способствует сокращению сроков коррекционной работы. Несомненно, высоких результатов можно добиться только в команде единомышленников, при четком распределении функциональных обязанностей, реализации оптимального алгоритма действий и адекватно расставленных коррекционных акцентах.

Вместе с тем, теоретическое изучение образовательной практики показывает недостаточную разработанность вопроса интегративного взаимодействия специалистов в ходе психолого-педагогического сопровождения дошкольников обозначенной категории, как на теоретическом уровне, так и на уровне разработки методического обеспечения. Данный факт и определяет актуальность нашего исследования.

Изучение психолого-педагогических характеристик детей позволило обнаружить сложности их адаптации в детском коллективе, связанные с особенностями коммуникативно-речевого развития детей.

Анализ результатов экспериментального изучения коммуникативных трудностей дошкольников с билингвизмом выявил определенную вариативность их проявлений, что определило необходимость разработки уровневой оценки сформированности коммуникативно-речевой компетентности детей данной категории.

Критериями разграничения детей по уровням выступили следующие диагностические показатели: 1) степень сформированности средств общения и характер вербальных трудностей; 2) осознанный интерес к общению; 3) активность и самостоятельность в использовании собственных речевых возможностей; 4) эмоциональность общения; 5) критичность к результатам общения. На основании комплексной оценки данных показателей нами были выделены четыре качественных уровня коммуникативно-речевой компетентности у дошкольников с билингвизмом: достаточный (15-12 баллов), средний (11-9 баллов), уровень ниже среднего (8-5), низкий уровень (4-0 баллов).

В соответствии с этими уровнями дифференцированы четыре группы дошкольников с билингвизмом. Оценивая особенности дошкольников с достаточным уровнем коммуникативно-речевой компетентности (26 чел. – 15,0 %) отметим у них отсутствие выраженных вербальных трудностей. Незначительные нарушения у таких детей наблюдались в подборе редко употребляемых слов и сложных словарных оборотов, они не испытывали выраженных затруднений в планировании высказывания, доносили до собеседника его смысл. Дети проявляли осознанную мотивацию к общению: легко вступали в него, проявляли самостоятельность и инициативу, чувствовали настроение собеседника, делились своими эмоциями. Отмечалась критичность в оценке собственных речевых неудач, стремление их исправить.

У дошкольников со средним уровнем коммуникативно-речевой компетентности (28 чел. - 16,2%) отмечались незначительные вербальные трудности, которые проявлялись в поиске слов, неточном их употреблении. Дети затруднялись в составлении сложноподчиненных предложений. Отмечались редкие ошибки при употреблении предложно-падежных конструкций. Дети в целом были заинтересованы в общении посредством доступных им речевых возможностей. При возникновении речевых трудностей в процессе коммуникации пытались их преодолеть с помощью взрослого. Общение происходило на несколько сниженном эмоциональном фоне. Дети

стеснялись своих речевых затруднений, были критичны к собственной речевой продукции.

К уровню ниже среднего были отнесены дети (79 чел.- 45,7%) у которых имелись стойкие нарушения коммуникативных аспектов общения. Вербальные трудности проявлялись, прежде всего, в недостаточной сформированности средств общения. В высказываниях преобладали развернутые фразы, но наблюдалась ограниченность глагольного словаря, словаря-признаков и наречий. Отмечалось неправильное грамматическое оформление высказывания. При составлении рассказа встречались нарушения его связности и последовательности. В целом, мотивация к общению была низкой: дети затруднялись вступать в процесс коммуникации, слабо ориентировались в коммуникативной ситуации, были мало эмоциональны, проявляли неустойчивое внимание к собеседнику, расторможенность, импульсивность, вялость.

Особенностью детей с низким уровнем коммуникативно-речевой компетентности (40 чел.- 23,1%) явились стойкие нарушения по всем диагностическим показателям. Вербальные трудности обнаруживались в использовании сложных синтаксических конструкций, в затруднениях полно и развернуто выражать собственные мысли. Коммуникативные трудности проявлялись в снижении эмоционального фона общения. Дети не выражали осознанного желания вступить в коммуникацию, они становились замкнуты, часто проявляли речевой негативизм, агрессию. В целом в общении детей с низким уровнем коммуникативно-речевой компетентности проявлялась его низкая культура - дети были расторможены, крикливы, непоседливы, не чувствовали дистанцию со взрослыми.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента были выявлены объективные потребности дошкольников с билингвизмом в комплексном психолого-педагогическом сопровождении, учитывающим степень выраженности и характер их коммуникативно-речевых трудностей.

Тяжелые нарушения речи у детей с билингвизмом, препятствующие полноценной вербальной коммуникации, характеризуются не только отставанием в развитии познавательной деятельности, но и замедленным становлением основных структурных компонентов личности, что ведет к ограничению активности в социальной сфере, неготовности к социальному взаимодействию. Такая ситуация является для многих психотравмирующей и может обусловить возникновение невротических расстройств. Психологическое сопровождение в этом случае является не только оптимальным, но и единственно возможным для решения существующих проблем. Данное обстоятельство ставит специалистов перед необходимостью модификации системы специальной помощи детям с билингвизмом, повышения ее эффективности через расширение арсенала технологических средств и организационных форм коррекционного воздействия.

Список используемых источников и литературы

1. Асмаловская О.А. К проблеме профессионального взаимодействия психолога и логопеда в процессе психологического сопровождения детей с недостатками речи/ О.А. Асмаловская // Педагогические науки. Известия южного федерального университета. 2012. – № 3. – С. 241-248.URL: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru>

2. Асмаловская О.А. Методы изучения актуального состояния взаимодействия специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с недостатками речевого развития/ О.А. Асмаловская // Акмеология. Специальный выпуск № 1-2 2014 г. URL: <http://akmeology.ru/data/documents/SV1-2-2014-Akmeologiya-Maket.pdf>

© О.А. Асмаловская, 2020-04

УДК 376

Д. Боблетер

Венский университет, г.Вена, Австрия

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие коммуникативных навыков через призму зависимости от формирования высших психических функций у дошкольников, рассмотрены коммуникативные стороны речи, периодизация речевого развития и зависимость от него коммуникативной компетенции, определены закономерности овладения детьми коммуникативными навыками в онтогенезе

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникативная компетентность дошкольников, развитие речи, высшие психические функции.

D. Bobleter

PSYCHOLINGUISTIC ASPECT OF THE CONCEPT OF COMMUNICATIVE SKILLS

Annotation. The article discusses the concept of communicative skills through the prism of dependence on the formation of higher mental functions in preschoolers, examines the communicative aspects of speech, the periodization of speech development and the dependence of communicative competence on it, defines the patterns of children's mastery of communicative skills in ontogenesis

Keywords: communicative skills, communicative competence of preschoolers, speech development, higher mental functions.

Формирование коммуникативных навыков у ребенка происходит с момента рождения в его семье, продолжается во время его пребывания в дошкольном образовательном учреждении, затем в период обучения в школе и далее на протяжении всей жизни. От уровня коммуникативного развития зависит успешность социально-психологической адаптации детей в обществе и самореализации своих возможностей и способностей.

Коммуникативные стороны речи непосредственно связаны с высшими психическими феноменами памятью, мышлением, вниманием. Речь дошкольников в норме формируются в процессе их интеллектуальной деятельности, особое место здесь принадлежит игре то, что детям интересно, они запоминают быстро и качественно [1].

Мышление детей основано на главных умственных операциях: это сравнение и наглядность. Сравнивая предметы, их размер, цвет, объем, дошкольники мыслят в действии. Наглядность мышления связана с конкретностью: дети опираются на единичные факты, которые им известны на основе их жизненного опыта или наблюдений за окружающей природой [2].

Представление у дошкольников формируется на основе предыдущего опыта: оно является значимым для ребенка только в возрасте 6 – 7 лет. У детей дошкольного возраста в норме речевые способности имеют конкретную периодизацию.

Первый этап развития речи связан с практическим обобщением языковых фактов: это дошкольники от 2,5 до 4,5 лет. Их речь построена по образцу: дети воспроизводят известные слова. Основным источником речевой практики служат окружающие взрослые: дети неосознанно повторяют слова, фразы, не задумываясь о смысле. Необходимо отметить, что ближе к четырем годам в речи детей появляется большое количество новых слов, которые образуются в процессе творческой деятельности. Например, при изучении названий детенышей животных: слоненок, кенгуренок, медвежонок, образуют дети и свои названия жирафленочек, коровенок, баранчик.

На первом речевом этапе развития детей закладывается коммуникативное ядро: в его основе находятся языковые знания и первичные навыки общения. На данном этапе формируются такие коммуникативные навыки, как умение воспринимать и понимать речевые конструкции на слух; умение эмоционально и адекватно на вербальном уровне реагировать на речь, владеть навыками простых вопросно-ответных конструкций.

Успешность реализации коммуникативных навыков зависит на данном уровне от развития сформированных речевых навыков, которые обеспечат зарождение умений употреблять в речи различные синтаксические конструкции, пополняя коммуникативное ядро лексическим материалом и звуковой формой выражения. Процесс общения выражается в виде небольших диалогов.

Второй этап развития речи детей дошкольного возраста связан с развитием логического мышления: это возраст 4 – 5 лет. Речевые способности детей в норме формируются под влиянием логических рассуждений: дети используют в речи не только простые предложения, но стремятся использовать

сложные предложения с союзами причины, условия и цели: потому что, если, чтобы.

На втором этапе речевого развития происходит постепенное обогащение коммуникативного ядра: это происходит благодаря многочисленным упражнениям способа действия, овладения новыми средствами общения на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях. Полученные коммуникативные навыки реализуются в многократном повторении форм слова или небольших фразовых предложений в диалогическом общении. Постепенно формируются речевые навыки, позволяющие рассказать кому-либо об услышанном или увиденном [5].

В старшем дошкольном возрасте (5 – 6 лет) на первом месте среди мотивов в общении преобладают навыки делового сотрудничества, однако начинают осознаваться значимость и познавательных мотивов в процессе деятельности.

Третий этап это возраст 6 – 7 лет: развития речевых способностей дошкольников связан с началом изучения языка. На третьем этапе дети дошкольного возраста способны самостоятельно решать вербально-коммуникативные задачи в различных ситуациях общения.

В норме развития речь детей к шести годам связано с полным освоением фонетики и лексики. Этот период характеризуется развитием внутренней речи. Коммуникативные навыки на этом этапе совершенствуются и превращаются во вторичные умения, которые основаны уже не только на знаниях, но и на практических навыках.

У дошкольников 6 – 7 лет совершенствуются мотивы делового сотрудничества, на познавательном уровне дети обсуждают жизненные вопросы, общие действия и решения [4].

Коммуникативный процесс в дошкольном возрасте осуществляется с использованием разных средств общения: это экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые. Экспрессивно-мимические средства общения: взгляд, мимика, движения рук и тела способствуют более эмоциональному общению. Предметно действенные средства общения разнообразны и зависят от ситуации: они связаны с разными предметами, позами, движениями, например, протягивание предмета собеседнику, протест, движение головой. Речевые средства общения в дошкольном возрасте проявляются в определенном порядке – высказывание, вопросы, ответы, реплики [5]. Формирование и развитие в таком системном направлении составляет основу коммуникативных операций.

Следовательно, коммуникативная компетентность дошкольников во многом определяется развитием речи. Речь как один из ведущих феноменов психического развития детей, влияет на регуляцию поведения и деятельности каждого ребенка в социуме [5]. Дошкольники, имеющие осознанную и качественную речь, к старшему дошкольному возрасту владеют следующими коммуникативными навыками и умениями: навыки сотрудничества и взаимопонимания, умения слушать, слышать, воспринимать и понимать

информационный материал, навыки ведения диалогической и монологической речи.

В среднем и старшем дошкольном возрасте дети в процессе общения с ровесниками и взрослыми родителями и воспитателями формы коммуникации, которыми они уже овладели. Весь коммуникативный процесс представляет собой систему структурных компонентов: потребности, мотивы, речевые операции (или действия) пополнение лексического материала и синтаксических конструкций в речи. Все эти компоненты системного речевого и психического развития детей образуют уровень развития коммуникативных навыков или коммуникативной компетентности в дошкольном возрасте [3].

Для успешного развития коммуникативных навыков у дошкольников необходимо тесное общение и совместная деятельность и в семье, и в дошкольном учреждении.

Необходимо соблюдать конкретные условия [2, с.93]:

- социальная ситуация или социальная среда развития детей дошкольного возраста;
- формирование потребности в общении с ровесниками, родителями и другими окружающими людьми;
- совместная деятельность с использованием разнообразных обучающих или ролевых игр, так как игра служит ведущим социальным фактором развития личности каждого ребенка;
- формирование коммуникативной культуры и мотивационной сферы дошкольников.

Таким образом, определяя закономерности овладения детьми коммуникативными навыками в онтогенезе необходимо отметить, что возникновение каждого нового типа общения не приводит к вытеснению предыдущего – некоторое время они сосуществуют, затем, развиваясь, каждый из типов общения приобретает новые, более сложные формы. Дети, у которых наблюдается нарушения в речевой системе, в большей степени нуждаются в формировании коммуникативных умений и навыков. Любое нарушения речевой функции негативно отражается на коммуникативном процессе и процессе социально-психологической адаптации детей в обществе на любой степени развития.

Таким образом, нарушение речи, особенно на лексико-грамматическом уровне, мешает развитию игровой деятельности, что приводит к проблемам в поведении, к неконтролируемым действиям и эмоциональным срывам. Дошкольникам с низким уровнем коммуникативных навыков сложно работать с партнером или участвовать в коллективной игре, так как они практически редко ориентируются на другого человека (ровесника), слабо владеют навыками сотрудничества.

Список используемых источников и литературы

1. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроида в сфере дошкольного образования / В. А. Чернобровкин, И. А.

- Кувшинова, Д. В. Тупикина, И. В. Бачурин Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 134-149.
2. Дубина Л. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 11. – С. 67 – 69.
 3. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.
 4. 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: 22.11.2019).
 5. 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.

© Д.А. Боблетер, 2020-04

УДК 376

Т.А. Денисова

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

КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В статье поднимается проблема оптимизации самооценки старших дошкольников с нарушением речи. Было рассмотрено коррекционное средство - «игротерапия» как один из способов коррекции самооценки.*

***Ключевые слова:** самооценка, старший дошкольник, нарушение речи, игротерапия.*

T.A. Denisova

CORRECTION OF THE IMAGE I IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS BY MEANS OF ART

***Abstract.** The article raises the problem of optimizing the self-esteem of older preschoolers with speech disorders. Game therapy was considered as a corrective tool as one of the ways to correct self esteem.*

***Keywords:** self-assessment, senior preschool child, speech disorders, play therapy.*

Проблема оптимизации самооценки старших дошкольников является одной из актуальных проблем в современном мире. Неоспоримым фактом является то, что самооценка начинает формироваться в раннем детстве, «строясь» на социализации ребёнка, его отношениях с окружающими.

В дошкольном возрасте дети начинают оценивать себя и свои действия более осознанно, они серьёзнее относятся к своим победам и неудачам, основательно воспринимают свои возможности и отношение других людей к своей личности. Всё это возникает благодаря развитию самосознания у дошкольников.

Также для нравственного развития ребёнка важной стороной является усвоение норм морали. Кроме этого стоит сказать о том, что в дошкольном возрасте значительно увеличивается интерес к себе во времени, если в раннем детстве ребёнок обо всём просил рассказать взрослого, то старший дошкольник уже сам помнит своё прошлое.

Важно, чтобы у ребёнка была благоприятная ситуация в семье и тесная эмоциональная связь с родителями, благодаря чему быстрее протекает усвоение этических норм и правил ребёнком, которые накладывают отпечаток на самооценку и социализацию ребёнка. Ведь дети более расположены к заботливым родителям, подражая их поведению, ориентируются на установки взрослых, подключаются к общей деятельности. При помощи общения с внимательными родителями, ребёнок получает ответы с объяснениями о хороших и плохих действиях, видит реакцию на свои поступки. Вдобавок, благодаря поддержке, любви и проявлению положительных эмоций к ребёнку, взрослый помогает сформировать у него уверенность в своих силах и умение добиваться поставленной цели, при этом указывая дошкольнику на ошибки и неправильное поведение, способствует обучению анализа и контроля себя, а также правильной оценки своих действий.

В настоящее время старшие дошкольники с общим недоразвитием речи являются самой большой группой с нарушениями развития. По мнению Т.Н. Волковской, общее недоразвитие речи – «это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте» [2]. «Недостатки речи затрудняют и замедляют формирование самосознания, что сильно сказывается на развитии социального взаимодействия, в частности мешает ребенку осознать и выразить свои потребности» [1].

Следует сказать про особенности детей с общим недоразвитием речи. Их отмечает Л.В. Кузнецова в своей книге «Основы специальной психологии» [3]. Так, например, данные дети не могут дать ответ о выборе своего товарища, ориентируются на оценку взрослого, коммуникативные навыки довольно ниже нормы и отличаются ограниченностью, игровая деятельность скудная, без речевой активности. При выполнении совместной работы, заданной воспитателем, каждый ребёнок старается делать по-своему, не ориентируясь и не сотрудничая с партнёром.

Все эти особенности у старших дошкольников говорят о неумении сотрудничать друг с другом, о недоразвитии коммуникативных умений и

слабой ориентации на своего товарища, тем самым накладывая отпечаток на развитие самооценки. Дошкольникам с речевой патологией также характерна недостаточная критичность по отношению к себе, нет адекватного мнения о собственных действиях, завышенная оценка своих поступков.

При сравнении самооценки мальчиков и девочек с нормальной и нарушенной речью выявлены определённые различия. Так, у девочек с ОНР самооценка будет гораздо выше, чем у тех, которые с нормальной речью. Однако, несмотря на это, они не считают себя общительными из-за речевого дефекта.

Самооценка у групп мальчиков отличается в меньшей степени, но мальчики с нарушенной речью считают себя менее счастливыми и общительными. И мальчики, и девочки оценивают себя не критично, довольно часто переоценивая свои способности. Дети с ОНР многие, в частности негативные, черты своего характера просто не замечают и оставляют без оценки, объективная характеристика личности нередко не совпадает с самооценкой.

Дошкольники с нарушением речи стремятся поддерживать свой успех, пусть и на заниженном уровне. Это проявляется при удачных выполнениях заданий, данные дети не переходят к более сложному упражнению, а наоборот, к более лёгкому. Всё это говорит о необъективной завышенной самооценке старшего дошкольника с нарушением речи.

Как установил великий советский психолог, занимавшийся проблемами сознания и деятельности, А.Н. Леонтьев, ведущим видом деятельности в старшем дошкольном возрасте является игровая деятельность. Так, как и для старших дошкольников с особенностями в развитии, так и для их нормально развивающихся сверстников, игра – это естественная форма активности в процессе познания и взаимодействия с окружающим миром.

Следует сказать, что игровая терапия — разновидность арт-терапии, в котором ролевая игра выступает основным методом влияния на развитие личности. Суть терапии игрой заключается в том, что в ней используется терапевтическое воздействие, помогающее детям побороть психологические проблемы, а также проблемы в социальном окружении, для оптимального эмоционального развития и личностного роста.

Большинство учёных сходятся во мнении, что в процессе игротерапии происходит коррекция межличностных отношений среди участников игры, за счёт чего снимается напряжённость и страх перед другими людьми, а также, что более весомо, оптимизируется самооценка ребёнка. В игре, как в ведущей деятельности дошкольника, самооценка и ее особенности проявляются в формировании межличностных отношений.

В процессе игровой деятельности формируются такие важные качества личности, как активность, самостоятельность, инициатива, которые являются основными компонентами учебной деятельности. Ребенок приучается быть активным в наблюдении, выполнении работы, проявлять самостоятельность и инициативу в продумывании содержания, подборе материалов, использовании разнообразных средств художественной выразительности. Не менее важно воспитание целеустремленности в работе, умении довести ее до конца.

Что касается игровой терапии в рамках работы с детьми с особенностями в развитии, то для старших дошкольников с речевыми нарушениями характерно замедленное формирование различных форм деятельности. При этом требуется специально направленное обучение её элементам. В игровой деятельности, как деятельности ведущей в дошкольном возрасте, самооценка детей становится более содержательной характеристикой, а в более трудных для детей видах деятельности в их самооценке такие характеристики проявляются менее насыщенно. В игровой деятельности самооценка детей становится и наиболее дифференцированной.

Между уровнями сформированности деятельности и самооценки в старшем дошкольном возрасте связь носит характер сложного двустороннего взаимодействия: формируясь в деятельности, самооценка сама начинает определять характер её динамики. У детей старшего дошкольного возраста оценка своих возможностей носит оптимистический характер и часто проявляется как завышенная.

Тем не менее, для дошкольников с нарушениями речи, как и для их нормально развивающихся сверстников, наиболее активный и значимой деятельностью является – игра. Как пишет о данном методе коррекции доктор психологических наук А.А. Осипова: «Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий» [4].

Деятельность в игре учит ребёнка управлять и корректировать своё поведение. Общение в группе, с помощью бесед на определённую тему или же сочинений рассказов позволяет расширить грань видения ребёнком своих потенциальных возможностей, благодаря отражению деятельности окружающих друг с другом [4]. В основе игротерапии как коррекционного средства находятся разновидности игр:

1. Сюжетно-ролевые.
2. Словесные.
3. Подвижные.
4. Игры с правилами.

Все они направлены на воспитание у детей уважения к себе и к окружающим, терпимого отношения к мнению собеседника или партнера по игре и занятиям, а также на развитие умения детьми реально оценивать свои поступки и действия на основе соотнесения с критериями, данными взрослым и общепринятыми нравственными эталонами.

Помимо этого с помощью игротерапии дети учатся самостоятельно выделять критерии результативности в разных видах деятельности и соотносить поступки с социальными нормами поведения, а также успешно давать речевой отчёт своей деятельности в соответствии с выделенными критериями, мотивировать оценку своих поступков на основе нравственных эталонов и моральных норм.

Таким образом, можно сказать о том, что скорректировать самооценку старших дошкольников с нарушением речи, сделав её стабильной и более

оптимизированной возможно при помощи игротерапии. В игровой деятельности, как ведущей деятельности старшего дошкольного возраста, дети учатся корректировать своё поведение и адекватно оценивать свои поступки и действия окружающих, сначала при помощи образца взрослых, а после сравнивая с нравственными эталонами.

Список используемых источников и литературы

1. Валявко С.М. Анализ формирования самооценки старших дошкольников. Системная психология и социология. – М.: Изд-во МГУ, 2016. – С. 92-107.
2. Волковская Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – Москва, 2004. – С. 6-12.
3. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 242 с.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

© Т.А. Денисова, 2020-04

УДК 376.42

А.Ю. Коробкина

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

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся детей с ограниченными возможностями здоровья и о специфичной для каждого нарушения игровой деятельности и направления развития, способствующих формированию психологической готовности детей к обучению в школе.

Ключевые слова: *игровая деятельность, психологическая готовность, дети с ОВЗ, отклонение в развитии.*

A.Yu. Korobkina

PLAY ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO STUDY AT SCHOOL

Abstract: *This article discusses issues related to children with disabilities and specific for each violation of the game activity and development directions that contribute to the formation of psychological readiness of children to learn at school.*

Keywords: *play activity, psychological readiness, children with disabilities, developmental disabilities.*

В современном мире дошкольники зачастую не всегда психологически готовы к обучению в школе, даже если они обладают необходимыми знаниями, умениями и навыками. Понятие психологической готовности трактуется как необходимый и достаточный уровень развития для благополучного освоения школьной программы, обеспечивающая облегченный процесс адаптации ребенка к новым условиям жизни. Ее своевременный мониторинг позволит педагогу своевременно скорректировать развитие ее отдельных психологических характеристик, обеспечивая тем самым успешное обучение в начальной школе. Особую трудность в работе педагога в формировании у детей психологической готовности представляют дети, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2]. У данной категории детей имеются физические и (или) психические недостатки, и лимиты жизнедеятельности, генезис которых имеет разное происхождение: врожденное, наследственное, приобретенное заболевание или последствие травм. По этой причине в детских садах создаются специальные педагогические условия, при которых дети с ОВЗ, с учетом своих особенностей, получают необходимое коррекционное обучение и воспитание. Эффективность которого зависит от профессиональной совместной работы воспитателей, специалистов, а также родителей.

По мнению ученых, готовность к школе это характеристика комплексная, позволяющая раскрыть наиболее важные уровни развития психологических качеств, необходимых для ребенка при включении в новые образовательные условия.

Подготовка к школе детей с ОВЗ имеет определенное своеобразие, обусловленное особыми образовательными потребностями каждого из них. Важно учитывать в работе с такими детьми их эмоциональное, физическое состояние, уровень познавательного развития, которые определяют возможность к самостоятельности деятельности детей [2; 4].

Готовность к школьному обучению предполагает сформированность универсальных умений к 7-8 годам, т.е. когда ребенок принимает и понимает условия заданий, определяет цель, выбирает средства, находит пути для выполнения задания, правильно оценивает и обладает самоконтролем, а также умеет ориентироваться на систему правил, слушать и выполнять инструкцию взрослого, работает по образцу, и проявляет самостоятельность в различных видах детской деятельности. Эти умения формируются во всех видах детской деятельности: в игровой, предметной, трудовой, продуктивной [4].

Разберем более подробно деятельность, а конкретно игровую, поскольку она является ведущей и благодаря ей, развивается психика ребенка. Дети в игровой деятельности реализуют свою тягу воздействовать на мир, а также она выступает как эффективное средство для формирования его морально-волевых качеств и личности дошкольника. При этом происходят значительные изменения в психике ребенка [5].

В большом количестве случаев у детей с ОВЗ наблюдаются значительные нарушения когнитивной сферы, недоразвитость эмоционально-волевой сферы, и отдельных психических функций, снижение умственной работоспособности, а также устойчивые проблемы с овладением учебных знаний, умений и навыков [1; 3].

При проведении игровых занятий следует учитывать, что дети с ОВЗ имеют широкий спектр проявлений психо-физических расстройств. Так у детей с нарушениями слуха наблюдаются задержки в формировании двигательной сферы, координации и пространственной ориентации, что согласуется с локализацией структур мозга, ответственных за слух. Развитие мелкой моторики происходит медленно, отсюда негативное влияние на темп деятельности в целом. Детям трудно воспринимаются пространственно-временные отношения, им время от времени не бывают понятны движения изображаемых предметов. Речь воспринимается через визуальный канал, который определяет ее развитие. Для таких детей помимо игр и упражнений по развитию познавательных способностей следует активно включать игры по развитию слухового восприятия и неречевого слуха. К таким относят игры для развития умения реагировать на начало и конец звучания, на различие на слух звучащих игрушек, длительных, слитных и прерывистых звучаний, темпа, громкости, высоты, количества звучаний, музыкальных ритмов, различие на слух голосов птиц и животных, определение направления источника звука.

Как считает Л.И. Солнцева, общую задержку по всем областям имеют дети с нарушениями зрения, т.к. они не имеют полноценного взаимодействия с миром. Чтобы получить информацию из внешнего мира, им требуется большее количество времени и ресурсов, в силу чего замедляется темп всего развития. Поэтому для них используются игры, целью которых является развитие восприятия пространства, пространственной ориентации и точности движений, зрительно-моторной координации, глазомера и ловкости, слухового восприятия и чувства ритма, а также формирование сенсорных эталонов по цвету, форме и размеру предмета.

Дети с серьезными проблемами речи обладают своеобразным мышлением. Мыслительные операции осваиваются опосредованно. При сохранности понимания обращенной речи, присутствуют сложности с выразительной стороной речи. Значительно снижена речевая активность, с трудом дается понимание устных инструкций, а также проявляются трудности с ловкостью и координацией. Здесь активно применяются логопедические игры на дифференциацию звуков на слух, в произношении (изолированные звуки), в слогах, в словах, игры направленные на развитие мелкой и артикуляционной моторики, на развитие грамматического строя речи, связной речи, словообразования, а также игры упражнения на совершенствование синтаксической стороны речи.

Треть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата гиперактивны, агрессивны и легко возбуждаются. Дети показывают ограниченное представление мира ввиду их низкой работоспособности, быстро наступающей усталостью, недостаточной концентрацией внимания и низкой

когнитивной активностью. И зачастую в дополнение они имеют нарушения, как речи, так и слуха, отсюда и трудности произношении звуков. Кроме того, они подвержены к повышенной эмоциональной возбудимости, беспокойству и подверженности страхам. Что касается деятельности с манипуляцией и навыков самообслуживания, то из-за наличия насильственных движений и тонических спазмов в мышцах верхних конечностей, его развитие резко затруднено. Здесь, особую роль играют ортопедические игры с различной психофизической нагрузкой: незначительными, умеренными, тонизирующими и тренирующими. Ортопедические подвижные игры делятся на игры в разгрузочном положении позвоночника и игры без разгрузки позвоночника.

Дети с задержкой психического развития больше всего зависят от взрослых, им свойственна пассивность и бездействие. У них отстаёт саморегулирование поведения, аффективная и речевая сфера, когнитивные функции не достают до возрастной нормы. Для них используются коррекционно-развивающие игры и упражнения для развития внимания, памяти, мышления, и восприятия.

Не всем детям с умственной отсталостью в силу стать возможным выполнять действия инструментом или рукой, ввиду отставания наглядно-действенного мышления. У них присутствует незаинтересованность в активном поиске решений и равнодушие к конечному результату. Фонетическая структура речи не достаточно сформирована. Поскольку они имеют непоправимые, стойкие нарушения в психическом развитии, в преимуществе интеллектуальные, возникающих на ранних этапах онтогенеза, здесь необходимыми являются игры и упражнения с направленностью на формирование сотрудничества ребенка со взрослым и на овладение способами усвоения общественного опыта, игры на развитие ручной моторики, сенсорного воспитания, мышления, и речи [1; 5].

Таким образом, мы можем сказать, что вышеуказанные характеристики детей с ограниченными возможностями очень затрудняют их обучение и адаптацию к школе. Поэтому при организации игры с такими детьми необходимо создавать ситуации, обеспечивающие развитие наиболее слаборазвитых черт, которые особенно важны для конкретного ребенка или группы детей.

Список используемых источников и литературы

1. Катаева, А.А., Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя // А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.
2. Левшина, Н.И. [Интеграция науки и практики](#) // [Детский сад: теория и практика](#). 2012. – № 2. – С. 64-73.
3. Солодянкина, О.В. Воспитание ребёнка с ОВЗ // О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2007. – 80 с.
4. Стребелева, Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: Учебник для студ. пед. специальностей // Е.А. Стребелева. – М.: Парадигма, 2012. – 225 с.

5. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Ilina G.V. [Methodological performance evaluation by teachers in preschool educational intitutions //International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education](#). 2018. Т. 6. – № 2. – С. 67-80.

© А.Ю. Коробкина, 2020-04

УДК 37.013

Т. Г. Неретина

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

КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

***Аннотация.** В данной статье представлен современный опыт работы по коррекции девиантного поведения детей, оставшихся без попечения родителей в условиях детского дома. Описана система профилактики девиантного поведения, предусматривающая трёхуровневый подход к решению данной проблемы.*

***Ключевые слова:** девиантное поведение, социальные сироты, коррекционная работа, система профилактики девиантного поведения.*

T. G. Neretina

CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF CHILDREN OF THE CHILDREN'S HOUSE

***Abstract.** This article presents a modern experience in a children's home for the correction of deviant behavior of children left without parental care. A system of crime prevention, which provides three-level approach to solving this problem.*

***Keywords:** deviant behavior, social orphans, correctional work, deviant behavior prevention system.*

За последние десятилетия в России наблюдается значительное увеличение количества детей, изъятых по решению суда из семей вследствие лишения родительских прав. О кризисном состоянии российской семьи свидетельствует устойчивый рост числа родителей, лишенных родительских прав. За последние пять лет число удовлетворенных судами исков о лишении

родительских прав возросло с 35 тыс. до 56 тыс., а число детей, изъятых у таких родителей, увеличилось с 46,5 тыс. до 65,2 тыс.

Особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеющих отягощающие факторы становления, наследственную патологию, многочисленные отклонения, заложенные еще в раннем возрасте, обуславливают необходимость проведения с ними активной профилактической работы по предупреждению правонарушений, преступлений и самовольных уходов.

Профилактическая работа – процесс сложный, многоаспектный и продолжительный во времени. В деятельности по предупреждению центр тяжести переносится на раннюю профилактику. Основой ранней профилактики является создание условий, обеспечивающих возможность нормального развития детей, своевременное выявление типичных кризисных ситуаций, возникающих у детей определенного возраста. Значение ранней профилактики определяется тем, что при правильной организации она более эффективна и экономична по сравнению с другими уровнями профессиональной деятельности, так как направлена на предотвращение или устранение относительно слабых общественных изменений личности подростков, не ставших еще устойчивыми. При условии своевременного проведения она может дать значительные положительные результаты и тем самым исключить необходимость применения более суровых мер, в том числе и уголовно-правового характера.

Детский дом обладает достаточной возможностью для проведения профилактической работы, в частности он имеет возможность влиять на развитие личности ребенка. У этих детей отмечаются раздражительность, эмоциональная неустойчивость, тревожность, агрессивность и негативизм. В целом их поведение непредсказуемо. Характерной особенностью является то, что такие дети не признают своих отрицательных эмоций в связи с неправильным поведением, и поэтому у них с трудом формируются адекватные формы социального поведения.

Уже к моменту поступления детей на воспитание в детские дома, они как правило, имеют негативный опыт общения со взрослыми, у них отсутствуют позитивные модели поведения. Это связано с недостатком внимания родных, развитием алкоголизма и наркомании, наблюдением частых ссор и скандалов, аморального поведения в семье, чувством «ненужности», возникающем у ребенка. Как правило, для всех детей – социальных сирот, переданных на воспитание в детские дома, характерны проблемы в общении, конфликтность, агрессивность. Проявление поведения, отклоняющегося от нормы, встречаются у детей разных возрастных групп.

Проблемы поведенческого характера — это наиболее часто встречающиеся проблемы воспитания. Консультативная, коррекционная помощь оказывается детям, но, к сожалению, в основном носит эпизодический, ситуативный характер, поэтому создание системы, направленной на коррекцию девиантного (отклоняющегося от социальной нормы) поведения воспитанников

детских домов является необходимым элементом в работе всего персонала детского дома.

Одним из важнейших направлений коррекционной работы, является исправление девиантного поведения детей. Успех коррекционной работы, проводимой в детских домах и направленной на смягчение проявления отклоняющегося поведения, напрямую зависит от системы предпринимаемых в конкретном учреждении. Система коррекции девиантного поведения воспитанников детского дома не может быть стабильной и не претерпевать изменений. С развитием личности ребенка, развитием современных условий общественной жизни в предыдущие системы коррекции поведения постоянно вносятся изменения.

Обращение к научной литературе, посвященной изучению причин и проявлений отклоняющегося поведения несовершеннолетних детей, показало, что во многих работах изучаются внутренние стимулы и внешние проявления отклоняющегося поведения несовершеннолетних [3, с. 39].

Система профилактики девиантного поведения предусматривает трёхуровневый подход к решению данной проблемы: первичный, вторичный, третичный.

Первичная профилактика направлена на формирование правового сознания и правовой культуры у всех воспитанников детского дома. В рамках данного уровня проводится профилактическая работа с участием ведущих специалистов района, бывших воспитанников. Разработанная и рекомендованная циклограмма проведения воспитательных мероприятий, регламентирует участие воспитанников в реализации комплексно-целевых программ, направленных на вовлечение самого воспитанника в воспитательный процесс. Основными формами деятельности на данном этапе является участие воспитанников в групповых, коллективных, массовых мероприятиях. Педагогами используются эффективные методы и приёмы, мотивирующие воспитанников на успешность: вовлечение в творческую и спортивную деятельность, переключение, сотрудничество, метод свободы выбора, коллективный анализ, самооценка деятельности и поведения в общественных местах, личный пример [2, с. 158].

На основании мониторинга уровня воспитанности детей, выявляется уровень позитивного отношения к себе и окружающему обществу, способность критически мыслить, уметь ставить социально значимые цели и принимать ответственные решения. По результатам мониторинга, педагоги составляют программы индивидуального сопровождения и поддержки, помогающие воспитанникам сделать осознанный профессиональный выбор, что способствует, дальнейшей успешной адаптации их в обществе.

Вторичная профилактика предусматривает профилактические мероприятия с воспитанниками, совершающими преступления, административные правонарушения, общественно-опасные деяния, с теми, кто состоит на профилактическом учёте в ОДН ОВД. На данном этапе составляются маршрутные листы-сопровождения на каждого воспитанника, имеющего различные формы девиантного поведения. Осуществляется контроль

за индивидуальной занятостью воспитанников в учебное и во внеучебное время. Данная категория воспитанников, по мере необходимости, заслушивается с самоотчётом на заседаниях внутреннего Совета по профилактике правонарушений, где даётся самооценка по совершенствованию социально-значимых, личностных качеств. Кроме этого, воспитанники с различными формами девиантного поведения, привлекаются к работе в производственных и трудовых бригадах, через молодёжный центр и центр занятости [1, с. 210].

Третичная профилактика направлена на применение мер медикаментозного и правового характера к воспитанникам, неадекватно реагирующим на меры воспитательного воздействия, отрицательно влияющих противоправным поведением на других воспитанников. Данная категория воспитанников проходит курс лечения в диспансере по рекомендации специалистов [3, с. 258].

Нами была разработана модель управления системой коррекции девиантного поведения воспитанников детского дома, которая состоит из шести содержательных блоков.

Управленческий блок включает в себя руководство работой детского дома по профилактике правонарушений воспитанниками: диагностика контроль, анализ, работа попечительского, управляющего, педагогического советов.

Блок социально-педагогической поддержки направлен на создание психологически благоприятной среды, способствующей личностному росту воспитанников; психолого-педагогической защиты; исследования социально-психологических и педагогических явлений в детском доме; консультации, диагностика, работа ПМПк.

Образовательный блок содержит мероприятия по мотивации к учебной деятельности воспитанников по формированию правового сознания и правовой культуры.

Воспитательный блок направлен на формирование личности, способной «строить» жизнь, достойную человека, а также на создание условий для реализации творческого потенциала в системе дополнительного образования и самоутверждение через различные виды социально-значимой деятельности.

Мотивационный блок включает эффективное взаимодействие всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Социально-ориентированный блок составляет социальное партнерство по осознанному профессиональному самоопределению воспитанников. Считаем, что предлагаемый современный подход обеспечит варианты решения проблемы коррекционно-развивающей работы по исправлению девиантного поведения воспитанников детского дома.

Список используемых источников и литературы

1. Котельникова, И. М. Социально-педагогическая реабилитация поведенческих отклонений детей в условиях социального приюта / И. М. Котельникова // Проблемы теории и практики подготовки

современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр-ов / Под ред. М. А. Викулиной. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. Вып. 6. – С. 209-213.

2. Неретина Т.Г., Клевесенкова С.В. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе : учебное пособие / под общ. ред. Т. Г. Неретиной. 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 276 с.
3. Холостова Е.И. Социальная работа с дезадаптированными детьми / Е.Н. Холостова. – М.: Дашков и К, 2007. – 278 с.

© Т.Г. Неретина, 2020-04

УДК 316.6

**Е.А. Овсянникова,
Р.У. Абсаттарова**

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются такие понятия как агрессия и агрессивность, характеристика агрессивного поведения в дошкольном возрасте, ее проявления. А также описана характеристика психолого-педагогических условий профилактики и коррекции агрессивного поведения у детей среднего дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** агрессия, агрессивность, дошкольный возраст, профилактика, коррекция.*

E.A. Ovsyannikova, R.U. Absattarova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION AND CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE

***Abstract.** This article discusses such concepts as aggression and aggressiveness, the characteristic of aggressive behavior in preschool age, its manifestations. It also describes the psychological and pedagogical conditions for the prevention and correction of aggressive behavior in children of middle preschool age.*

***Keywords:** aggression, aggressiveness, preschool age, prevention, correction.*

В последнее время, если остановиться и понаблюдать за поколением 21 века, то можно заметить, что увеличилось число детей с поведением девиантного характера и очень ярко проявляется в асоциальных действиях. Это является очень тревожным знаком. Поведение несовершеннолетних по отношению к взрослым становится демонстративным и вызывающим. Жестокость и агрессивность проявляются в своих крайних и немыслимых формах, что приводит взрослых в растерянность, смятение и заставляет беспокоиться. Описанные выше социально опасные проявления, как правило, связывают с понятием агрессии и агрессивности.

Каждый, даже самый мирный человек может стать агрессивным и на это влияют разные факторы, и различного рода опасности, а также это может быть ответом на враждебное поведение окружающих людей и еще многое другое. На сегодняшний день одна из самых актуальных проблем дошкольной педагогики и психологии является детская агрессивность, а именно агрессивность дошкольников. Всё это можно связать с тем, что исследования и многочисленные наблюдения показывают: агрессивность, которая сложилась в самом глубоком детстве, останется чертой характера и будет проявляться всю оставшуюся жизнь. От своей агрессивности страдает не только ребенок, но и окружающие его люди: родители, воспитатели, дети. Такому ребенку необходимо вовремя помочь, иначе по мере роста и развития может сформироваться асоциальная или даже психопатическая личность. Именно в дошкольный период закладываются основы этики, оформляются и укрепляются индивидуальные установки отношения к себе и окружающим.

Если проанализировать теоретические подходы по теме агрессивного поведения, в которых отразились взгляды и отечественных, и зарубежных исследователей, то можно обнаружить, что в науке не даны четкие и однозначные разъяснения понятий «агрессия» и «агрессивность». Термин «агрессия», как отмечает Т.Г. Румянцева, «часто используется в самом широком контексте и поэтому нуждается в серьезном очищении от целого ряда наслоений и обыденных смыслов» [1]. Термин агрессивность можно отнести к черте характера и часто интерпретируется как склонность к агрессивному поведению. А также, агрессивность можем охарактеризовать, как неспособность к контролю над своими реакциями проявление установок вражды к среде, которая его окружает.

К привычным формам агрессивного поведения принято относить: конфликтность, злословие, давление, принуждение, негативное оценивание, угрозы или применение физической силы. Скрытые формы агрессивного поведения включает в себя уход от контактов, бездействие с целью навредить кому – то, причинение вреда и самоубийство.

В среднем дошкольном возрасте, еще можно предпринять какие – либо меры для преодоления агрессивного поведения. Но главным условием является преодоление внутренней отреченности, формирование способности видеть и понимать друг друга.

Возрастные особенности определяют характер агрессивного поведения. На каждом возрастном этапе имеются специфические ситуации развития и выдвигаются определенные требования к личности. Проявление агрессивного поведения часто сопровождает адаптацию к возрастным требованиям.

Кризисные, переходные периоды сопряжены с неудовлетворенностью своим положением, протестным поведением, капризностью и неуравновешенностью [16, с.2].

В среднем дошкольном возрасте агрессивное поведение принимает разные формы это и вербальная агрессия – от жалоб и агрессивных фантазий («позову бандитов, они тебя побьют») до оскорблений, направленных напрямую («дурнушка», «жирдяйка»). Встречается агрессия косвенная (уничтожение того, что сделал сверстник, поломка чужих игрушек и прочее), а также прямая (ребенок бьет рукой сидящего рядом малыша, или игрушкой, толкается и т.п.). Чтобы объективно судить об агрессивности, необходимо знать ее мотивы и сопутствующие ей переживания. Ниже, в таблице 1, приведены основные причины, которые могут спровоцировать агрессивность детей:

Таблица 1 – Причины и примеры, которые могут спровоцировать агрессивность детей

№	Причина	Примеры
1	Привлечение к себе внимание сверстников;	Мальчик отбирает игрушку у девочки или раскидывает пазлы и начинает громко мычать, изображая злого быка, чем, соответственно привлекает к себе внимание;
2	Ущемление достоинств другого, с целью подчеркнуть свое превосходство;	Увидев, что ребенок, играющий рядом расплакался из-за того, что у него не хватает деталей, мальчик кричит и смеётся: «ха-ха-ха, так тебе и надо, у тебя ничего не получится, ты плакса, бя-бя-бя»;
3	Защита и месть;	В ответ на нападение или насильственное изъятие игрушки дети отвечают яркими вспышками агрессии;
4	Стремление быть главным;	Когда у мальчика не получилось занять лидирующее место в строю, он толкает стоящего впереди ребенка, чтобы тот ударился об стену;
5	Стремление получать желанный предмет	Чтобы завладеть игрушкой, которая ему нужна в данный момент, некоторые дети прибегают к прямому насилию над сверстниками.

Как мы видим, агрессивное поведение, в большинстве случаев проявляется для защиты своих интересов и отстаивании своего превосходства, когда агрессивные действия выступают как средство достижения определенной цели. Агрессивное поведение сразу же прекращается, как только ребенок достигает желанной цели – это может быть и внимание друга, и красивая игрушка и многое другое.

Но в то же время, есть такие дети, у которых можно наблюдать агрессивные действия, не имеющие никакой цели и направленные на причинение вреда другому лицу просто так. Например, девочка сталкивает

другую девочку со скамеечки и смеется над тем как она начинает плакать, или мальчик прячет машинку своего друга и с большим удовольствием смотрит, как он переживает и в панике ищет ее. Причинение физической боли или унижение сверстника вызывает у этих детей, какое – то внутреннее удовлетворение, а агрессия – это самоцель. Такое поведение может свидетельствовать о склонности ребенка к враждебности и жестокости, что, естественно, вызывает особую тревогу [3, с.35].

У детей среднего дошкольного возраста в основном наблюдается доброкачественная агрессия, которая в свою очередь делится на псевдо агрессию и оборонительную агрессию. К первому можно отнести непреднамеренную агрессию (случайное нанесение вреда человеку) и агрессию как самоутверждение, что часто проявляется у дошкольников в ходе игры, и в общении со сверстниками. Оборонительная агрессия очень характерна для детей дошкольного возраста. Особенностью этой агрессии можно назвать гнев, а гнев, в свою очередь, - это то, как ребенок реагирует на значимую систему витальных ценностей (которые для каждого могут иметь свои особые черты), которую нарушили. Для кого – то значимым может оказаться отнятая игрушка, а для другого это факт физического или морального оскорбления. И в итоге мы наблюдаем бурный протест со стороны ребенка.

Если реализовать следующие психолого-педагогические условия, то коррекция агрессивного поведения детей дошкольного возраста будет более эффективной:

- включить игровые упражнения для снижения агрессивности у средних дошкольников в непосредственную образовательную деятельность;
- расширить компетентность педагогов дошкольного образовательного учреждения в вопросах коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста;
- повысить педагогическую грамотность родителей в вопросах коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста.

Под коррекцией в психолого-педагогической литературе понимают «систему медико-педагогических мер, направленных на исправление или ослабление недостатков в психофизическом развитии».

В целях обеспечения грамотной и эффективной коррекции агрессивного поведения детей психологами были разработаны основные принципы (Таблица 2), которые следует знать практикующим педагогам и соблюдать их при проведении игровых коррекционных упражнений [4, с.25]:

Таблица 2 – Принципы проведения игровых коррекционных упражнений

№ п/п	Содержание принципа
1.	Единство коррекции и развития
2.	Единство возрастного и индивидуального в развитии
3.	Единство диагностики и коррекции развития
4.	Принцип деятельности осуществления коррекции
5.	Подход в коррекционной работе к каждому ребенку как к одаренному.

Таким образом определены направления работы по профилактике и коррекции детской агрессивности:

- 1) оптимизация, гармонизация отношений ребенка с окружающими – сверстниками и взрослыми;
- 2) развитие личности самого ребенка;
- 3) обеспечение ребенка адекватными способами реализации и удовлетворения значимых для него потребностей.

Для того чтобы добиться должного эффекта от проводимой коррекции агрессивного поведения необходима совместная работа с родителями агрессивных детей, так как психологический фон, как правило, в таких семьях носит в основном негативный характер и провоцирует ребенка на агрессивное поведение. Родителям не хватает знаний и положительного опыта общения со своими детьми, навыков бесконфликтного взаимодействия с детьми и друг с другом. На период перестройки поведения ребенка необходимо психолого-педагогическое сопровождение семьи агрессивного ребенка, так как вся семья в целом нуждается в поддержке, психолог может помочь осознать родителям, в связи с чем возникают те или иные трудности и что конкретно нужно исправить. Таким образом, предлагаемая система педагогической профилактики и коррекции агрессивности у детей представляет собой комплекс психолого-педагогических диагностических, профилактических и коррекционных мероприятий по её преодолению и нивелированию [5, с.66].

И в заключении, вспомним государственный стандарт дошкольного образования, в котором говорится, что одним из принципов дошкольного образования является сотрудничество с семьей, работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью дошкольного образовательного учреждения, повышать культуру педагогической грамотности семьи. Таким образом, самым успешным условием профилактики и коррекции агрессивного поведения у детей среднего дошкольного возраста является сотрудничество образовательного учреждения и семьи.

Список используемых источников и литературы

4. Бреслав, Г.Н. Эмоциональные особенности формирования личности: норма и отклонения / Г. Н. Бреслав. – Москва: Педагогика, 2016. – 224 с.
5. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – Санкт-Петербург: Прайм Еврознак, 2016. – 512 с.
6. Страковская, В.Л. 300 игр для оздоровления детей от 1 года до 14 лет. – М.: Новая школа, 1994. – 286 с.
7. Соколов, Д. Ю. Сказки и сказкотерапия / Д. Ю. Соколов. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2017. – 160 с.
8. Алворд, М. Как работать с агрессивными детьми / П. Бэйкер, М. Алворд, П. Бэйкер. – Москва: Катарсис, 2017. – 210 с.

© Е.А. Овсянникова, Р.У. Абсаттарова, 2020-04

С. Р. Перетертова

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности инклюзивного обучения студентов с нарушением слуха в образовательной среде техникума. Описаны педагогические условия, которые обеспечивают эффективность применения моделей инклюзивного обучения студентов с нарушением слуха в образовательной среде. Указаны особенности работы с родителями особых студентов.

Ключевые слова: студенты с нарушением слуха, сопровождение студентов с нарушением слуха, модели инклюзивного образования, условия, принципы.

S. R. Peretertova

PSYCHOLOGICAL - PEDAGOGICAL SUPPORT HEARINDIMPAIREDSTYDENTS INCLUSIVE LEARNING

Annotation. The article discusses the possibilities of inclusive learning for students with hearing impairment in the educational environment of the college. The pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the application of models of inclusive learning for students with hearing impairment in the educational environment are described. The features of working with parents of special students are indicated.

Keywords: students with hearing impairment, support for students with hearing impairment, inclusive education models, conditions, principles.

Инклюзивное образование отличается от интегрированной модели образования, которая, как правило, касается проблем инвалидности и особых образовательных потребностей. Инклюзивное образование касается права на участие в жизни техникума и обязанности учебного заведения принять студента.

В заведениях чаще всего используется модель включения для студентов с особыми образовательными потребностями. Полностью инклюзивные учебные заведения профессионального образования не разделяют программы «общего» и «специального образования»; вместо этого учебный процесс реализуется так, что все студенты получают образование вместе.

Среднее профессиональное образование каждого трудоспособного гражданина Российской Федерации в условиях инклюзивного обучения является важной задачей, цель которой - формирование профессиональных и личностных осведомленностей, а также конкурентоспособных специалистов.

Специфика психолого-педагогического сопровождения в образовательных учреждениях среднего профессионального образования обуславливается осознанием особенностей студентов с нарушением слуха, получающих среднее профессиональное образование.

Инклюзия содержит специальные потребности, которые необходимы студентам с ограниченными возможностями и преподавателям для достижения успеха инклюзивного обучения.

Студент с нарушением слуха в период всего обучения в техникуме имеет необходимость взаимодействия с психологом и дефектологом, которые осуществляют контроль за успешностью обучения особого студента, снижают степень тревожности и эмоционального напряжения.

Исследование теоретических положений об особенностях студентов с нарушением слуха является основой успешной профессиональной работы специалистов психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования.

Успешность инклюзивного образования студента с патологией слуха заключается в формировании и разработке резерва необходимой педагогической и психологической поддержки студентам, имеющим особые образовательные потребности, которые обучаются в техникуме. В процессе обучения особых студентов необходимым является применение компонентов образовательного процесса в условиях инклюзии, примером которых является:

- адекватная поддержка и обстановка для студента;
- правильно разработанные индивидуальные образовательные программы;
- профессиональное развитие для всех специалистов сопровождения;
- уменьшенная численность группы, основанная на существующих потребностях студента;
- развитие профессиональных навыков, адаптивной учебной программы;
- взаимодействие между родителями, учителями или специалистами, администрацией учебного заведения.

В рамках ФГОС наиболее значимым вопросом является роль психолого-педагогического сопровождения глухих или слабослышащих студентов в условиях инклюзивного образования.

В Институте коррекционной педагогики РАО были проведены исследования, подтверждающие, что разработка и введение в практику вариативных форм организации интегрированного обучения является необходимым. Были сформулированы базовые модели интегрированного обучения студентов с ОВЗ [5, с. 2].

Актуальным является выделение главных принципов психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного обучения:

- советы, характер рекомендаций для сопровождающего;
- приоритетным считаются интересы сопровождаемого;
- непрерывность процесса сопровождения;
- комплексность, т.е. сопровождение является коллективной деятельностью специалистов;
- компоненты службы сопровождения (педагогический состав, психолог) представляют целостную организационную модель и методическую систему.

Важно выделить следующие задачи специалистов сопровождения: создание взаимодействия, взаимопомощи и поддержки, толерантности друг к другу между обычными студентами и студентами с нарушением слуха в инклюзивном образовании [3, с. 7].

Выделяют уровни психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовательном процессе:

- актуальное, обращенное на урегулирование уже имеющихся трудностей, появляющихся у особого студента;
- перспективное, нацеленное на предупреждение aberrаций в образовательном процессе в будущем.

Актуальное и перспективное направления реализуются групповыми усилиями специалистов сопровождения в инклюзивном образовании.

Деятельность специалистов, реализующих сопровождение, содержит несколько обязательных элементов, являющихся взаимосвязанными:

- комплексная психодиагностика развития студента с ОВЗ (психического, социально-личностного);
- применение программ, имеющих профилактическую и коррекционно-развивающую направленность;
- исследование образовательной среды с целью выявления требований и возможностей, имеющихся для инклюзивного обучения студентов.

Функция педагога-психолога в процессе сопровождения – это функция организатора в формировании целостной системы поддержки, которая объединяет особых студентов и педагогов, целые группы и местное сообщество, делающей акцент на возможностях, а не на ограничениях студентов [2, с. 48].

Педагогическая практика, которая относится как к инклюзивному образованию, способствует устранению барьеров в физической и социальной среде, в которой находятся учащиеся в условиях инклюзии. Преподаватели должны понимать не только потребности своих учеников, но также их способности, интересы, личность и их цели.

Понимая своих студентов, преподаватели могут перейти к использованию дифференцированного обучения, чтобы позволить учащимся

учиться таким образом, который отвечает их потребностям; затем следует адаптировать и модифицировать учебную программу.

Педагог-психолог в условиях инклюзивного образования реализует работу со студентом с ОВЗ, направленную на:

- снятие тревожности и напряжения;
- коррекцию самооценки;
- подавление пассивности;
- развитие независимости, ответственности студентов;
- развитие и формировании навыков коммуникации.

В процессе работы педагог-психолог в условиях инклюзивного образовательного процесса применяет следующие методы психологического реабилитационного процесса:

- групповые и индивидуальные беседы;
- консультации;
- групповые и индивидуальные, имеющие коррекционную, развивающую и профилактическую направленность;
- упражнения с использованием тренингов [4, с. 235-237].

Практики инклюзивного образования часто опираются на аутентичные методы оценки, многоуровневые учебные подходы и повышенное внимание к разнообразным потребностям студентов и их индивидуализации.

Преподаватели в условиях инклюзивного образования в техникуме используют ряд методов, которые способствуют формированию взаимодействия студентов с особыми образовательными потребностями и студентов, не имеющих их:

- применение игр и упражнений в тренинге, предназначенных для сплочения групп;
- вовлечение учащихся в решение задач внутри техникумовской жизни;
- обучение студентов искать способы помочь друг другу;
- применение оборудования для физиотерапии, такого как стоячие рамы, чтобы учащиеся, которые обычно пользуются инвалидными колясками, могли более активно участвовать в мероприятиях;
- ориентация на силу ученика с особыми потребностями;
- организовать студенческий стол по группам;
- создание классных часов;
- сформировать возможность взаимодействия с другими специалистами.

В процессе психолого-педагогическое сопровождения родителей студентов с нарушением слуха используются такие формы работы как: консультирование, родительские собрания, посещение семей, разработка информационных памяток.

Функция взаимодействия с родителями глухого или слабослышащего студента состоит в преодолении социальной беспомощности, обучении навыкам коммуникации и взаимодействия со своим ребенком, совместном

выполнении поручений и рекомендаций специалистов образовательного учреждения и специалистов сопровождения [1, с. 34].

Связь между патологией органов слуха и снижением когнитивных функций определяется различными психосоциальными факторами, такими как снижение социального контакта и усиление социальной изоляции, в виду этого в условиях образовательно-воспитательного процесса и инклюзивного образования существует необходимость развития социальной компетентности, коммуникативных навыков, подавления социальной изоляции, формирования навыков взаимодействия с окружающими.

Инклюзивное образование оказывает положительное влияние не только на значимость коллективной работы, но и содействует развитию чувства терпимости, уважения и сочувствия среди учащихся.

У студентов с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования развивается социальная зрелость и понимание того, что слабослышащий или глухой равен студенту, не имеющему ограниченных возможностей здоровья и особых образовательных потребностей.

Список используемых источников и литературы

1. Грачев Л. К. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов. – М.: «Центр общественных ценностей», 1998. – С.138.

2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – С.448.

3. Каткова Л. П. Организация деятельности социального работника в семьях, имеющих детей-инвалидов // Медицинская помощь. – 1994. – № 2.

4. Материалы IX съезда педиатров России и парламентских слушаний «Здоровье детей – проблема первоочередной важности» // Медицинская сестра. 2001. – № 3. – С. 235-237.

5. Малофеев Н. Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. – № 1. – С.14.

© С.Р. Перетертова, 2020-04

**К. Е. Русакова,
О.И. Кокорева**

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения родителей, имеющих детей с синдромом раннего детского аутизма, важность сотрудничества специалистов и родителей для дальнейшего успешного развития ребенка.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, дети с синдромом раннего детского аутизма, родители, диагностика, коррекция, структура.*

**К.Е.Rusakova,
O.I. Kokoreva**

PSYCHOLOGICAL - PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH CHILDREN WITH EARLY CHILDHOOD AUTISM

***Abstract.** The article discusses the issues of psychological and pedagogical support for parents with children with early childhood autism, the importance of cooperation between specialists and parents for the further successful development of the child.*

***Keywords:** psychological-pedagogical support, children with early childhood autism syndrome, parents, diagnosis, correction, structure.*

Главными проявлениями аутизма, рассматривая его как отклонение в психическом развитии ребенка являются:

- затруднения социально-эмоционального контакта;
- затруднения самоорганизации и особенности поведения, поведенческие нарушения, выраженные в разной степени;
- специфика отклонения в развитии психических функций, специфика развития познавательной деятельности в целом;
- отсутствие возможности установить нормальные взаимоотношения с окружающими;

острая необходимость в специально организованном образовательном пространстве, использовании специальных приемов и методов при обучении и психолого-педагогическом сопровождении детей с ранним детским аутизмом.

Семья ребенка-аутиста испытывает постоянные трудности, связанные с тем, что знакомые и даже очень близкие люди не оказывают моральной поддержки. В связи с этим происходит аутизация самих родителей. Матери очень сильно ограничивают контакты, перестают выходить в общественные места, заикливаются на собственных проблемах и в связи с этим замыкаются в себе. У матерей резко и сильно падает самооценка, из-за мысли о том, что они недостаточно хорошо справляются со своей материнской ролью. Что касается отцов, они пытаются избежать стресса, который связан с ежедневным воспитанием аутичного ребенка. Практически все свое время отцы проводят на работе. Конечно же, они тоже переживают чувство вины и разочарования, но не говорят об этом. На отцах отражается стресс, который испытывают их жены, на плечи отцов полностью ложится задача материального обеспечения ухода за больным ребенком. Поэтому семья остро нуждается в психолого-педагогической поддержке.

Можно выделить главные задачи работы с родителями:

1. Правильное понимание особенностей и уровня развития их ребенка.
2. Создание правильных отношений между родителями и ребенком.
3. Информирование в отношении любых вопросов, касающихся воспитания и обучения ребенка.
4. Духовная поддержка.

Психолог должен помочь родителям в следующем:

1. Обучить родителей получать положительные эмоции от общения со своим ребенком.
2. Научить анализировать свое поведение, поведение ребенка и поведение по отношению к ребенку и выстраивать в дальнейшем благополучный путь взаимодействия.
3. Объяснить, что такое проблемное поведение и научить с ним справляться.
4. Объяснить, как важно обращать внимание на изменение поведения ребенка и научить его анализировать.
5. Сформировать навык понимания своих желаний по отношению к ребенку.

На основании вышеизложенного можно подвести итог о том, что родители, которые хотят изменить поведение ребенка должны начать с того, чтобы научиться менять свое поведение. И работа психолога на данном этапе состоит в том, чтобы объяснить такую особенность и помочь достигнуть желаемого результата.

Занятия, где взаимодействуют три звена, а именно: психолог, родители и ребенок направлены на обучение родителей методам продуктивного общения с ребенком.

Главный секрет любой программы помощи семьям с детьми, имеющими какое-либо нарушение в том, что с самого начала работа должна быть

совместной специалиста и родителей. Иногда родители неправильно понимают рекомендации специалиста. Это в дальнейшем отражается на самой коррекционной работе с ребенком и на ее результатах. Недопонимание между ними наносит вред всей программе помощи ребенку. Именно поэтому психологу необходимо учитывать все особенности семьи, с которой он проводит работу. Обязательно понимать с кем и как вести продуктивную беседу, знать какой веры семья, какие у нее финансовые возможности, состав и общее психическое состояние и климат в семье.

Цели психолого-педагогической поддержки: повышение уровня чувствительности родителей к проблемам ребенка, проработка эмоциональных проблем родителей, создание адекватного понимания потенциальных возможностей ребенка, разработка разных форм группового взаимодействия родителей и других членов семьи ребенка, а также активное включение родителей в лечебный и психолого-педагогический процесс. Но надо учитывать то, что развитие ребенка на всех этапах развития должно быть комплексным. Программа сопровождения семьи, имеющей ребенка с аутичными расстройствами, должна строиться с опорой на главенствующие функции.

Структура психологической работы с семьей, имеющей ребенка с аутистическими расстройствами:

Социальный блок: социальная диагностика семьи;

Медицинский блок: медицинское сопровождение детей, которые в ней нуждаются; комплексное диагностическое обследование детей;

Психолого-педагогический блок: изучение климата отношений внутри семьи, оценка отношения и адекватности родителей к состоянию своего ребенка;

Коррекционный блок: корректирующее воздействие на внутреннее психологическое состояние семьи; обучение родителей взаимодействию и общению с ребенком с синдромом аутизма; овладение родителями специальными коррекционно-педагогическими знаниями, умениями и навыками обучения ребенка с расстройствами аутистического спектра; обучение детей с расстройствами аутистического спектра познавательным, коррекционно-развивающим занятиям и играм.

Такая структура психолого-педагогического сопровождения дает возможность снизить риск возникновения выраженных вторичных отклонений, помогает родителям и ребенку адаптироваться к новым условиям жизни.

Информационная поддержка семьи имеет следующие формы и методы:

Психотерапевтические методы (с помощью этих методов происходит коррекция внутрисемейных и личностных проблем членов семьи).

Совместная работа по подготовке и проведению детских праздников (условия для социальной реализации родителей).

Специальные группы для общения и взаимопомощи родителей (в них родители обмениваются своими знаниями и опытом).

Консультирование родителей на разные темы (особенности ребенка с аутизмом, обеспечение специальной среды для развития ребенка).

Лекции и семинары (на которых родители могут получить полезные знания относительно закономерностей развития аутичных детей, современных медицинских и психолого-педагогических методов коррекции нарушения).

Значимость психологического сопровождения семьи, имеющей ребенка с синдромом раннего детского аутизма заключается в:

- постоянной эмоциональной поддержке ребенка;
- возможность использовать практически знания и навыки о воспитании и правильно коррекционном развитии ребенка с аутизмом;
- возможность подготовить ребенка к самостоятельной жизни, с учетом специфических особенностей;
- находить поддержку от людей, имеющих такую же проблему.

Работа психолога строится со всеми членами семьи, это помогает созданию правильной, оптимальной обстановке в семье, адекватному пониманию возможностей ребенка-инвалида. Соответственно, коррекция должна быть направлена на то, чтобы убрать состояния растерянности у родителей; обеспечить возможность организовать правильную работу родителей с ребенком, создать адекватные приемы воспитательной работы, правильное понимание особенностей ребенка родителями. Родственники ребенка могут наконец-то принять особенности данного нарушения и на основе этого правильно выстраивать родительскую роль в воспитании ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. 1. Баенская Е.Р., Никольская О.С., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Издательство: Теревинф, Москва. 2008. – С. 45-47.
2. 2. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. [Электронный ресурс] // <http://www.autism.ru/read.asp?id=113&vol=10>
3. 3. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. Издательство: Речь. СПб., 2007. – С. 126-149.
4. 4. Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи. Издательство: Теревинф, Москва. 2007. – 148 с.

© К. Е. Русакова, О.И Кокорева, 2020-04

Л.Н. Санникова,
Г.У. Хажина

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

РОЛЬ РИСУНКА В ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В рамках статьи авторы представляют обоснование роли рисунка как метода арт-терапии. Авторами отмечается значимость рисунков как средства диагностики и коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоциональные нарушения дошкольников, диагностика, коррекция, арт-терапия.

L.N. Sannikova,
G.U. Hajina

THE ROLE OF THE FIGURE IN THE DIAGNOSIS AND CORRECTION OF EMOTIONAL VIOLATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. In the article, the authors present the rationale for the role of drawing as a method of art therapy. The authors note the importance of drawings as a means of diagnosing and correcting emotional disorders in preschool children.

Keywords: emotional disorders of preschoolers, diagnostics, correction, art therapy.

Проблема эмоционального состояния детей – это одна из ключевых проблем современной образовательной действительности, так как положительный эмоциональный опыт является одним из важнейших условий развития личности ребенка. Переживания дошкольника могут иметь как позитивную, так и негативную окраску, что, несомненно, оказывает влияние на его самочувствие. Последние научные изыскания в области психологии убедительно доказывают, что результат положительного детского опыта: доверие к миру, открытость, готовность к сотрудничеству обеспечивают основу для позитивного развития ребенка дошкольного возраста.

Для психического здоровья дошкольников важно равновесие из положительных и отрицательных эмоций, поддержка их эмоционального фона и поведения. Нарушение этого эмоционального баланса ведет к возникновению

психических расстройств, к отклонению в развитии личности ребенка, а также к нарушению социальных контактов [2].

Актуальность и необходимость поднятой нами проблемы в рамках данной статьи определяется огромным количеством возникающих психологических комплексов среди дошкольников и младших школьников. Именно они (комплексы) являются причиной возникновения неврозов и различных психических и невротических расстройств. На современном этапе психологами разработаны разнообразные методы коррекции эмоциональных расстройств у детей, одним из которых и является рисование. Рисование выступает средством арт-терапии.

Арт-терапия — это метод психотерапии, который используется для лечения и психокоррекции эмоциональной сферы детей и взрослых через художественные приёмы и творчество, такие как рисование, лепка, музыка, фотография, кинофильмы, книги, актёрское мастерство, создание историй и многое другое [3].

Во время «лечения», т.е. проведения лечебных арт-терапевтических занятий изменяется отношение человека к собственному проблемному опыту и свойственному ему переживанию, достигнутый психотерапевтический эффект позволяет упорядочить психосоматические процессы. Все эти заключения применимы и к дошкольному возрасту.

Дети чаще всего с огромным удовольствием рассказывают о том, что они нарисовали. Главная задача педагога и психолога в этом случае оказать содействие ребенку: в вербализации осознанного материала и связанных с ним переживаний; в осмыслении тех символических образов, которые воспринимаются как опасные; в формировании у ребенка новых интересов, которые имеют значение для дальнейшего психосоциального развития [2, 3].

Применение анализа рисунка как метода психологического исследования возник в первой четверти XX века. В 1913 г. Э. Торндайк проводил работу по классификации рисунков и их оценке. В 1921 г. К. Барт составил целую количественную шкалу для расшифровки рисунка мужской фигуры, выполненного детьми от 3 до 14 лет. В работе Ф. Гудинафа (1926) был описан тест «Нарисуй человека». Затем были описаны другие диагностические рисуночные методики, а именно, тест «Дерево» К. Коха (1949), идея которого принадлежала Э. Хушеру, который использовал рисунок дерева как психометрический инструмент. Использование этих описанных проективных методик привело к тому, что вскоре появлялись новые работы, в которых содержались более уже подробные сведения о тестах. К 1934 г. Ж. Шлибе собрал целую коллекцию рисунков дерева, в которой было более 4,5 тыс. работ. В 1948 г. Дж. Буком был предложен тест «Дом. Дерево. Человек». Дж. Бук предложил именно эти объекты, потому что они знакомы каждому человеку и ребенку [1, 3].

Нами представлен обзор далеко не полного списка ученых-исследователей, обосновавших применение рисунка в диагностических и терапевтических контекстах.

Анализ исследований дает нам с полной уверенностью говорить о том, что рисунок — это один из значимых источников знаний о психике ребенка, его внутреннем мире, именно с помощью рисунка можно провести качественный и количественный анализ информации, а также использовать его в практике психодиагностического обследования [3].

В рисунке осуществляется процесс отражения человеком окружающего мира, его внутреннего состояния, реализуется фантазия и воображение. Рисунок позволяет судить об уровне образного развития и графической культуры.

Стремление рисовать всегда присутствует у детей любого возраста. Это свидетельствует о развитии образного мышления и потребности у ребенка выразить себя. Если мы станем изучать детские рисунки, то сможем лучше узнать дошкольника, понять его переживания, интересы, увлечения и особенности темперамента, а также содержание его внутреннего мира. В качестве примера эмоциональных проявлений через рисунок обозначим следующее [3]: преобладание серых тонов, а особенно доминирование чёрного цвета в рисунках детей говорит об отсутствии жизнерадостности, пониженном тоне настроения, большом количестве страхов, с которыми не может справиться маленький человек. Если же в рисунках дошкольника присутствуют яркие, светлые и насыщенные краски, то это говорит об активном жизненном тоне, радостном состоянии и оптимизме. Когда в рисунке преобладают широкие мазки, масштабность, отсутствие предварительных набросков и последующих, изменяющих первоначальный сюжет дорисовок, то это, прежде всего, сигнализирует об уверенности и решительности. Повышенная возбудимость, а также гиперактивность выделяются в неустойчивости изображения, его смазанности или в большом числе отчётливых, но сильно пересекающихся линий. Это лишь небольшая часть интерпретаций детских рисунков, позволяющих судить о внутренних переживаниях и эмоциональном состоянии дошкольника.

Итак, рисунок играет главную роль в диагностике и коррекционных занятиях с дошкольниками. В качестве рекомендаций по использованию рисунка в психотерапевтических целях предложим следующее:

педагог-психолог детям предлагает разные темы, на каждое занятие ребенку подбирается особая тема, предназначенная только для этого образовательного события;

темы рисунков для занятия выбираются таким образом, чтобы в них содержалось указание на основную мысль образовательного события;

тема рисунка незримо связывается со всей темой предлагаемого занятия, таким образом чтобы психолог имел возможность различить сложные ситуации и эмоциональные проблемы в жизни дошкольника, страхи, его затруднения в общении и затем предоставить ребенку возможность отразить в рисунке свои чувства, осознать их, осознать себя и в итоге найти возможность разрешения травмирующей ситуации.

Также нужно обратить внимание на то, что изобразительные техники и способы должны быть необычными, даже нетрадиционными. Во-первых, так изобразительные способы мотивируют деятельность, направляют и

удерживают внимание ребенка [4]. Во-вторых, имеет значение получение дошкольником необычного опыта. В связи с тем, что возникающий опыт необычен, то при его приобретении снижается контроль сознания, ослабевают механизмы защиты. В таком изображении присутствует больше свободы самовыражения, а значит, неосознанной информации. Маленькие дети с удовольствием включаются в создание изображений необычным способом, например, с помощью сухих листьев или ниток. Арсенал способов создания изображений широк: акватушь, рисование сыпучими продуктами или засушенными листьями, рисование пальцами и ладонями, монотипия, монохром и т.д. Немного фантазии, и на песке, приклеенном к бумаге, расцветут цветы, в воздух взлетит фейерверк из мелких бумажек, кляксы превратятся в бабочек, пятна краски - в невиданных животных. Ребята почувствуют свой успех, ведь они смогут победить злых чудовищ, сжечь свои страхи, помирить игрушки и т.п.

Важно педагогу или психологу выражать одобрение по поводу выполнения задания, ведь гордость за рисунок выступит антиподом страха и повысит заметно чувство собственного достоинства, активность и уверенность в себе.

Следует отметить, что достоинство метода рисования заключается не только в том, что рисование позволяет максимально выразить себя и отыграть психотравмирующие ситуации, но и в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций: мышления, способности выразить себя в речи, представления, памяти, воображения, зрительно-моторной координации, оно способствует восстановлению и более тонкому дифференцированию идеомоторных актов. Рисование развивает ребенка.

Таким образом, психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей – это целая организованная система психологических воздействий. В основном эта система направлена на смягчение эмоциональных нарушений у детей, повышение их активности и самостоятельности, устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными проблемами, таких как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность. Прежде всего, через рисунок дошкольника можно осуществить не только диагностику важных эмоциональных проблем личностного характера, но и успешно проводить работу по их коррекции. Рисование выполняет важную психотерапевтическую функцию, оно помогает ребенку пережить травмирующие в жизни события и ситуации, восстановить внутреннее равновесие, сформировать психологические защиты и повзрослеть. Рисование является самым эффективным способом коррекции негативных эмоциональных состояний.

Список используемых источников и литературы

1. Бетенски, М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / М.Бетенски. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.
2. Горноста́й, Т.Л. Технологизация воспитания и личность дошкольника/ Т.Л.[Горноста́й](#), Л.Н.Санникова // Мир детства и образование: сборник

материалов X очно-заочной международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. – С. 24-26.

3. Гудман, Р. Обсуждение и создание детских рисунков. Практикум по арт-терапии / Р.Гудман; Под ред. А.И. Копытина. – СПб. Питер, 2001. – 448 с.

4. Турченко, В.И. Современный дошкольник в мире взрослых и сверстников, или «...племя молодое, незнакомое...» / [В.И.Турченко](#), [Л.В.Градусова](#), [Н.И.Левшина](#) // [Детский сад: теория и практика](#). – 2011. – №1. – С. 50-57.

© Л.Н.Санникова, Г.У.Хажина, 2020-04

УДК 376.42

**А.А. Трегуб,
В.Д. Барбина,
И.И. Сунагатулина**

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДИСЛАЛИЕЙ

***Аннотация.** В статье раскрывается одно из самых распространённых нарушений речи – дислалия. Говорится о разновидностях и формах дислалии, причинах возникновения. Представлены этапы и методики логопедического воздействия в работе с детьми, имеющими данное нарушение речи.*

***Ключевые слова:** дислалия, функциональная дислалия, механическая дислалия, логопедическое воздействие, нарушение.*

A. A. Tregub, V. D. Barbina, I. I. Sunagatullina

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DYSLALIA

***Annotation.** The article reveals one of the most common speech disorders – dyslalia. It is said about the varieties and forms of dyslalia, the causes of its occurrence. The stages and methods of speech therapy in working with children with this speech disorder are presented.*

***Keywords:** dyslalia, functional dyslalia, mechanical dyslalia, speech therapy, violation.*

Речь – это специфический человеческий способ формирования мыслей с помощью языковых средств. Без речи не осуществлялась бы коммуникация между людьми.

Нарушения речи в свою очередь представляют различные речевые расстройства, которые препятствуют общению посредством языковых навыков, взаимодействию с другими людьми [3]. Теорией и практикой нарушений речи занимается один из разделов дефектологии-логопедия.

Дислалия – это одно из самых часто встречаемых нарушений речи. По данным советского ученого Е. Ф. Рау, дефекты звукопроизношения наблюдаются у 15 - 25% дошкольников и у 5 - 7% младших школьников [5, с. 30]. Данное нарушение речи, связано с неправильным звукопроизношением при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. К симптомам дислалии можно отнести: пропуск, замену, смешение, а также искажение звуков.

Бывают простые и сложные дислалии. В случае простых - ребёнок ошибочно выговаривает один звук или звуки, похожие по артикуляции. При сложных – звуки разных групп выговариваются неправильно (свистящие и соноры) [2, с. 96].

Существует две формы дислалии: функциональные и механические. К функциональной дислалии относят те дефекты звукопроизношения, которые не имеют органическое происхождение. Возникает из-за: 1) ошибочного речевого воспитания ребёнка, когда родители не исправляют неправильную речь ребёнка; 2) подражания ребёнку речи взрослого, которая тоже может быть неправильной; 3) двуязычия в семьях, общающихся на двух языках, ребёнок часто начинает переносить специфику произношения одного языка на другой [5, с. 32].

Вторая форма дислалии – механическая. В отличие от функциональной дислалии она имеет органическую основу. Основная причина её возникновения – это повреждение в строении периферического речевого аппарата (зубов, челюстей, языка, нёба). В первую очередь замечается повреждение шипящих, свистящих, губно-зубных, переднеязычных и взрывных звуков. При данном нарушении необходимо наблюдаться у хирурга и ортодонта [1, с. 232].

Также дислалия может быть проявлением возрастных особенностей в тот период, когда происходит смена зубов: молочных на постоянные. Это носит название молочное косноязычие.

Правильная, понятная речь – одно из основных условий хорошей успеваемости ребёнка в школе. Именно поэтому необходимо вовремя обратиться к специалисту для устранения недостатков звукопроизношения [4]. Если во время не обратить на это внимание, то данное недоразвитие может превратиться в сложный дефект. Также у ребёнка на фоне дислалии могут появиться иные нарушения письменной и устной речи. Предотвратить эти нарушения будет проще в дошкольном возрасте, поскольку он является более гибким.

При обнаружении нарушений звукопроизношения необходимо обратиться к логопеду своевременно. Ведь чем раньше начать работу, тем лучше результат.

Рассмотрим методику логопедического воздействия при дислалии. Цель: развитие навыков правильного воспроизведения звуков речи. С самого начала логопеду необходимо собрать анамнез ребёнка, провести беседу с родителями малыша, чтоб уточнить протекание беременности и родов, узнать какие болезни он перенёс. Для того чтоб правильно поставить диагноз логопед проверяет речь ребёнка, специально называя ему слова, которые сложно произнести при дислалии, пользуясь дидактическим материалом.

Логопеду необходимо найти наиболее результативный путь обучения ребёнка. Если логопед правильно организовал свою работу, то наилучший результат будет достигнут при любой форме дислалии [2, с. 98].

Для того чтоб добиться хорошего результата логопеду также необходимо создать благоприятный климат между ним и ребёнком; он должен заинтересовать его своим занятием, сделав его в интересной для него форме; ни в коем случае нельзя перетруждать ребёнка, то есть занятия должны быть не долгими по времени, задания должны чередоваться.

Логопедические занятия проводятся не менее трёх раз в неделю. Также необходимо, чтоб родители осознавали всю серьёзность, и делали дома определённые упражнения со своим ребёнком по рекомендациям логопеда.

Преодоление дефекта у всех занимает разное время. Всё индивидуально, многое зависит от: возраста ребёнка (ведь у дошкольника преодоления дефекта будет быстрее, чем у школьника), индивидуальных особенностей ребёнка, а также регулярности проведения занятий с логопедом и дома с родителями. В среднем занятия при простой дисплазии занимают от одного до трёх месяцев, а при сложной от трёх до шести месяцев.

Работа логопеда должна осуществляться поэтапно. На каждом этапе осуществляется своя задача, которая приведёт к нужному результату.

Раскроем этапы логопедического воздействия:

1 этап – подготовительный. Его главная цель – включение ребёнка в логопедический процесс. Для этого логопед ищет подход к ребёнку, пытается найти общий язык, войти в доверие, добиться интереса малыша, чтоб он хотел включиться в логопедический процесс. Ребёнок должен научиться слушать и выполнять задания логопеда, изучить правила поведения в кабинете. Задача данного этапа – развитие произвольного внимания, памяти, мыслительных операций.

Логопед учит различать ребёнка фонемы и формировать артикуляционные навыки. Существуют специальные упражнения для правильной артикуляции движений, которые логопед показывает ребёнку сидя напротив зеркала, а ребёнок старается повторить. Бывают упражнения для губ («улыбка», «хоботок»), для языка («трубочка», «лопаточка» и т.д.). На протяжении всей работы логопед должен следить за правильностью выполнения упражнений.

2 этап – формирование произносительных умений и способностей. Цель состоит в том, чтобы развить у ребенка начальные навыки произношения.

Ребёнок обучается выговаривать звуки, различать от парных и подобных звуков, старается верно применить их в речи. Постановка звука достигается с помощью технических приемов.

Ф. Ф. Рау выделяет 3 способа:

1 способ – ребенок сознательно пытается найти такую артикуляцию, которая позволит ему произнести тот звук, который он услышал от логопеда. Также ребёнок использует зрительные, тактильные и мышечные ощущения. В этом случае логопед должен объяснить ребенку, в каком положении должен находиться артикуляционный орган.

2 способ – внешнее и механическое воздействие на органы артикуляции инструментами особого назначения - зондами или шпателями. Логопед просит малыша назвать звук, повторить его несколько раз, и во время повторения он изменяет артикуляционный строй звука с помощью зонда. Результат – получение нового звука. При предоставленном способе органы артикуляции ребёнка подчиняются логопеду.

3 способ – совмещение 1 и 2 способов. Логопед даёт понять ребёнку, что от него требуется, чтоб получился нужный звук. Ребёнок деятелен, а поставленная логопедом поза запоминается им и без проблем воссоздаётся в последующем без механической помощи [2, с. 106].

3 этап – формирование коммуникативных умений и способностей. Цель – формирование у ребёнка способности безошибочно употреблять звуки речи в общении.

Таким образом, при обнаружении дислалии очень важно обратиться к логопеду. Он поможет ребёнку правильно поставить звуки. Особенно важно сделать это своевременно, пока ребёнок не пошёл в школу. Огромную роль в коррекционной работе играет желание родителей помочь своему малышу, поскольку они должны дома прорабатывать упражнения вместе с ним. При механической дислалии важна совместная работа логопеда с хирургом и ортодонтом. Логопед должен не только устранить нарушение речи, но и способствовать формированию уверенности ребёнка, которая будет необходима ему в общении со сверстниками.

Список используемых источников и литературы

1. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с.

2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

3. Сунагатуллина И.И. Научите ребёнка говорить правильно: Методическое пособие для учителей начальных классов. Магнитогорск :МаГУ, 2005. – 62 с.

4. Сунагатуллина И.И. Особенности речевой деятельности младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи // Начальная школа. 2009. – № 2, – С.78-81.

5. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

© А.А. Трезуб, В.Д. Барбина, И.И. Сунагатулина, 2020-04

УДК 376

Э.С. Ходырева

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

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Коммуникативные навыки у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра характеризуются нарушениями в социальной коммуникации и социальном взаимодействии, возникают трудности с тем, чтобы дать ответ другим людям, когда к ним обращаются, а кроме того самостоятельно инициировать общение.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, младший школьный возраст, расстройства аутистического спектра.

E. S. Khodyreva

PECULIARITIES OF FORMING COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH A DISORDER OF AUTHISTIC SPECTRUM

Abstract. Communication skills in children of primary school age with an autism spectrum disorder are characterized by impairments in social communication and social interaction, difficulties arise in responding to other people when they are approached, and in addition to independently initiate communication.

Keywords: communication skills, primary school age, disorder of autistic spectrum.

В современном мире остро стоит проблема исследования особенностей развития коммуникативных навыков у младших школьников с РАС, которая обусловлена тем, что с каждым днем возрастает количество детей с данным видом дизонтогенеза. Корректное развитие коммуникативных навыков у детей с

аутизмом младшего школьного возраста являются наиболее важным условием для развития их социальных и личностных проявлений, а также играет положительную роль в процессе их социальной реабилитации и социализации.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования и развития коммуникативных навыков. Умение наладить контакт с другими людьми, грамотно вести диалог и поддержать тему разговора является ключевыми показателями личностной и социальной зрелости, целостности человека. Релевантное развитие коммуникативных навыков позволяет благополучно адаптировать и интегрировать детей младшего школьного возраста с аутизмом в общество.

Слово «коммуникация» происходит от латинского слова «communicatio» – сообщение, передача, и «communicare» – делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать[2].

Так, известный советский психолог, Б.Ф. Ломов объясняет общение как «взаимодействие субъектов», в процессе которого осуществляется связь одного субъекта с другим субъектом.

Советский психиатр В.Н. Мясищев предлагает рассматривать общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определённым образом отражающих друг друга и воздействующих друг на друга.

Развитые коммуникативные навыки позволяют в полной мере устанавливать контакты между людьми в процессе совместной деятельности. Общение позволяет собеседникам обмениваться мнениями, намерениями, идеями, переживаниями.

Чтобы развитие коммуникативных навыков проходило в полной мере, важно понимать, что собой представляют свойства общения.

1. Общительность, которая характеризуется степенью контактности, степенью выраженности потребности в общении, эмпатией, пониманием другого человека, степенью владения элементарными средствами общения.

2. Коммуникативность, которая включает в себя общение, обмен информацией, умение установить контакт с человеком, сформированность навыков культуры общения, уровень владения устной монологической речью.

3. Информативность, которая представляет собой передачу и получение новых знаний, сведений, навыков общения, знание о простых социальных нормах

4. Интерактивность, которая характеризуется обменом действиями, побуждением к действию, мотивированием, умением взаимодействовать с другими людьми.

5. Перцептивность, которая показывает взаимное восприятие, познание друг друга.

6. Экспрессивность, с помощью которой осуществляется передача чувств, эмоций, настроений.

Наиболее активно общение формируется в речи, с помощью которой человеку успешно удастся социализироваться в обществе, поэтому очень важно знать, как происходит развитие коммуникативных навыков на каждом этапе жизненного пути человека.

В младенческом возрасте (от рождения до года) наиболее ярко выражена потребность в общении с родителями, особенно с матерью. Поэтому недостаток такого общения в течение 5-6 месяцев приводит к необратимым негативным сдвигам в психике ребёнка, нарушает эмоциональное, умственное и физическое развитие, приводит к неврозам.

В дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) для детей общение со сверстниками является одной из главных потребностей. Стоит отметить, что необходимость в общении со взрослыми также остается актуальной для дошкольника.

Для ребенка 3-5 лет взрослый является объектом уважительного отношения, а общение с ним носит познавательный характер. Для детей от 5-7 лет взрослый - это старший друг, от которого дети ждут взаимопонимания и сострадания. По мере взросления ребенка содержание коммуникативных потребностей меняется: оно становится богаче и гораздо разнообразнее. Важно отметить, что меняется и значение взрослого как объекта коммуникации.

Младший школьный возраст охватывает ступень обучения ребёнка в начальной школе (1-4 классы) и устанавливается в настоящее время с 6-7 до 10-11 лет. Начало обучения в школе приводит к значительным переменам в социальной ситуации развития ребёнка.

На данном этапе своей жизни ребёнок переживает свою уникальность, осознает себя личностью. Такое обстоятельство влияет на все сферы его жизни, а также на взаимоотношения со сверстниками. Учебная деятельность имеет коллективный характер, что делает важным для ребёнка развитое умение находить контакт с другими людьми, пользоваться навыками общения, которые позволяют ему довольно быстро войти в группу сверстников.

Однако, у детей с аутизмом, коммуникативные навыки развиваются иначе, и детям с данным нарушением требуется помощь не только родителей, но и специалистов: логопеда, дефектолога, специалиста по АВА терапии.

Аутизм – сложное нарушение в развитии, которое устанавливается ближе к 3 году жизни ребенка. В современном мире данный дизонтогенез стал встречаться намного чаще.

Известно, что аутизм у детей характеризуется качественными нарушениями в социальном общении и социальном взаимодействии, а также ограниченным, повторяющимся или стереотипным поведением, деятельностью и особыми интересами. Также важными признаками аутизма являются когнитивные нарушения, задержка речевого развития, агрессия и аутоагрессия ребенка, нарушения сна и питания, расстройства настроения, недостаточная или чрезмерная тревожность, сенсорные расстройства, проблемы с генерализацией навыков, трудности с переключением внимания, гиперактивность.

Нарушение социального взаимодействия с окружающим миром и коммуникации приводит к искаженному развитию. Наиболее типичной моделью является расстройство аутистического спектра – одно из самых загадочных и недостаточно изученных явлений в системе отечественного специального образования [4].

Никольская О.С. трактует аутизм как особое нарушение психического развития ребенка, при котором тяжело поражается возможность его социального взаимодействия с другими людьми и вся система коммуникации с ними [3].

Тэмпл Грэндин отмечает, что аутизм – это дефект в системе, отвечающей за восприятие внешних стимулов, что заставляет ребёнка обострённо реагировать на одни явления внешнего мира и почти не замечать другие.

У многих детей с расстройством аутистического спектра (РАС) имеются трудности в общении и взаимодействии с другими людьми с другими людьми. Для эффективного общения, младшему школьнику необходимо дать ответ другим людям, когда к нему обращаются, а кроме того самостоятельно инициировать общение. Некоторые дети с РАС готовы на это, однако, если они хотят донести какую-либо информацию до другого человека или установить с ним контакт, они, как правило, не используют общение.

Л. Каннер рассматривал трудности коммуникации как основной критерий для диагностики детского аутизма. По мнению R. Jordan, при аутизме нарушаются все коммуникативные формы поведения с самых ранних этапов развития.

Коммуникативные навыки, по мнению А.Зверинцева, являются самым важным условием для развития личности ребенка и проявляются в процессе общения и взаимодействия с другими людьми. Сформированность данных навыков является субъективным условием эффективности социализации личности в обществе и самостоятельного осуществления детьми информационной, перцептивной, интерактивной деятельности.

Проблемы с коммуникацией, т.е. с пониманием речи и ее развитием, являются одной из основных причин тяжелых нарушений поведения у людей со сложными формами аутизма. Отсутствие понятной, спонтанной речи в возрасте пяти лет считается поводом для неблагоприятного прогноза на будущее. Установлено, что около одной трети или одной второй детей и взрослых с аутизмом не обладает речью [4].

Практически всем детям с аутизмом свойственны те или иные особенности развития речи при недостаточности ее коммуникативного пользования. Коммуникативные нарушения при аутизме варьируют: дети могут быть и полностью неговорящими, и бегло говорящими, но имеющими особенности прагматической стороны речи [4]. Это проявляется в следующем:

1. У ребенка отсутствует реакция на речь других людей (он может не реагировать на собственное имя);
2. Стереотипное использование речи;
3. Ребенок может использовать обычные слова в необычном контексте;
4. У младшего школьника с РАС часто возникают трудности с пониманием смысла и употреблением понятий;
5. Аутичный ребенок не умеет начать и поддерживать диалог;
6. Часто при данном виде дизонтогенеза нарушается просодика; появляется замена местоимений, наблюдается задержка или остановка речевого развития, выявляются частые нарушения невербальной коммуникации [3].

Различают два возможных сценария, по которым может развиваться нарушение коммуникативных навыков у ребенка с РАС: нарушения на фоне нормального языкового развития (без явных нарушений звукового строя, синтаксиса и морфологии, со словарем, соответствующим возрасту) и на фоне нарушенного языкового развития, характерного для других специфических нарушений развития речи. Еще одной потенциальной подгруппой можно считать детей с вербальной или артикуляционной диспраксией. У детей с диспраксией нарушен процесс регуляции движения, что также затрагивает способность к имитации. Не смотря на разнообразие языковых способностей у детей с РАС, нарушения в области социальной коммуникации и прагматики речи встречаются у всех без исключения, независимо от возраста и уровня развития [4].

Нарушения в области социальной коммуникации у детей с РАС происходят в трёх основных областях:

- 1) способность к совместному вниманию;
- 2) способность к использованию и восприятию символов;
- 3) нарушения в имитации и способности учиться через наблюдения.

Нарушения в понимании и использовании символов у людей с аутизмом затрагивают понимание поведения окружающих, копирование и использование поведенческих моделей других людей и способность понимать смысл ситуации из контекста [3].

Исследователями отмечается, что речевое развитие детей с расстройствами аутистического спектра во многом зависит от степени тяжести аффективной патологии. В целом же, основными проявлениями нарушений речи у всех детей с аутизмом считают:

1. Недоразвитие коммуникативной стороны речи (дети не используют речь в целях взаимодействия с окружающими);
2. Эхолалии и неологизмы;
3. Склонность к автономной речи;
4. Трудности в употреблении личных местоимений (или же их отсутствие).

Кроме этого, существуют различные варианты развития речи:

1. У многих людей с аутизмом речь полностью отсутствует (мутизм);
2. У некоторых людей с РАС слова не появляются совсем, однако есть элементарное звукоподражание;
3. В некоторых случаях, у аутичных людей слова произносятся вне коммуникации (но вскоре теряются);
4. В случае, если у человека с аутизмом речь сформирована, наблюдается её усложнение (однако остаются эхолалии и трудности освоения первого лица).

В случаях, когда у человека с аутизмом полностью отсутствует речь или есть элементы звукоподражания, для развития коммуникативных навыков специалисты, как правило прибегают к системе альтернативной коммуникации и обучают аутичных людей общению с помощью использования специальных карточек PECS, коммуникативных досок и коммуникативных книг. В случае,

если у человека с РАС есть звукоподражание, то логопед строит свои занятия по принципу «запускания» речи, а дефектолог продолжает развивать коммуникативные навыки, внедряя альтернативную и дополнительную коммуникацию. Поведенческий специалист, в свою очередь, работает над снижением агрессии и аутоагрессии в процессе коррекционно-развивающих занятий.

Коммуникативные нарушения обусловлены нарушениями социального взаимодействия, которые проявляются в следующем:

1. Аутичные дети не могут регулировать внимание другого человека и отслеживать направление его внимания: они не способны показывать на вещи, которые привлекли их внимание, чтобы разделить свою заинтересованность с другим человеком;

2. Могут быть определенные трудности с подражанием и имитацией движений по образцу;

3. У них затруднено опознавание эмоционального состояния других людей [1].

У ребенка с расстройством аутистического спектра отсутствует социально-эмоциональная взаимность, что проявляется в сниженной или нарушенной реакции на эмоции других людей, или у ребенка отсутствует модуляция поведения в соответствии с социальным контекстом; или же наблюдается слабая интеграция социального, эмоционального и коммуникативного поведения (например, при общении ребенок не учитывает эмоциональную реакцию партнера по общению) [5].

Таким образом, аутизм - особое расстройство психики, при котором выражена неспособность вступать в контакт с окружающими, что, в свою очередь, резко искажает весь ход психического развития, страдают все стороны психической деятельности, направленные на овладение социальными отношениями, в связи с чем, страдает их социализация. Поэтому очень важно своевременно начать работу по развитию и коррекции коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС, что позволит им успешно социализироваться и интегрироваться в общество.

Список используемых источников и литературы

1. Вейс Т.Е. Ранний детский аутизм. Как помочь ребёнку. Опыт лечебной педагогики в Кэмхилл общинах. М: Московский центр вальдорфской психологии, 1992. – 168 с.

2. Заваденко Н. Н. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихическое исследование. М.: Академия, 2016. – 421 с.

3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. М: Издательство Московского Университета, 1985. – 144 с.

4. Лебединская К.С. Ранний детский аутизм. Причины аномалий развития у детей. М: Издательство АПН СССР, 1984. – 95 с.

5. Макарова Н. Н. Коммуникативная игра в младших классах // Начальная школа. 2007. – № 7. – С. 38–39.

© Э.С. Ходырева, 2020-04

СЕКЦИЯ
"ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ"

Руководитель - доцент, канд. филос. наук В.А. Чернобровкин

УДК 372

Лана де СоузаКавальканти

*Федеральный университет Гояс,
Гояно, Бразилия*

РАЗВИТИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
В ОБУЧЕНИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ
И СТРУКТУРНЫЕ КОНЦЕПЦИИ

***Аннотация.** Взаимосвязь между целями, содержанием и методами изначально задумана в составе методического предложения по преподаванию географии. В этом предложении общая цель этого учения по формированию географического мышления [3] сформулирована в структурировании и выборе содержания школы и методологической ориентации для проведения учения. В статье выделены теоретико-методологические элементы и географические концепции, которые необходимо изучить в процессе обучения, направленные на развитие у студентов способности мыслить географически.*

***Ключевые слова:** географическое мышление; преподавание и изучение географии; историко-культурная теория.*

Lana de Souza Cavalcanti
*Federal University of Goiás,
Goiano, Brazil*

**THE DEVELOPMENT OF GEOGRAPHICAL THINKING IN TEACHING:
METHODOLOGICAL ORIENTATIONS AND STRUCTURING CONCEPTS**

***Abstract.** The relationship between objectives, contents and methods is initially conceived in the composition of a methodological proposal for the teaching of geography. In this proposal, the general objective of this teaching to form the geographic thinking [3] is articulated to the structuring and selection of school*

contents and the methodological orientation to carry out the teaching. These premises of the Geography teaching proposal will be addressed below, highlighting the theoretical-methodological elements and geographical concepts to be explored in teaching aimed at developing students' ability to think geographically. The assumption is that geography at school has a particular contribution to the education of students, that of teaching a way of thinking through geography, through the contents that are conveyed in the classes of this discipline, structured from concepts and principles.

Keywords: *geographic thinking; teaching and learning of geography; historical-cultural theory.*

Part 2

In working with meanings and sense, in dialogue with geographical language, in the introduction of scientific concepts and in the search for their appropriation by the student, there is the possibility of developing generalization processes, which is fundamental for conceptual thinking. In the formation of concepts, according to him, word learning is an initial operation of the process, and follows with generalizations at different levels of concepts, ie, this formation consists of organizing them in a system, having as a criterion the degree of generalization. According to Vygotsky [18, 9], the word “never refers to an isolated object, but to an entire group or class of objects. For this reason, each word is a latent generalization”. However, it is important that the teacher has as a principle that the memorized word does not always reveal internalization or elaboration of a concept.

Following the understanding of this concept formation capacity, it is emphasized that it occurs in specific situations, in social life, through the use of mediation instruments and their internalization. Therefore, it is relevant to consider the understanding of these processes.

Internalization or interiorization is a process of internal reconstruction of an external operation with objects, a movement that occurs from interpersonal to intrapersonal. It begins in social processes and becomes inner processes of the subject, being himself the creator of consciousness. In the school daily life, this process is an important guiding of the teaching work, which can thus start with activities of an intersubjective nature, in order to seek the internalization (active process, which results in the reorganization of thought) of the knowledge conveyed development of higher functions of each individual student; transforming your thinking. But it is interesting to consider the assumption that in this process there is a reconstitution of the objects presented to the subject, or, in other words: in internalization there are processes of signification / reframing.

According to Vygotsky's contributions, there is a relationship of interdependence between the subject's developmental processes and the learning processes, and learning is an important mediating element of man's relationship with the world, interfering with human development. Thus, school education cannot be identified as development; the effective accomplishment of this teaching can result in the intellectual development of the student, that is, learning can advance the development processes. To explain the possibilities for learning to “advance” the

process of mental development, Vygotsky formulates the concept of “Zone of Proximal Development” (ZPD): “(...) the distance between the actual level of development, which is usually determined through independent problem solving, and the level of potential development determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” [21, 97].

For the author, the student is able to do more with the help of another person (teachers, colleagues) than he would if he was alone. As such, school work should focus especially on this “zone” where developing skills and abilities lie. Understanding this concept provides the teacher with a meaningful tool for action: working with ZPD through student involvement in activities.

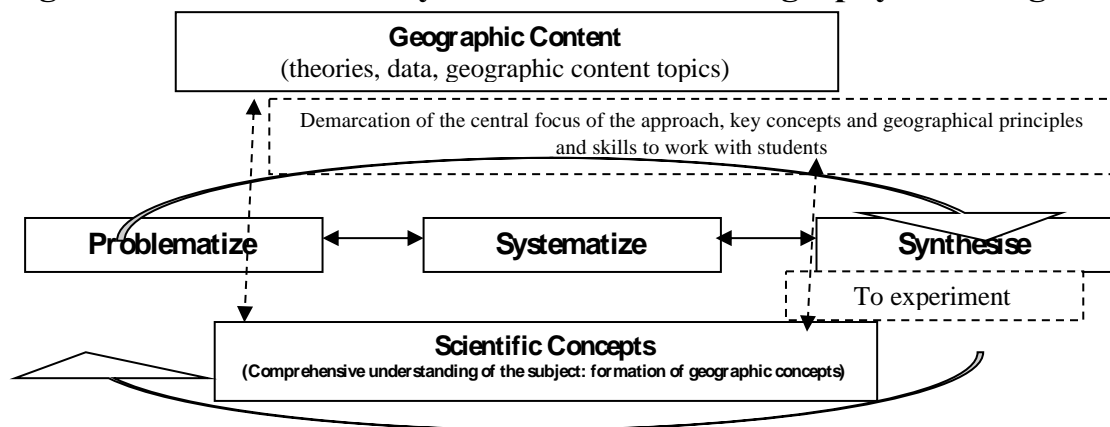
Mediation is another concept quite prominent in the studies of this line. It is at the center of man's relationship with the world, that is, the understanding is that this relationship involves three elements: the subject, the world (or the objects of knowledge) and the mediators - material and symbolic instruments - that dispose the subject to "enter" into this relationship. To understand this mediated relationship, it is important to distinguish Vygotsky [19] between material and symbolic instruments (signs): while the instrument serves as a conductor of man's action on the object, being externally oriented, the symbolic mediator (the sign) it is directed to the individual's own control, being internally oriented. According to the author, in relating to the world, man changes the objects of the world and himself. In this activity, a symbolic mode of existence is produced for the objects of this relationship, thus themselves becoming symbolic objects.

In the teaching of geography, it can be said that geographic contents are symbolic instruments (set of categories, concepts, theories, data and information), mediators that contribute to the development of the capacity of geographical thinking, which intervenes in the relationship of the subject with the object, allowing it to analyze reality from the geographical point of view. In this sense, the elementary concepts of geographical thinking are visualized as the basis of the teacher's didactic mediation work, as they are central symbolic tools that allow students to understand the school contents, their internalization and the development of thinking capacity. In this process, therefore, through cognitive activity the student appropriates knowledge that has been historically produced by men and thus appropriates at the same time the modes of knowledge and thinking that resulted in this knowledge. It appropriates the contents, concepts, and ways of thinking that led to the production of these contents, constitutive of geographic thinking.

For mediation to be effective in geography classes, the teacher must be aware of the methodological paths to be followed and organize the work intentionally. Thus, he collaborates with the students' intellectual, cognitive and emotional development processes, intervening in the construction of a system of geographical concepts that will guide their thinking and daily practices. To mediate student knowledge processes, it is significant for teachers to form their own concepts about previously worked topics. These references can help you guide the work, define the content approach, the expected mental operations in the student process, the key geographic concepts guiding your approach to classroom content.

In order to give more visibility to the methodological ways of teaching geography, from a dialectical perspective of understanding the processes of educational knowledge, and materialize in the objective of the development of the students' geographic thinking, I elaborated the following outline of the Didactic Path for Mediation in the teaching of geography (cf. CAVALCANTI, 2014, 2019):

Figure I: Didactic Pathway for Mediation in Geography Teaching



Source: [5]

The purpose of this course is that the activity is directed in order to provoke, intervene in the relationship of the subject (student) with reality (object of knowledge), presenting material and symbolic instruments to mediate this subject / reality relationship. In the specific case of geography, this route may start from traditional school content, but it is crucial to decide on how to approach it, using the geographical issues, principles and concepts that are relevant to designing a content system or map [9].

The graph allows us to visualize a methodological direction based on the elements highlighted here of Vygotsky's historical-cultural conception. This direction and considerations about the formation of geographic thinking indicate the need to prepare, before a class or set of classes, a map of contents. This map should explain to the teacher a framework of concepts and skills around the central concept for a given theme and the association between them, which would help in organizing and structuring the content. This is what is expressed at the top of the chart as “geographic content”.

In a lower plane of the graph, designating three dimensions of the route, are the actions of problematizing, systematizing and synthesizing, indicating an equivalence in terms of participation in the process, a routing (from problematizing to synthesizing). However, this process is not linear, since all of them must be understood as articulated parts of a whole, in relation to interdependence.

In the line of understanding of the process of concept formation, in this theoretical line, the problematization is fundamental. In Vygotsky's conception [20], concepts are formed in the minds of the subjects from a problem whose resolution can only be addressed with the help of a new concept. Therefore, it is advisable, from this perspective, to start a teaching work with a particular theme guided by questions

made to students about the theme. It is essential that students feel affected in some way by the topics that will be worked on, even before starting their study. The questions asked will help the teacher to conduct his work with what is essential to his learning.

In the graph there is a highlight to the systematization, when the actions of treatment of the contents are indicated. At this moment, it is appropriate to keep in mind the previous problematization, to guide the discussion of the contents, in order to seek to answer the questions and elucidate elements of the problematic raised. Although the contents have other aspects to be addressed, the problem initially raised with the students “detached” from the systematic work of the content cannot be left, under penalty of losing the meaning and motivation of the study for them.

To finalize the course in a content unit, it is pertinent to return to problematized points, which were object of systematization, theories, classifications, data, information, in an effort of synthesis, and application (not in the immediate sense) of the contents in everyday life.

Next, I highlight three structuring concepts of geographical thinking to be worked on in teaching proposals (place, landscape and territory), from the perspective proposed in the text.

Place is a relevant concept for geographical thinking as a category of analysis, and is also a methodological perspective for the treatment of content. To the extent that it is intended to work on the teaching of geography in a meaningful way, considering the concrete reality of the students and also of other subjects (lived space) and their problems, it is relevant to start from their place, to call this place to the scene of any problematization of geographical thought. For the concept approach, it is worth asking initially: which elements of the Place category are relevant to the concept formation by the students? To what extent is the consideration of this category in the study of contents in accordance with a teaching method? How to work this concept in geography classes?

The first element of this concept to be considered in teaching may be the reference to location, a point in space, and its orientation / representation. Other elements are related, such as distance, cardinal points, latitude, longitude (refers to the “where” of the object). In this study of the place, it is particularly important to work with the School Cartography, with the maps and systematic representations, with maps constructed by the students of their lived spaces, articulated to others that explain the reasons of the studied spatial configuration.

In everyday classroom practices, it is clear from experience that students are mobilized to study the place from affective aspects, relating it to neighborhood, safety, freedom, games, violence, danger, (environmental) impacts, displacement problems (mobility). Students have geographical experience with their everyday place of life, and it is relevant to explore this dimension in teaching situations. However, it is also valid to invest in the expansion of these subjective meanings and linked to immediate experience, exploring theoretical elements of geography that broaden and generalize this experience. It is convenient to provide students with correlated knowledge of other realities, in other scales, and treat the familiar and the

lived in their dialectical relationship with the unfamiliar, with the stranger to the experience, as their counterpoint.

Therefore, the initial moment of the study of a theme, through problematization, can be enhanced when there is reference to the student's place, allowing the identification and understanding of their "geography". For the formation of the concept of Place, beyond this level of manifestation, it is necessary to: reflect on the places of current practice, develop the skills of orientation, localization, representation and the knowledge of elements from other places. The goal is the development of geographic concepts by the students, and here is the development of theoretical and conceptual thinking about Place.

In the historical-cultural line, concept formation does not occur by incorporating information from what is observed, because it is a complex process of internalization of cultural constructions, which presupposes activities of subject abstraction, analysis and synthesis, generalizations. Thus, the understanding of place can be broadened to the extent that it is considered already known elements of reality confronting them with the unknown, working the multiscale of phenomena and places.

The reflection on ways to help students in the formation of the concept of landscape, through geography, can start from some questions: How can you develop skills and theoretical thinking to grasp landscapes? How to forward the teaching of geography having as concern this apprehension? What aspects of landscape are relevant to developing geographical thinking?

For the didactic mediation work, aiming at the formation of the concept of Landscape, one can pay attention to the development of some capacities pertinent to the cognitive experience with the own landscape of the experience (direct or indirect), as: the observation and the imagination. About these capabilities, Anastasiou [1, 28] exposes the following understandings: **Imagination**: "Imagining is having some idea about something that is not present, mentally perceiving what was not fully perceived. It is a form of creativity, free from facts and reality. It goes beyond reality, facts and experience. Socializing the imagined introduces flexibility to thought forms". **Observation**: "Pay attention to something by writing it down carefully. Examine thoroughly, look closely, study. Under the idea of observing there is the searching, identifying, noticing and perceiving. It is a way of finding out information. Shared, it expands the discriminative process. It requires definite objectives and can be annotated, outlined, summarized and compared".

These are capabilities that complement each other in the empirical experience with the landscape, and that can contribute to the process of their theoretical and conceptual elaboration. Another mental operation, articulated with these capacities, is the description. It is an important reasoning principle for the process of relating to the world and seeing landscapes and their meanings. Thus, with the guidance of a careful, detailed but also questioning, problematic observation, we identify more objective elements, at first, expanding the list of elements with the possibility of imagination, described in the subject's own narrative.

The creative activity of imagination is highlighted by Vygotsky [17] in its possibility of broadening experience - through the mediation of the other:

“imagination plays a very important role in human behavior and development. It becomes a means of broadening one's experience because, based on someone else's narration or description, he can imagine what he has not seen, what he has not experienced directly in his personal experience. One is not restricted to the circle. and within narrow limits of his own experience, but he can venture beyond them, assimilating, with the help of his imagination, the historical or social experience of others. Thus configured, imagination is a totally necessary condition for almost every human mental activity [17, p. 25].

In relation to the world of objects, through the mediation of instruments, man anticipates, gives existence to something that did not exist before. Pino [13, P. 48-49] calls this creation “imaginary production”. According to the author, talking about “imaginary production” presupposes several things. Firstly, that there is a certain kind of productive activity whose nature is imaginary, which requires explaining what is meant by productive activity and how this activity can be imaginary in nature. Secondly, the term Imaginary is assumed, in its substantive form, to express the creative power of man and the field of imaginary production, whose "raw material" is human images. Thirdly, that imaginary productions are a prerequisite of all human material and symbolic production.

In this experience arises the sensations, the perceptions, the inferences about what has been observed, and, with the help of references of the school discipline and the teacher, one can go further, towards a broad knowledge of the landscape itself. As indicated in these mental operations, to socialize the imagined, or to share the observed, one must also know how to describe the imagined and the observed, with precision of language and with unique style. This is the task of the school and the teaching of geography: to develop students' ability to observe, imagine and describe landscape, helping them, with elements of geographical theory, to understand the spatiality - the form-content - expressed in this landscape.

Understanding the landscape, therefore, can be enhanced by seeking to “teach” students to look at the landscape from a distance [2] in a contemplative (by observation) but also an interrogative attitude. This experience is related to apprehend Landscape in its aesthetic, philosophical, symbolic dimension, in its expression of humanity, of a spatiality that is always in motion. The student can thus develop his sensibility from scenes of everyday life that he can distance himself from or participate in so that he can describe them, interrogate them as well as feel and imagine them in their movements, compositions and their dynamics.

How to work, from the perspective of this geographical view, with the students' everyday urban landscape, so that they can question it, identify with it, share it with it, be indignant, amazed, shocked? It is the exercise of questioning, doubting, asking, going beyond empiricist and objective explanations. This is a significant geographic experience for students' lives. School and Geography teaching can provide this experience by accepting that students learn about spaces when they combine reason and emotion, when they mobilize their cognitive ability as well as their affectivity. But this cannot lead to excessive appeal to the subjective and empirical experience of students and teachers. After all, the school has a responsibility to expand students' knowledge production capacity, to expand their experience. Streamline, make content

alive without fragmenting them into specific themes, are actions that contribute to the expanded perception of the world.

In this sense, the formation of the Landscape concept helps to understand the practices and conceptions of young people about the world, about the city and urban life. It is the domain of the visible, the apparent and formal expression of space; what is lived directly by the body, with all the senses - sight, hearing, touch, smell, taste. Finally, it is the dimension of the forms that express the movement of society. Observation and understanding of these forms, in their subjective and objective aspects, serve to produce ways of analyzing space. In addition, focusing on the landscape also means addressing the images built on space, students' images, and also images of those who build representations of that landscape (painters, poets, novelists, photographers, filmmakers, advertisers, among others).

As part of the process of forming the concept of Territory, it is relevant to initially consider its daily representations. I have considered the Territory as a concept linked to the city, because it is a very complex place, socially produced, in which the processes of identification and appropriation of groups and people, among them the students of Geography, are lived and conquered day by day, in their arrangements, in their areas, streets, squares, public spaces. In these processes, boundaries and boundaries, delineating territories of resistance, exclusion and contact, are established as a result of the struggle, conquest, negotiation that occurs in the social movement.

All these aspects refer to the territories in their multiple scales, which can be approached in the study of different urban themes, in which one seeks to highlight the "geographical". Thus, the Territory is a relevant concept for the study of the city, analyzing it as a place of daily collective life and the configuration of various territories. In this configuration, the appropriation of places is made mainly by a social minority, and many territories are constituted in the struggle, in the conquest of non-dominant groups. In this way, hegemonic territories, recognized and occupied, and territories to be "guaranteed", occupied, conquered, continuously legitimized, in daily life, in the spatial experience of the subjects who live the city, are evident in the city.

Studying the places of the city as territories and, even more, as territories of students, enables the work of school geography. It is a complex work in which students are subjects and Geography, bearer of knowledge that will help them better understand the world, based on the didactic mediation of the teacher.

Young students have a special insertion in the formative practices of the city's territories. They participate in space practices and are themselves formers of multiple territories. Considering their experiences thus enhances the learning process with Geography themes, articulating the Territory with other concepts and relating it to spatialities. With their corporeality, life stories, knowledge, desires and needs, their practices, their emotions and their cognition, they are present in the city, forming and participating in territories, and also present in school. These young people circulate around the city, have their mobility, their practices, their leisure, conditioned to their material situations, most often restricted to a few places, especially when it comes to large cities. Dealing with these young people in the classroom requires understanding them in their complexity, in their limitations, but also in their experiences, in the

possibilities they find to live in the city spaces and to establish their territories there, in their insurgent spatial practices [16].

From this reading, it is possible and necessary to take into account the students' experiences in these constitutive spatial practices of territories, from the most individual to the largest territories of youth groups attributed by a larger identity, such as a football crowd, or a claim movement. In this constitution of territories, in the daily life of young people, the concept of public space is emphasized, as these are places in the city that are (or should be) collective, shared territories.

From these formulations on the problematization of experiences with these territories, the teacher can work with elements of the concept of Territory (in the Systematization phase), such as: power, possession, appropriation, identification, limits, borders. These may underpin reflection on the different territories to which students belong and in which they build their daily lives, individually or in groups, so that they can act or participate, in a democratic way, in the constitution of territories to which they belong directly. With this, students can reflect on the different territories, their dynamics, their developments, in other scales, in other places.

The geographical concepts worked in the text have been considered structuring of the geographical thought. However, other more general and also more specific concepts can be thought from this perspective, such as: nature, environment, region, geosystem, natural geographic components, natural hazards, city and urban, rural world, territorial division of labor, and so on. With all of them, the teaching work to be done will depend on your theoretical and methodological choices. The main point of the discussion about the methodological ways of teaching is that one must take into account an understanding of the knowledge processes, as occurs in the minds of students in formation. This understanding is part of the conviction that the process of knowledge of objects, obtained in the relationship that the subject establishes with them, constitutes the subject of his humanization process: students who know Geography, who develop geographic thinking, who are capable of grasping the 'geographical' in objects are subjects transformed individually and socially. This finding qualifies the educational process that takes place at school. In the defended perspective, this process is responsible for the development of thinking capacities (specifically the ability to think through geography), considering that it is a process mediated by symbolic instruments that produce the senses and meanings of human existence.

Bibliographic references

1. ANASTASIOU, L. G. (2006) Ensinar, Aprender, Aprender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das G. e ALVES, Leonir P. Processos de Ensinagemna Universidade, pressupostos para as estratégias de trabalhoem aula. Joinville, S.C. Univille, Brasil.

2. BESSE, Jean-Marc. (2010) La sombra de las cosas, sobre paisaje y geografía. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Espanha.

3. CAVALCANTI, Lana de S. (2019). Pensar pela Geografia. Goiânia-Goiás, Editora Alfa, 2019.

4. CAVALCANTI, Lana de S. (2017). O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: Ascensão, Valéria de

O. R. e outros. Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte, BH, Editora da UFMG, Brasil.

5. CAVALCANTI, Lana de S. (2014). A metrópole em foco no Ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. (Orgs.). Ensino de Geografia e Metrópole. Goiânia: América, Brasil.

6. CAVALCANTI, Lana de S. (2011). E outros (orgs.). Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia. Goiânia, editora da PUC, Goiás, Brasil.

7. CAVALCANTI, Lana de S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In Cadernos do Cedes, vol. 1, no. 1. Campinas, SP, Cortez, Brasil.

8. CAVALCANTI, Lana de S. (1996). A Construção de conceitos geográficos no ensino. Uma análise de conhecimentos geográficos de alunos de 5ª. E 6ª. Séries do ensino fundamental. (Tese de Doutorado). São Paulo, Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Brasil.

9. DIAS, Eduardo G e outros. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza in PORLÁN, Rafael e outros. Enseñanza Universitaria, cómo mejorarla. Madrid. Espanha, Ediciones Morata.

10. MARTINS, Elvio R. (2016). O pensamento geográfico é geografia e pensamento? Rio de Janeiro, GEOgraphia- Ano. 18 - Nº37. Brasil.

11. MORAES, A. C. R. (2014). Geografia, interdisciplinaridade e metodologia. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, v. 18, n. 1, Brasil.

12. MOREIRA, Ruy. (2007). Pensar e ser em Geografia. São Paulo, Ed. Contexto, Brasil.

13. PINO, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. Pro-Posições, Campinas, v. 17, n. 2(50), p. 47-69, ago. Brasil.

14. PINO, A. (2005). As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança a perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, Brasil.

15. SANTOS, Milton. (2004). Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal. Ed. Record. Rio de Janeiro/São Paulo, Brasil.

16. SOUZA, M. L. (2013). Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

17. VYGOTSKY, L. S. (2009). Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico (apresentação e comentários Ana Luiza Smolka). São Paulo Ed. Ática, Brasil.

18. VYGOTSKY, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, Brasil.

19. VYGOTSKY, L. S. (2000). A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

20. VYGOTSKY, L. S. (1993). Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes. Brasil.

21. VYGOTSKY, L. S. (1984). Formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes. Brasil.

© Lana de Souza Cavalcanti, 2020-06

Папский католический университет Гояса,
Бразилия

ВОПРОС ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ЕГО ОТНОШЕНИИ С УЧЕБНОЙ ПРОГРАММОЙ И ОБУЧЕНИЕМ

Аннотация. В статье школьные образовательные цели рассматриваются в их политических и концептуальных аспектах, подчеркивая их роль в определении образовательной, учебной и педагогической политики. Понимание этих взаимоотношений может помочь учителям реализовать руководящие принципы учебной программы и действовать в процессе преподавания. После краткого вступления для определения проблемы первая тема представляет концептуальную основу школьных образовательных целей и их формулировку в контексте неолиберализма. Во-вторых, из вопроса «для чего нужны школы?» Обсуждаются дискуссии о школьных образовательных целях и их проявлениях в учебных программах, действующих в Бразилии. В третьей теме обсуждается связь между теоретическими областями учебной программы и дидактикой, нацеленная на формулирование концепции взаимодополняемости между ними в работе учителя.

Ключевые слова: школьные образовательные цели, образовательная политика, дидактика, учебная программа.

José Carlos Libâneo

Pontifical Catholic University of Goiás, Brazil

THE ISSUE OF SCHOOL EDUCATIONAL PURPOSES IN ITS RELATIONSHIP WITH CURRICULUM AND TEACHING

Abstract. In this text, school educational purposes are examined in their political and conceptual aspects, highlighting their role in the definition of educational, curricular and pedagogical policies. Understanding those relationships can help teachers to implement curricular guidelines and to act in the teaching-learning process. After a brief introduction to situate the problem, the first topic presents a conceptual framework around school educational purposes and their formulation in the context of neoliberalism. In the second, from the question “what are schools for?” The discussions about school educational purposes and their manifestations in curricular proposals in force in Brazil are discussed. In the third topic, a discussion is presented about the relations between the theoretical fields of curriculum and didactics aiming at formulating a vision of complementarity between both in the teacher's work.

Keywords: *school educational purposes, educational policies, didactics, curriculum.*

Part 2

In Brazil, recent studies such as those by Libâneo and Freitas [14], Evangelista [6], Freitas [9], find the influence of international organizations, especially the World Bank, in the choice of purposes and objectives of Brazilian education. The mentioned studies leave no doubt that the orientations of these organisms about objectives, action strategies and operational guidelines for the education systems, especially those of emerging countries, follow the economist logic of neoliberalism.

The mentioned studies indicate very striking characteristics of the impact of neoliberalism on education: reduction of state responsibilities with the privatization of educational services, institution of meritocracy in various instances of the educational system, competition logic to ensure profitability and competitiveness, actions aimed at competition among schools, decentralization of education defining responsibilities to states and municipalities and competition criteria. That is, the model of market functioning in which the school institution is considered a company, the student and the parents the clients, the teacher a service provider, is introduced into the educational system.

The analyzes identify in World Bank reports, especially since the 1970s, the strategy to fight poverty and reduce social exclusion, as a condition for increasing productivity as a result of economic development. To this end, reform of the education system appears as a priority policy and in primary education the priority is to “meet the minimum learning needs of the masses so that all individuals can participate effectively in the development process” and therefore “be useful for boosting productivity and also improving opportunities for disadvantaged groups” [3, p. 60].

According to Evangelista and Shiroma [7], World Bank documents highlight concepts such as justice, equity, social cohesion, social inclusion, social responsibility, introducing an apparently humanitarian bias in education and social policies. However, for the authors, they must be understood in the logic of poverty alleviation policies whose intent is to minimize the deleterious effects of competition in the globalized market.

According to Leher [10], education is included in the scope of “basic needs” as a compensatory policy to “protect” poor people who are not fit for the modernization process or, from a more realistic point of view, to alleviate the resulting social tensions and how instrument to intensify population control. The political interest is clear: we must ensure a “minimum” of education so that these “poor” can be integrated into the country's development project. According to the 1974 World Bank document, quoted by Leher, “low-cost functional education can enable the poor to participate more effectively in the development process” [10, p. 204].

The school proposed for the neoliberal vision of education purposes, according to Lenoir [11], offers students the search for skills required by the labor market and not a common culture, the development of critical thinking and the formation of a collective citizen consciousness. In other words, “the function of the school system is

to provide the human capital necessary for companies, aiming at an early age the individual insertion, as human capital, in the economist logic of the market". In short, the internationalization of policies and guidelines for education and global governance processes based on the economic rationality model, as mentioned above, intervene, directly or indirectly, in the planning of educational policies, focusing on the purposes of objectives. education, educational legislation, curriculum, forms of organization and management, pedagogical-didactic procedures. Thus, schools and teachers are affected by these control policies as they provoke changes in professional conditions such as precariousness, devaluation and intensification of work, pressure on teachers to accept pre-defined content externally and to prepare students for standardized tests.

In short, the hegemonic vision of educational purposes is based on an economist logic: investing in human capital aiming at greater labor productivity and employability, especially for the poor and people in socially vulnerable situations. The foregoing considerations have sought to show that the classic links between economics and education gain peculiar configurations in neoliberalism by generating homogenizing thinking about economic and social problems and the role of education. Thus, the expected changes in educational systems are seen as necessary to meet the demands of the economic system, which leads to the clarification of certain purposes and functions for the school, especially for those offered to poor populations. In the context of ideological disputes regarding educational purposes, the hegemony of the neoliberal model imposes the educational purpose of the school on the preparation of a workforce associated with obtaining rudiments of citizenship, including preparing for initiative and entrepreneurship. In turn, the educational policies deriving from this view refer to "results education" and "competency curriculum". The results of this curriculum are monitored by scale assessment systems aimed at controlling the work of schools and teachers. Pacheco and Marques [19] clarify that, in the neoliberal model, school educational purposes arise subordinated to forms of governability supported by the market.

The neoliberal and economist view of education is the hegemonic view, internationally, about school educational purposes and educational policies, in which they are linked to economic ends. Such a view arises in the industrialized countries after the end of World War II when, in a new context for capitalism, European countries and the United States begin to worry about the democratization of education in the sense of raising the general level of population education, training. of labor for economic development and citizenship formation in modern and pluralistic societies, which represents a belief in the power of education in progress in society [13] but at the same time an education focused on market interests [12]

In the following, we will point out four of the visions of school educational purposes in their relations with the curriculum and didactics, present in the academic production and in teacher training courses and in schools, in the Brazilian educational environment. They are: a) the view of traditional pedagogy; b) the neoliberal view as expressed in documents of multilateral organizations and official documents; c) the sociological / intercultural view linked to critical curricular theory; d) the dialectical historical-cultural view.

Traditional Pedagogy remains the concept of education most present in the Brazilian school reality, in its various aspects. The general purpose of education is the intellectual and moral preparation of students to assume roles in society. Its characteristics are the predominance of the transmission of knowledge constituted in tradition, regardless of the individual and social learning conditions of students. Although it is not appropriate to identify between traditional pedagogy and conservative view, the strong weight in the Brazilian society of the conservative mentality of social or religious nature, makes the dominant features of conservative view reflected in traditional pedagogy. Indeed, in the conservative view of school educational purposes, the aim of education is to reproduce dominant values and traditions in order to shape students' attitudes and behavior to properly play their role in society.

The conservative view brings together both traditionalists and liberals, although they express different positions regarding, for example, freedom of thought, the relationship between faith and reason, the role of science and technique. But they have similar positions regarding the preservation of customs, the appreciation of the family, the role of authority, the maintenance of order and the search for social harmony. In any case, the conservative view has a strong propensity to exercise social control through education, establishing actions aimed at maintaining and reproducing values, beliefs and customs in force in society. From the pedagogical point of view, the pillars of the traditional curriculum, based on the tradition of Catholic and Herbarian pedagogies, are: preservation of moral values, moral and civic formation, crystallized content, verbal teaching, disciplinary rigor, teacher-student relationship based on hierarchy and authority.

The neoliberal view is dominant in the educational purposes in the Brazilian education system, this stems from its links with the orientations of multilateral international organizations, as already mentioned. Analyzes of World Bank and UNESCO documents, and especially of the Jomtien World Declaration on Education for All [16], allow us to extract four school educational purposes: education for meeting basic learning needs, attention to human development, education for the labor market and education for sociability and coexistence. The appeal to human development is intended to promote individualism and to strengthen the productive capacities of the individual to better contribute to economic and social development. Now will be seen at the content of each of the purposes mentioned.

Education to meet basic learning needs summarizes the other purposes. Needs refer to the achievement of minimum content for learning such as reading and writing, oral expression, calculation, problem solving, necessary for human beings to survive, develop their potential, live and work with dignity, participate in development, improve quality. make informed decisions and keep learning. The term “learning” means useful knowledge, reasoning skills, aptitudes and values which should be expressed by education systems in minimum quality standards and benchmarked [25]. However, such basic needs become “minimal” for lightweight education for the poor.

With regard to *attention to human development*, the Jomtien World Declaration proposes that, in a more cooperative international context, the conditions of human

development for the well-being of all be ensured, preventing populations from remaining in marginality and poverty. The idea of human development, therefore, is linked to the individualistic conception of human being according to the principles of liberalism, according to which social policies are designed to meet the basic needs of the poorest sectors of emerging societies. According to Colombian researcher Boom, although the documents express humanitarian and freedom-preserving purposes, it deals with a new form of control of countries and their resources. The human being is seen as the most important resource to be considered both as an object of exploitation and as a subject that demands and consumes and, therefore, likely to enter the market. Labor market education appears in the Jomtien World Declaration as one of the key challenges to “improve the ability of the education system to contribute to workforce development and ensure that disadvantaged and underperforming students have access to quality and relevant learning opportunities”. In a World Bank document entitled *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*, it appears that the strategy for achieving Learning for All in the next decade is that “individuals learn within and out of school, from preschool through the labor market”. According to the same document, one of the Bank's strategies is “to increase the share of education projects that include labor market objectives and thus to improve workforce skills acquisition” [2, p. 44]. Thus, education from the perspective of international organizations seeks pragmatic and functionalized results for the market, far from a conception of development based on a human, democratic and social justice perspective.

With regard to attention to human development, the Jomtien World Declaration proposes that, in a more cooperative international context, the conditions of human development for the well-being of all be ensured, preventing populations from remaining in marginality and poverty. The idea of human development, therefore, is linked to the individualistic conception of human being according to the principles of liberalism, according to which social policies are designed to meet the basic needs of the poorest sectors of emerging societies. According to Colombian researcher Boom, although the documents express humanitarian and freedom-preserving purposes, it deals with a new form of control of countries and their resources. The human being is seen as the most important resource to be considered both as an object of exploitation and as a subject that demands and consumes and, therefore, likely to enter the market.

Labor market education appears in the Jomtien World Declaration as one of the key challenges to “improve the ability of the education system to contribute to workforce development and ensure that disadvantaged and underperforming students have access to quality and relevant learning opportunities”. In a World Bank document entitled *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*, it appears that the strategy for achieving Learning for All in the next decade is that “individuals learn within and out of school, from preschool through the labor market”. According to the same document, one of the Bank's strategies is “to increase the share of education projects that include labor market objectives and thus to improve workforce skills acquisition” [2, p. 44]. Thus, education from the perspective of international organizations seeks pragmatic and

functionalized results for the market, far from a conception of development based on a human, democratic and social justice perspective.

The purpose of education expressed as *education for sociability and social integration* refers to the socializing and integrating role of the school to form in students attitudes of solidarity and coexistence, in the face of social and cultural diversity, within a policy of social appeasement. Thus, the purpose of providing the poor with a school of useful knowledge and practical skills goes hand in hand with education for sociability. As Falleiros writes [8, p. 211], it is about training students for a type of citizenship, in which “spirit of competitiveness is developed in parallel with the spirit of solidarity”, leading to reduce differences and misery and alleviate poverty. class struggle and racial, social, cultural differences among many others.

These four purposes are realized in the instrumental curriculum or immediate results are characterized as a set of minimum content required for work and employment, in fact a survival skills kit to reduce poverty and fit individuals with precarious employability requirements. The school envisioned in this model seeks directly quantifiable results, teaching methods for transmitting and storing content, training to answer tests. Standardized test results monitor education systems to control schools and teachers' work. In some versions of the neoliberal view of curriculum, the results curriculum is complemented by a type of school organization that values student embracement and social integration in the sense of education for sociability mentioned earlier. In 2017, Brazilian legislation established the Common National Curriculum Base (BNCC), consolidating the neoliberal curriculum guidelines. This document puts in the foreground the introduction in the curriculum of socio-emotional skills to "educate the emotions" of students. Indeed, affective education of students is a necessary component of the teaching-learning process, however, the intention of government agencies to impose a new rationality based on forming subjective behaviors aiming at greater individual efficiency for inclusion in the market and preparation for it is visible. spirit of competition and entrepreneurship.

The instrumental or immediate results curriculum denies validity to scientific knowledge, cultural formation and the development of higher psychic processes. Based only on competences and skills dissociated from meaningful content, it does not provide the means of developing thought processes that drive reflexivity and criticality. In a school where teachers take up class time to prepare students to take tests, there is no place for a teacher who organizes and guides students step by step to help them think and act with concepts and develop their personality.

The sociological-intercultural view or sociocultural view of education, in a broad sense, comprises here those theoretical orientations in education such as critical curriculum theory, intercultural education, plural education, education for difference, networked education, among others, where the purposes Educational institutions are strongly dependent on power relations, ideologies and especially culture. Considering that culture is a terrain of conflicting conceptions of the world and practices, where sociocultural diversity manifests itself, education itself is a cultural practice through which the meanings that individuals make of themselves and others emerge in groups. through shared experiences that open spaces for multicultural education, networked knowledge, etc. Education thus mobilizes knowledge to enable people to

develop their subjectivity, to express their own experiences and voices, to strengthen their power to transform social, cultural and material conditions in society.

The dialectical historical-cultural view presupposes the idea that school education is one of the most important instances of the democratization of society and the promotion of social inclusion, providing it with the means of appropriating socially constituted systematized knowledge as the basis for the development of intellectual capacities and personality formation through socially mediated learning activity. Moreover, it is considered that the school receives subjects in their social and cultural diversity and, therefore, it is necessary to link the contents to sociocultural and institutional practices (and their multiple relationships) in which the students are inserted. One of the pedagogical conceptions that underline this position is the historical-cultural theory, in the tradition of Vygotsky's studies, in which the formation of the higher psychological functions derives from the socio-historical and collective activity of individuals expressed in multiple forms of cultural mediation of the process. including the central role of education in promoting human development.

From this view, the curriculum of cultural and scientific formation articulated with sociocultural diversity. The social quality of this curriculum is shown by providing all students with the means to appropriate historically produced knowledge and, through them, to develop cognitively, affectively and morally. The social quality of the school begins, therefore, with the commitment to social equality by reducing the difference in levels of schooling and education between social groups as overcoming social inequalities is closely related to access to knowledge and school learning. A school devoid of substantial and dense scientific and cultural content reduces the chances of the poor to achieve the development of intellectual capacities, and thus does not promote the social justice that results from the right to quality education.

Evidently the return to practices that characterize the monocultural school, of memorization of information, of the little stimulating tasks of the mental activity, the individualistic teaching, the homogenizing evaluation is not desired. The focus is on a pedagogical proposal that provides conceptual tools for students and promotes qualitative changes in their cognitive, affective and moral development, while at the same time articulating scientific concepts with the concepts they bring from the local environment and everyday life, from globalized communication. It is in this perspective that didactics and disciplinary didactics gain their meaning as the teacher's professional science, alongside the curriculum.

In short, curriculum design goes through educational purposes and educational policies, that is, behind curriculum proposals are philosophical conceptions, cultural policies and interests that pervade society in its various spheres. In this sense, we proceed to analyze the relations between curriculum and didactics with regard to the achievement of school educational purposes and educational policies in schools. If so, what does a teacher need to know about curriculum and didactics?

The most basic idea in this respect is that for a long time in the history of education, at least until the early twentieth century, didactics encompassed the curriculum. That is, in the classic figure of the elements of the didactic triangle - what to teach, who teaches, who learns - the curriculum was with the "what to teach" part.

The deepening of curriculum-specific theoretical issues in the early twentieth century led to the establishment in the United States of the 1950s of a specific theoretical field called 'curriculum', separate from didactics, acquiring the status of a more modern than the field of didactics, taken as an outdated view. Tyler [24], American curriculum theorist, in a 1949 book, indicated as elements of a good curriculum, the formulation of educational goals, the selection and organization of learning experiences, and assessment procedures. Taba [23] adopts the same definition. It should be noted that both authors formulated their curriculum theories within the framework of the so-called technical rationality, in a positive perspective. Although not all curriculumists adhered to this position, the understanding that the curriculum refers to the selection of knowledge to be taught, the teaching of this knowledge and learning, encompassing the elements of didactics was consolidated. The New Sociology of Education movement, which began in England in 1971 and expanded in the United States, emerged as a radical critique of the positivist / technicist view of curriculum, modifying the content that was worked on under this bias [18].

In Brazil, curricular theory in the critical perspective emerged around the 1980s. Among Brazilian curriculumists, the same thing that occurred among the Portuguese, the understanding already constituted in the positivist view of curriculum that didactics is incorporated in the curriculum, or that is, curriculum as a work tool that selects the knowledge and learning experiences considered basic for all students; The curriculum tells what students in a country should learn and how they should learn, curriculum synonymous with didactics.

The systematization of the principles, methods and procedures of the disciplinary field of didactics emerged, effectively, with the Catholic pedagogy systematized by the Jesuits in the *Ratio Studiorum* (1599), the plan that regulated the teaching activities in their schools. It was taken up with the book of Comenius, *Didactic Magna* (1632) and, about 200 years later, with the publication of two Herbart books related to didactics: *General Pedagogy Derived from the Purposes Education* (1806) and *Outline of a Pedagogy Course* (1835). Already in the second half of the nineteenth century comes the movement of new education in Europe, expanding soon in the United States with J. Dewey and Latin America, already in the early twentieth century. In Brazil, around the 1980s, a movement of conceptual revision begins from the perspective of a critical didactics. Researchers who shared this movement, whose repercussion continues to the present, marked their production by the effort of resignification of didactics seeking to articulate its human, political, technical and theoretical and practical dimensions. Candau [4] mentioned as a specific didactic concern the understanding of the teaching-learning process and the search for ways of intervention in the pedagogical practice. Pimenta [20] emphasized the social and historically situated character of didactics by defining as object of didactics teaching as social practice, teaching in situation, marked by intentionality in the teaching and learning process, considered in its historical-social determinations. According to Libâneo [15] didactics has as epistemological specificity the instructional process that guides and ensures the unity between learning and teaching in relation to knowledge, in contextualized situations, in which the student is guided

in his autonomous activity by adults or colleagues. , to appropriate the products of human experience in culture and science, aiming at human development.

In the context of ideological disputes in the field of educational purposes, the hegemony of the liberal model imposes as the educational purpose of the school the preparation of disciplined workforce associated with obtaining rudiments of citizenship, including preparation for initiative and entrepreneurship. From this perspective, school education occupies its social role of enhancing the capacities of the poor for their insertion in the economy, while contributing to alleviate social problems that may hinder the expansion of capitalist economic globalization. These purposes are monitored by scale assessment systems whose results lead to ways of controlling the work of schools and teachers. Restricting the school's functions to utilitarian goals, its functions as a formative institution for the development of higher psychological processes and personality are dissolved. Thus, instrumental teaching has been subordinated to competency goals measured by tests, valued much more by large-scale assessment specialists than by teachers. Significant knowledge and teaching-learning processes that can promote and extend human development are excluded [16].

There are, therefore, reasons to suspect that educational policies and curriculum introduced in Brazil under the influence of international organizations since 1990 have negatively affected the internal functioning of schools and the pedagogical-didactic work of teachers. To the extent that school education is restricted to the goals of solving social and economic problems with market criteria, its role in relation to its priority goals of teaching content and promoting the development of students' intellectual capacities is compromised. Thus, such policies act to impoverish the curriculum and didactics, inhibit the intellectual and human development of students and, thus, act in the social exclusion of students within the school itself [14].

Educators who are guided by a socio-critical position are aligned around the struggle for a free and compulsory public school for the entire population, socially and pedagogically organized to embrace diversity in its most diverse expressions: economic, social, cultural, ethnic-racial. , gender and sexual, religious.

Finally, in the contradictory context of the context in which the action of educators is inserted, there is the need to expand studies and discussions about school educational purposes, in view of the formulation of well-defined national criteria for teaching quality and the training project to be developed. be offered to young people to cope with the undesirable influences of international organizations.

Bibliographic references

1. APPLE, M. W. (2006). Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed.
2. BANCO MUNDIAL (World Bank Group Education Strategy 2020). (2011). Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Banco Mundial.
3. BANCO MUNDIAL. (1974). Educación: documento de política sectorial. Washington, D.C.
4. CANDAU, V. M. (1989). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, Brasil.

5. ESQUIVEL, R. (2015). Analysis of the educational aims of language teaching in Chile: the ideology behind curricular adjustments. In: *Educativa*, Goiânia, v. 17, p.573-602, jul/dez.
6. EVANGELISTA, O. (2013). Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C., SUANNO, M.V. R., LIMONTA, S. V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, Brasil.
7. EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. (2006). Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43-54, junho, Brasil.
8. FALLEIROS, I. (2005). Parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica e a construção da nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (orgs.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, Brasil.
9. FREITAS, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, abr/jun, Brasil.
10. LEHER, R. (1998). Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo, Brasil.
11. LENOIR, Y. et al. (orgs.). (2016). *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs.
12. LESSARD, C. e MEIRIEU, Ph. (Eds.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et en jeux internationaux*. Bruxelles: Groupe De Boeck.
13. LESSARD, C.; CARPENTIER, A. (2016). *Políticas educativas: a aplicação prática*. Petrópolis: Vozes, Brasil.
14. LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, Raquel A. M. M. (orgs.). (2018). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, Brasil.
15. LIBÂNEO, J. C. (2015). Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. (orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara (SP): UECE/Junqueira & Marin, Brasil.
16. LIBÂNEO, J. C. (2014). Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). *Educação básica: políticas, avanços, pendências*. Campinas: Autores Associados, Brasil.
17. LIBÂNEO, J.C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. Brasil.
18. MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (orgs.). (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, Brasil.

19. PACHECO, J.A. e MARQUES, M. (2014). Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). Professor: formação, saberes, problemas. Porto: Porto Editora, Brasil.
20. PIMENTA, S.G. (1996). Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia, didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, Brasil.
21. SANDER, B. (2009). Política, gestão e qualidade de ensino. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M.C. (orgs.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liberlivro, Brasil.
22. SHIROMA, E.O., GARCIA, R. M. C., CAMPOS, R.F. (2011). Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, S. e MAINARDES, J. (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, Brasil.
23. TABA, H. (1974). Elaboración del currículo: teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel, Argentina.
24. TYLER, R. (1974). Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, Brasil.
25. UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia.
26. UNESCO. (2000). Declaração Educação para todos: o compromisso de Dakar.

© José Carlos Libâneo, 2020-06

УДК 37.036.5

М.В. Линькова

*Детская школа искусств № 4,
г. Магнитогорск, Россия*

МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В НАЧАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ В ДШИ)

***Аннотация.** В статье описан опыт использования методов арт-терапии в учреждениях дополнительного образования, рассмотрены примеры включения в различные виды деятельности в музыкальной школе новых форм работы, основанных на терапевтических методах – сочинение терапевтических сказок и музыкальные игры с метафорическими ассоциативными картами. Показано, каким образом формы арт-терапии согласуются с методиками терапии творческим самовыражением.*

***Ключевые слова:** музыкотерапия, арт-терапия, терапевтические сказки, творческое самовыражение, музыкальная школа.*

ART-THERAPY METHODS IN INITIAL MUSICAL EDUCATION (FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING IN JL)

Annotation. The article describes the experience of using art therapy methods in institutions of further education, examines examples of incorporating new forms of work based on therapeutic methods into various types of activities at a music school - the composition of therapeutic fairy tales and musical games with metaphorical associative cards. It is shown how the forms of art therapy are consistent with the methods of therapy with creative expression.

Key words: music therapy, art therapy, therapeutic fairy tales, creative expression, music school.

Поиск новых педагогических технологий – одна из первостепенных задач в области современного начального образования. При этом актуальной остаётся проблема здоровьесбережения школьников. Внедрение арт-терапии в образовательный процесс созвучно здоровьесберегающим образовательным технологиям и в тоже время позволяет обогатить имеющиеся педагогические методики.

Сферой внедрения методов арт-терапии служат не только общеобразовательные организации, но также учреждения дополнительного образования. Большой интерес представляет арт- и музыкотерапия на базе музыкальных школ и школ искусств (ДМШ и ДШИ). Ведь в современных реалиях «...ключевым моментом процесса обучения в ДШИ и ДМШ становится создание условий, необходимых для наиболее полной творческой самореализации личности ученика» [3].

Обучение музыке, изучение музыкальных произведений согласно программе и их исполнение – несомненно, уже само по себе представляет ценность как форма творческого самовыражения учащихся. Однако, обучение музыке выходит за рамки образовательных задач и способно нести в себе терапевтическую функцию. В музыкальной школе терапевтическим эффектом обладают следующие виды деятельности: пение, слушание музыки, игра на музыкальных инструментах, ритмические упражнения. В данной статье будут рассмотрены примеры включения в эти виды деятельности новых форм работы, основанных на терапевтических методах – сочинение терапевтических сказок и музыкальные игры с метафорическими ассоциативными картами.

Указанные формы арт-терапии согласуются с методиками терапии творческим самовыражением¹, а именно: музыкальные игры с метафорическими картами как метод терапии через творческое общение с искусством с целью поиска созвучного в различных произведениях культуры; сказкотерапия как

¹ Терапия творческим самовыражением (ТТС) - направление современной психотерапии, основанное М.Е. Бурно [2].

терапия создания творческих произведений с целью обнаружить личностные особенности и раскрыть эмоции.

Следует отметить, что внедрение подобных методик требует от педагогов музыкальных школ освоения новых компетенций в области психологии и арт-терапии, развития эмпатии и эмоционального интеллекта: педагогу необходимо осознавать наличие разных эмоциональных состояний у детей, в отдельных случаях - поддержать ученика, не дать ему «слопаться» и вдохновить.

Такой подход позволит не только реализовать образовательные профессиональные задачи формирования навыков музыканта, но также максимально раскрыть творческий потенциал учащегося и положительно влиять на физическое и эмоциональное здоровье, т.к. «... состояние творческой и поисковой активности всегда связано с мобилизацией внутренних духовно-энергетических ресурсов человека...» [6, 37].

Рассмотрим практические примеры внедрения методов арт-терапии в образовательный процесс музыкальной школы – сочинение терапевтических сказок и музыкальные игры с метафорическими картами.

Терапевтические сказки

Сочинение терапевтических сказок – одна из наиболее доступных форм арт-терапии. Сказки как мир волшебства и фантазии легко усваиваются детьми, способствуют осмыслению и переживанию разнообразных жизненных ситуаций, с которыми сталкивается ребёнок в процессе обучения, позволяют ему задуматься о своих мечтах и желаниях. Благодаря обращению к сказке, учащийся имеет возможность взглянуть на свою психологическую проблему со стороны и найти креативные пути её решения. Сочинение сказок помогают ребёнку улучшить образ самого себя, укрепить самоуважение.

Сказкотерапия как метод арт-терапии применима в работе со сценическим волнением, с различного рода страхами или эмоциональными зажимами. Перечислим типичные «проблемы», с которыми могут столкнуться учащиеся музыкальной школы:

- боязнь сцены и публичных выступлений,
- страх неудовлетворительной оценки своего творчества,
- скованность и стеснение при коллективном музицировании (при игре в оркестре, ансамбле, пении в хоре),
- чувство неудовлетворенности и нежелание дальнейшей работы после неудачного конкурсного выступления.

Применяя методы сказкотерапии на занятиях, следует учитывать несколько основных принципов сочинения сказочных терапевтических историй (см. Таблицу 1).

Таблица 1 - Этапы сочинения терапевтической сказки

Этап сочинения сказки	Содержание этапа	Принцип сочинения	Пример
Первый этап	Описание героя	Герой косвенно напоминает слушателя	Девочка/мальчик со светлыми волосами/

		сказки	голубыми глазами и т.п.
Второй этап	Введение проблемной ситуации	Проблема героя отражает проблемную ситуацию или переживание учащегося	Герой сказки тоже боится сцены или стесняется играть в ансамбле с другими учащимися
Третий этап	Отправление в путешествие	Для выхода из проблемной ситуации герой отправляется в путешествие, в ходе которого находит неординарные и креативные (иногда допустимы комические) способы преодолеть волнение и свои страхи. На этом этапе необходимо максимально вовлечь учащегося в процесс сочинения истории. Рекомендуется поставить открытый вопрос	Что же поможет нашему герою? Какой способ преодоления своего страха он выберет?
Четвёртый этап	Завершение сказки	Выразить благодарность учащемуся за его творческую работу	Ты придумал очень креативный/ хитрый/ забавный/ способ! Вижу, что ты очень старался. Теперь твой герой замечательно выступит на концерте!

В качестве примера приведем терапевтическую сказку «Мой талант».

Герой сказки – девочка с золотыми волосами как собирательный образ школьницы средних классов в возрасте 11-14 лет.

Проблема, решаемая в сказке: эмоциональная скованность, страх показать свое творчество.

Терапевтическая цель сказки: раскрыть способности и таланты, принять их и снять эмоциональный блок страха самовыражения.

В маленьком лесном домике жила-была девочка с длинными золотыми волосами.

Дружила эта девочка с талантом – и так ей было всегда с ним радостно, весело! А как было интересно! Всегда придумывала она с талантом самые забавные и захватывающие игры!

Однажды утром проснулась девочка – и ничего ей не хотелось делать. Попробовала заняться любимым своим занятием, но не получилось – из рук всё валится, мысли не те наплывают. И тут поняла девочка - талант её потерялся...

Совсем невесело стало жить нашей девочке без таланта! Делать нечего, нужно отправляться на его поиски!

И так как мы с вами в сказке, то и поиски будут тоже сказочными. Отправилась девочка искать свой талант в Волшебную страну Талантов.

Идёт девочка по стране, а навстречу ей летят бумажные самолётики! Прыгают лягушки из зеленой бумаги, порхают оригами-журавлики. По дорогам ездят машинки из конструктора, строятся лего-фабрики и станции. А стены некоторых домов так ярко разукрашены, красуются на них самые разнообразные рисунки! И вот слышит девочка – доносятся из одного домика чудесные звуки. С одного окошка льётся нежная песня, из другого – чарующая мелодия флейты, из третьего слышны бодрые ритмы барабанов. Поняла девочка, что это именно тот дом, в котором спрячется её талант!!!

Подходит девочка к калитке домика. Стражник спрашивает её строгим голосом:

- Что хотели Вы у нас?

- Я ищу свой Талант! Мне кажется, я его уже слышу – там, из окошка на втором этаже!!!

- Талантов у нас много разных. Чтобы убедиться, что талант этот именно Ваш, ответьте-ка на вопрос: **Что любит делать Ваш талант?**

- Мой талант любит петь! Ему так нравится учить разные новые песенки, и особенно – выдумывать свои!!! - воскликнула девочка с радостью, ведь это были её любимое занятия – петь и сочинять игривые песенки.

- Да, действительно. Есть здесь несколько таких талантов. Но как узнать какой из именно Ваш? Ответьте-ка еще на такой вопрос: **О чём Ваш талант мечтает?**

Тут девочка задумалась... Мечтаний было много – и сочинить самую длинную и самую красивую мелодию, и выиграть в конкурсе самых красивых голосов. Иногда ей хотелось просто петь для своих друзей... Подумав, она ответила:

- Мой талант мечтает спеть свою песню в самом огромном и роскошном зале!!!

- Ах, этот талант! Знаю-знаю его! – Уверенно ответил стражник. - Несколько дней назад залетел он к нам – потерялся у своей хозяйки! Чтож, пойду обрадую его и позову!

Через несколько мгновений искрящийся талант радостно порхал навстречу своей Девочке! Они обнялись и сразу стало им так тепло!

Но стражник не мог просто отпустить талант из Волшебной страны. Он должен был убедиться, что талант не пропадёт, не исчезнет!

- Путь домой лежит через хрустальный мост Мечты! На вершине этого моста ждут Вас с Талантом яркие солнечные лучи. Но высоко-высоко в горах раскинулся он, и страшно таланту возвращаться через этот мост. – Серьёзно сказал стражник. - Сможешь ли ты уберечь, защитить его? **Знаешь ли ты, чего больше всего на свете боится твой талант?!**

Девочка погрузилась в грусть и робким голосом ответила:

- Он боится, что никому не понравится... А еще боится, что его красивую песню обзовут скучной и не будут слушать!!!

Дааа, именно такие страхи поджидали девочку с талантом под хрустальным мостом – страх негативной оценки и страх неловких, неудачных публичных выступлений.

Стражник провожал девочку с её Талантом до самого моста. Восхищенный искренностью девочки, он задал ей последний вопрос:

- А как ты защитишь свой талант от этого страха?

Ведь если бы девочка пошла на мостик, не задумавшись об этом, она могла бы разбить или уронить свой Талант... И только зная ответ на этот вопрос, сможет девочка пройти по мосту смело и гордо, наслаждаясь вместе со своим Талантом яркими солнечными лучами.

Как Вы думаете, дорогой читатель, что ответила девочка? А может, Вы хотели бы посоветовать её какой-то проверенный способ, как защитить свой Талант от его страха?

Работа с метафорическими картами

Метафорические ассоциативные карты (МАК) набирают всё большее признание в работе психологов и психотерапевтов. Работа с картами позволяет раскрыть внутренние ресурсы и высвободить заблокированные эмоции в результате обращения к глубинным образным ассоциациям. Разнообразные красочные изображения на картах позволяют создавать на их основе различные игры. Терапевтический эффект игр улучшается, если подключить не только образные, но и музыкальные ассоциации, добавляя к играм музыкальное сопровождение.

В работу были отобраны МАК, рекомендуемые детскими психологами – это карты К. Крюгер, проиллюстрированные художником В. Кирдий.²

Проведение игр с МАК в учебном процессе музыкальной школы позволяют решить две задачи:

Музыкально-педагогическую - способствуют обогащению слухового опыта учащихся, т.к. предполагают прослушивание различного музыкального материала.

Терапевтическую - позволяют развивать эмоциональный интеллект, раскрывать внутренние ресурсы учащихся (не каждый ребёнок способен словами выразить свое душевное состояние. В этом плане зрительные образы, изображенные на метафорических картах, помогут выразить эмоции через ассоциативный выбор тех или иных карт).

Введение форм работы с метафорическими картами в учебный процесс было экспериментальным. Но уже на первом занятии с использованием карт в 1-6 классах учащиеся живо откликнулись на эту идею, остались в восторге от игр и ярких картинок, завершая урок вопросами «А в следующий раз мы тоже поиграем?». В результате работа с картами была введена на регулярной основе,

² К. Крюгер, худ. В. Кирдий «Расправляя крылья»: метафорические карты для раскрытия внутренних ресурсов; «Я и все-все-все»: метафорические ассоциативные карты для детей и взрослых.

что позволило выработать определённые алгоритмы работы с картами и подвести итоги. Варианты использования метафорических карт были сгруппированы в три игры.

Игра «Проиллюстрируй музыку» (возраст игроков: 6-16 лет).

Цель игры:

Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, развитие навыка слышать эмоционально-образное содержание музыки, уметь соотнести его с изображенными на картах ситуациями.

Ход игры:

Перед учеником разложены карты с различными изображениями (5-10 штук). Педагог поочередно включает контрастные по образному содержанию музыкальные произведения (например, медленное и печальное адажио, игривое и озорное скерцо и т.п.). Продолжительность звучания одного отрывка – от 10 до 30 секунд. За это время учащийся должен подобрать к каждому звучащему музыкальному отрывку подходящее по настроению изображение.

Игра «Звучащие картинки» (возраст игроков: 9-16 лет).

Рекомендуется вводить данную игру после освоения игры «Проиллюстрируй музыку» - она представляет как бы зеркальный вариант первой игры. Если в первом случае необходимо было подобрать подходящее изображение к звучащей музыке, то в данной игре необходимо самостоятельно «озвучить» изображения одним из предложенных способов.

Цель игры:

Развитие воображения, умение включать «внутреннюю музыку».

Ход игры:

Перед учеником разложены карты с различными изображениями (3-7 штук). Задача ученика – «озвучить» изображения любым из четырёх способов (на усмотрение педагога):

1 способ: подобрать к изображениям музыкальные произведения из предложенных педагогом.

2 способ: подобрать к каждому изображению музыкальное произведение из собственного репертуара.

3 способ: подобрать к изображениям музыкальные произведения самостоятельно, исходя из собственных слуховых предпочтений.

4 способ: сочинить самостоятельно музыкальные отрывки, выражающие содержание изображений.

Примечание: первый способ рекомендован детям младшего школьного возраста, второй и третий способы подойдут учащимся средних и старших классов (чем старше возраст учащегося, тем большее количество произведений имеет он в своем исполнительском и слушательском репертуаре, соответственно, легче будет производить процесс подбора произведений к озвучиванию картин). Четвёртый способ может быть рекомендован для учащихся, увлекающихся композицией и сочинением музыки.

Игра «Сочини историю» (возраст игроков: 9-16 лет).

Данная игра рекомендована к применению после успешного освоения двух первых игр. В ней задействованы не только слуховое внимание и образное

мышление, а подключается словесно-логическое мышление. Будет лучше, если ход данной игры вначале продемонстрирует сам педагог.

Цель игры: улавливать смену эмоционального содержания музыки и уметь отразить её через речевое воспроизведение образов.

Ход игры:

Перед учеником разложены карты с различными изображениями (5-10 штук). Педагог поочередно включает контрастные по образному содержанию музыкальные произведения (продолжительность звучания одного отрывка – от 1 до 3 минут). Задача ученика – не только подобрать подходящее звучащему отрывку изображение, но описать его словами, сложив единый сюжет.

Например, звучит грустная музыка. Ученик выбирает изображение сидящего за столом мальчика с угрюмым лицом, фантазирует: «Утро началось печально – за окном лил дождь и прогулка в такую погоду казалась невозможной. Придется весь день сидеть дома, за уроками или уборкой...». Спустя минуту музыка меняется на бодрую и активную – ученику необходимо отреагировать, перестроив сюжет в позитивное русло: «Тут внезапно раздался звонок в дверь – это курьер доставили долгожданную посылку, которую мы с мамой заказали еще месяц назад. В ней тот самый новый конструктор, о котором я так мечтал!» и т.д.

Исходя из опыта практического применения описанных в статье форм работы, отметим, что включение арт-терапевтических элементов в образовательный процесс ДШИ и ДМШ позволяет:

- повысить адаптационные способности ребёнка;
- нормализовать негативные эмоциональные состояния, связанные с обучением;
- развивать способности экспериментировать с различными художественными произведениями;
- развивать и укреплять внутреннее "Я" ребёнка.

Таким образом, образовательная среда музыкальной школы является благоприятной для реализации различных форм арт-терапии. Внедрение игр с метафорическими картами, сочинение терапевтических сказок обогащают учебный процесс. По словам известного в России и зарубежом музыкального терапевта, «...музыкальное образование, дополненное методами музыкальной психотерапии, обладает огромной реальной силой в улучшении процессов социализации подрастающего поколения и уменьшении количества антисоциальных отклонений в его среде» [7, с.20].

Список используемых источников и литературы

1. Аметова Л.А. Педагогическая технология использования арттерапии в начальной школе // Автореф. дис. ... канд.пед. наук. Москва. - 2003 - 24 с.
2. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. - изд. «Академический проект», 2012. – 487с.
3. Кострикова Н.А., Куклина И.И., Яфасов А.Я. Технология CDIO в музыкальной педагогике // «Науки об образовании». URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-cdio-v-muzykalnoy-pedagogike> (дата обращения 12.02.2020).

4. Морозова Н.В., Растопина И.Г. Изучение и развитие музыкальнообразовательных потребностей участников педагогического процесса в детской школе искусств / «Науки об образовании». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-i-razvitie-muzykalnoobrazovatelnyh-potrebnostey-uchastnikov-pedagogicheskogo-protsesssa-v-detskoy-shkole-iskusstv/viewer> (дата обращения 14.02.2020).
5. Паркин М. Сказки для управления изменениями. Как использовать сказки для развития людей и организаций / пер. с англ. [Текст] / М. Паркин. — М.: ООО «Издательство “Добрая книга”», 2005. — 240 с.
6. Петрушин В.И. Психологические аспекты художественного творчества. Монография. Москва, 2018. — 112 с.
7. Петрушин В.И. Музыкальная терапия. Новые рубежи: От терапии к коучингу. Интегральный подход. — ИД «Городец». 2019. — 512 с.

© М.В.Линькова, 2020-04

УДК 376.4

Н.С. Цырулик

*Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина
г. Мозырь, Республика Беларусь*

К ВОПРОСУ О ВЫЯВЛЕНИИ СПЕЦИФИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА АРИФМЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ (ДИСКАЛЬКУЛИИ) У ДЕТЕЙ

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы диагностики дискалькулии: цели, этапы, диагностические указания применительно к специфическому расстройству арифметических навыков. Предложено содержание обследования ребенка учителем-дефектологом и методические рекомендации к его проведению. Представлены результаты исследования количественных представлений в дочисловой и счетной деятельности учащихся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, 1 класса и обосновывается важность раннего выявления детей с фактором риска возникновения дискалькулии с целью ее профилактики.*

***Ключевые слова:** дискалькулия, диагностика, профилактика, арифметические навыки, коррекционно-педагогическая помощь.*

TO THE QUESTION OF IDENTIFYING SPECIFIC DISORDERS OF ARITHMETIC SKILLS (DISCALCULIA) IN CHILDREN

Annotation. This article discusses the diagnosis of dyscalculia: goals, steps, diagnostic instructions for a specific disorder of arithmetic skills. The contents of the examination of the child by the teacher-defectologist and methodological recommendations for its implementation are proposed. The results of the study of quantitative representations in counting and counting activities of students with learning difficulties due to mental retardation, Grade I are presented and the importance of the early detection of children with a risk factor for dyscalculia with a view to its prevention is substantiated.

Key words: *dyscalculia, diagnosis, prevention, arithmetic skills, correctional and pedagogical assistance.*

Дискалькулия выступает одной из частых причин отставания в овладении математическим опытом. Обнаруживается она на начальной стадии обучения детей счету и проявляется в стойких трудностях при усвоении навыков счета. В последующем развивается стойкое нарушение всей математической деятельности: трудности при овладении представлениями о числе и действиях с числами, при восприятии текста задачи и анализе ее математического содержания, при овладении математическим словарем, трудности понимания математических отношений и арифметических действий и др. Среди ведущих симптомов дискалькулии обучающихся младшего школьного возраста исследователи называют следующие: затруднения при выполнении элементарных задач, связанных с количественным признаком множеств (различение, сравнение, преобразование); отставание в овладении счетной деятельностью; трудности усвоения понятия количества, количественного значения числа; отставание в овладении и использовании способов вычисления (дети выполняют вычисление гораздо дольше своих сверстников и используют при этом преимущественно счет); трудности в запоминании арифметических фактов; трудности установления связи между цифрой, числом и представлением о количестве (А. Гермаковска (1992); К. Барт (2000); Л.С. Цветкова (1997); М. Gaidoschik (2003); G. Krötzl (2006), Anna J. Wilson (2009) и др.). Следует сказать, что дискалькулия может встречаться как самостоятельное нарушение, а также значительная часть детей с задержкой психического развития, общим недоразвитием речи, тяжелыми нарушениями речи имеют дискалькулию разной степени выраженности или риск ее возникновения (по данным С.Ю. Кондратьевой, А. Гермаковска, О.В. Степковой, Е.А. Афанасьевой).

Анализ литературы показал, что проблемы при дискалькулии прежде всего связаны с процессом принятия и обработки математического содержания, что влечет за собой и вторичные проблемы – это переживания ребенка по поводу арифметических трудностей, оказывающие негативное влияние на его

личностное развитие и поведение, на его отношение к учебе. Согласно Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем десятого пересмотра (МКБ-10) [2] нарушение при дискалькулии касается счета, основных арифметических навыков сложения, вычитания, умножения и деления. В диагностических указаниях к дискалькулии отмечается, что у детей арифметические трудности могут сопровождаться сопутствующими социо-эмоционально-поведенческими проблемами, а трудности в социальном взаимодействии могут быть особенно частыми. Вопросы своевременного выявления детей с дискалькулией и оказания им коррекционно-педагогической помощи на диагностической основе являются актуальными, так как превентивные меры позволят избежать тяжелых вторичных и последующих проявлений в структуре нарушения арифметических навыков у детей.

Обследование ребенка имеет следующие цели: определение характера нарушения и постановка диагноза; тщательное обследование нарушенной области развития, а также областей, связанных с ней; определение актуального уровня развития и потенциальных возможностей ребенка, составление плана коррекционно-педагогической работы с ним. Исходя из целей, диагностика состояния ребенка складывается из двух последовательных этапов:

1) обследование специалистами психолого-медико-педагогической комиссии, в результате чего устанавливается наличие дискалькулии или факторов риска ее возникновения, дается заключение и рекомендация о необходимости коррекционно-педагогической помощи;

2) обследование ребенка учителем-дефектологом, который непосредственно будет планировать и проводить коррекционно-педагогическую работу.

Обследование ребенка специалистами психолого-медико-педагогической комиссии осуществляется с учетом требований для диагностики любого из специфических расстройств развития учебных навыков и диагностических указаний применительно к специфическому расстройству арифметических навыков, представленных в МКБ-10:

– проявление данного расстройства в ранние периоды обучения, что могут подтверждать сведения о школьных успехах ребенка; специфичность расстройства заключается в том, что нормальное приобретение навыков нарушено с ранних стадий развития;

– продуктивность в арифметике у ребенка должна быть значительно ниже уровня, ожидаемого в соответствии с его возрастом, общим интеллектуальным развитием, что можно оценить на основе индивидуально назначаемых стандартизированных тестов на счет;

– должна быть клинически значимая степень нарушения учебного навыка, для суждения о которой используются четыре критерия: тяжесть (определяется по школьной успеваемости), течение (наличие предшествующих нарушений развития, задержка или отклонение в развитии в дошкольные годы), тип расстройства (наличие качественных нарушений, не являющихся обычно

частью нормы), сопутствующие проблемы (повышенная активность, эмоционально-поведенческие нарушения и др.);

– учебные трудности не сразу уменьшаются по мере оказания помощи дома и (или) в школе.

Решение о необходимости оказания коррекционно-педагогической помощи ребенку должно опираться на сведения, соответствующие выше названным критериям [2]. Учитель-дефектолог проводит углубленное изучение у ребенка состояния представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой и счетной деятельности, арифметических навыков для уточнения потенциальных возможностей ребенка. Это связано с тем, что основной дефицит при дискалькулии – снижение способности к оценке количества и к оперированию количеством (S. Varma, D. Laurillard, V. Butterworth и др.) [1]. Руководствуясь положениями о ведущем дефиците при дискалькулии, о роли дочисловых количественных представлений, действий с предметными множествами и счета в формировании представлений о числе и действиях с числами, об эволюционной модели развития количественных представлений у детей, предлагаем содержание обследования ребенка учителем-дефектологом:

– различение множеств по количественному признаку (много, мало, один, все, каждый);

– сравнение множеств по количеству (владение приемом приложения; установление количественных отношений; сравнение по количеству множеств, элементы которых различаются по величине);

– образование нового множества способом приложения элементов (равного данному по количеству элементов; большего (меньшего), чем данное; большего (меньшего), чем данное на 1);

– преобразование множества, изменяющее количество, в ситуации практического соотнесения 1:1 элементов двух множеств (увеличение количества путем добавления элементов; уменьшение количества путем удаления части элементов; установление зависимости между способом изменения количества элементов во множестве и характером его количественного изменения; уравнивание множеств по количеству);

– установление неизменности количества при изменении только внешних признаков множества (изменение пространственного расположения элементов одного из множеств в ситуации практического соотнесения 1:1 элементов двух множеств);

– умение группировать предметы (по одному, по двум основаниям) и определять основание группировки; составлять упорядоченный ряд предметов (по убыванию или возрастанию признака) и определять основание сериации, находить место предмета в упорядоченном ряду;

– выполнение количественного счета (пересчет предметов и обозначение количества числом; отсчет заданного количества предметов; счет в обратной последовательности от 10 до 1; счет от заданного числа в прямой и обратной последовательности);

- порядковый счет (нахождение предмета в ряду по порядковому номеру; определение порядкового номера предмета в ряду; различение порядкового и количественного значений числа в действиях с предметами);
- соотнесение количества и числа с цифрой;
- сравнение чисел (определение самого маленького и самого большого числа в ряду чисел; называние чисел, больше и меньше данного; сравнение чисел; сравнение чисел с опорой на предметные множества);
- образование и состав числа (называние числа больше (меньше) данного на 1; конструирование числа на предметном материале);
- действия присчитывания и отсчитывания по одному (присчитывание к числу единиц и отсчитывание от числа единиц с называнием результата; присчитывание / отсчитывание предметных множеств);
- арифметические действия сложения и вычитания (понимание смысла действий сложения и вычитания; различение операций удаления и добавления элементов множества с ориентировкой на количественный результат; выполнение вычислений с опорой на наглядную ситуацию и без нее) [3; с.4].

Следует сказать, что у ребенка могут быть констатированы нарушения в развитии познавательных и речевых предпосылок овладения математическим опытом (Р.И. Лалаева, А. Гермаковска, Л.Е. Томме и др.), поэтому сведения о ребенке могут быть дополнены соответствующим содержанием. Следует подчеркнуть роль психолога, который специальными средствами выявляет сильные и слабые звенья высших психических функций. Обобщение полученных в ходе обследования данных позволят учителю-дефектологу планировать работу по коррекции дискалькулии.

В карте обследования регистрируется результативность самостоятельного выполнения заданий, после оказания помощи и форма помощи. Для ее заполнения учитель-дефектолог, помимо диагностических заданий, может использовать и другие источники получения данных: наблюдение за выполнением учащимися учебных заданий на уроках и анализ письменных работ, беседа с учителем и с родителями. Это даст возможность получить сведения о тяжести и течении арифметических трудностей, об их влиянии на личностно-эмоциональное развитие ребенка и поведение, о результативности занятий с ребенком в учреждении образования и дома.

При проведении обследования важно не только констатировать факт недостаточной сформированности умения или его отсутствия, а провести наблюдение за тем, как ребенок выполняет счет, вычислительные операции: способ их выполнения, характер допускаемых ошибок, используемые вспомогательные средства. Например, оценивая сформированность навыка счета, регистрируется не только владение последовательностью чисел (одной из характеристик счетного действия), но и согласованность речевого и двигательного компонентов действия, умение выделить итоговое число при пересчитывании различных объектов (освоенность и обобщенность действия) и использовать его для решения практических задач; характер воспроизведения последовательности чисел (называние только в быстром темпе и наличие ошибок при его замедлении, механическое воспроизведение). К тому же,

воспроизведение последовательности чисел от 1 до 10 и далее не является достаточным показателем владения ею, следует выяснить наличие умения воспроизвести последовательность чисел в обратном порядке, воспроизвести числа в заданных числовых пределах. Несформированность выше названных умений ограничивает действия ребенка в использовании счета как способа решения задач по оценке количества, в переходе к освоению вычислительных приемов присчитывания к числу и отсчитывания от числа.

Если ребенок не может выполнить задание, например, присчитывание к числу единиц или отсчитывание от числа единиц с названием результата (или сравнить числа, или назвать состав числа и др.), то следует установить, во-первых, может ли он его выполнить с помощью наглядного пособия (присчитывание / отсчитывание предметных множеств), а во-вторых, в каких числовых пределах он может выполнить его самостоятельно (например, присчитывание к числу единиц или отсчитывание от числа единиц с названием результата в пределах 5). Обратим внимание, что с наглядным пособием предлагается действовать ребенку, а не взрослый демонстрирует ситуацию наглядно, пытаясь сделать доступным выполнение задания (т. е. оказывает помощь обучающего характера).

Важно также выяснить сформированность предпосылок понятия числа и действий с числами – количественных представлений и действий с предметными множествами: понимает ли ребенок элементный состав множества, устанавливает ли количественные отношения, выполняет ли операции с множествами, изменяющие количество и устанавливает ли связь этих изменений с преобразующими действиями, сформировано ли понятие сохранения количества. Это позволит уточнить содержание коррекционно-педагогической работы.

В процессе проведения диагностики создается благоприятная атмосфера, ситуация, бесстрашная для ребенка, имеющего негативный опыт в математике, надо позволить использовать доступные ему стратегии вычисления, счета, сравнения чисел, комментировать свои действия. Важно, чтобы ребенок в процессе обследования раскрылся и показал, каким путем он приходит к результату, какие использует способы действий и вспомогательные средства.

Необходимость своевременного выявления детей с дискалькулией актуализирует вопрос о сроках начала коррекционной работы. Исходя из основных программных требований к подготовке учащихся I класса по математике (владение последовательностью, сравнением и составом чисел в пределах 20, сложением и вычитанием в пределах 10, решением задач на нахождение суммы и разности, на уменьшение и увеличение числа на несколько единиц), а также тех ведущих симптомов дискалькулии, которые характеризуют данное нарушение у учащихся младшего школьного возраста, и диагностических указаний применительно к дискалькулии, представленных в МКБ-10 (специфичность расстройства заключается в том, что нормальное приобретение навыков нарушено с ранних стадий развития, проявляется оно в ранние периоды обучения), полагаем, что второй год обучения в школе является оптимальным временем начала коррекции дискалькулии. В то время,

как в I классе крайне важна работа по выявлению детей с риском возникновения дискалькулии и ее профилактике. Применительно к обучающимся первого года обучения в школе данная проблема на современном этапе является актуальной. Изучение у детей в первом полугодии I класса состояния количественных представлений и действий с предметными множествами в дочисловой и счетной деятельности позволит, на наш взгляд, своевременно обнаружить трудности в овладении математическим опытом и выявить обучающихся с фактором риска возникновения дискалькулии.

Проведенное нами исследование (2015–2017 годы) [4] показало, что значительная часть обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), обусловленными задержкой психического развития, I класса в конце учебного года имеет нарушение способности к оценке количества и к оперированию количеством (в т.ч. в дочисловой деятельности):

- недостаточная сформированность практических способов сравнения, образования и преобразования множеств по количественному признаку;
- количественный признак не является объектом действия, недостаточно абстрагирован от качественных признаков;
- трудности установления количественных отношений между предметными множествами в ходе их сравнения и образования;
- нечеткое усвоение действий, изменяющих количество, и связи между способом изменения количества объектов во множестве и характером его количественного изменения;
- трудности установления неизменности количества при изменении внешних признаков множества (пространственного расположения элементов);
- отставание в овладении счетом (формальное использование последовательности чисел при счете, называние чисел от заданного числа в прямой и обратной последовательности особенно затруднительно);
- нет четкого различения порядкового и количественного значений числа (в действиях с предметами);
- не усвоен состав однозначных чисел (не удается конструирование числа на предметном материале);
- не овладели в должной мере соотношением количества, числа и цифры;
- не усвоили смысл арифметических действий сложения и вычитания (затруднено моделирование действий на предметном материале);
- не овладели присчитыванием (отсчитыванием) по одному на предметном материале и по представлению;
- многочисленны вычислительные ошибки, обусловленные использованием счета.

Таким образом, внимание к своевременному выявлению детей с дискалькулией или риском возникновения дискалькулии повышает возможности таких детей в освоении потенциально доступного образования.

Список используемых источников и литературы

1. Butterworth В. [Dyscalculia: From Brain to Education](#) [Elektronik resource] / В. Butterworth, S. Varma, D. Laurillard // Science. – 2011. – V. 332. – P.

1049 – 1053. – Режимдоступа: <http://www.sciencemag.org/content/332/6033/1049>. – Датаобращения: 23.01.2016.

2. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Десятый пересмотр: в 3 т. – Т. 1 (ч. 1). – Женева: Всемирная организация здравоохранения, 1995. 698 с.

3. Цырулик Н.С. Коррекционно-педагогическая работа по формированию способов счетно-вычислительных действий у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н.С. Цырулик. Минск, 2018. 161 л.

4. Цырулик Н.С. Теоретические основания коррекции нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками у учащихся с задержкой психического развития / Н.С. Цырулик // Мир детства и образование : сб. материалов XIIIМеждунар. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 24 мая 2019 г. / ФГБОУ ВО Магнитогорский госуд. технич. ун-т им. Г.И. Носова; ред.кол.: Н.А. Степанова (гл. ред) [и др.]. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорский госуд. технич. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – С. 296–301.

© Н.С. Цырулик, 2020-04

УДК 376.42

**Е.А. Комиссарова,
Ю.М. Васина**

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

СРЕДСТВА ИСКУССТВА КАК КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗА «Я» У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье поднимается вопрос об использовании средств искусства как коррекционных технологий для развития образа я у старших дошкольников с нарушением речи. Выделены основные преимущества использования данных средств для решения изучаемой проблемы.

Ключевые слова: образ Я, старший дошкольный возраст, нарушение речи, средства искусства.

**E.A. Komissarova,
Yu.M. Vasina**

ART MEANS AS CORRECTIVE TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING THE IMAGE “I” SENIOR PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Annotation. The article raises the question of the use of art as correctional technologies for the development of self-image in older preschoolers with speech

impairment. The main advantages of using these tools to solve the problem under study are highlighted.

Keywords: *image of I, senior preschool age, speech impairment, means of art.*

Проблема развития образа Я у старших дошкольников с нарушением речи актуальна в нашем современном мире. Большая часть специалистов считает, что представление о себе, об окружающем мире у ребенка начинается с взаимодействия с людьми. Как мы знаем, речь является неотъемлемым компонентом для общения с окружающим миром. Но у детей с нарушением речи к сожалению этого нет [1].

В современных источниках утверждается, что отношение ребенка к себе и к окружающим не заложено самой природой, а приходит в ходе общения. Следовательно формирование компонента личности – образа Я у ребенка происходит от средств массовой информации от окружения и других источников. В итоге получает свой характер.

В литературе образа Я трактуется, как единство знаний и представлений о себе, с одной стороны, и отношения к себе – с другой. Он же имеет три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В развитии образа Я важнейшее качеством является реалистичность. Реальность совмещает в себе черты личности, которые ребенок наследует с рождения и те, которые закладывает в него окружение. Не соответствие между чертами личности указывает на неадекватную самооценку, т. е. завышенную или заниженную. Также образ Я является психологическим образованием, которое выступает развивающей структурой. В современной жизни существует множество факторов, которые влияют на личность ребенка такие как :

– социально-демографические, социально-личностные и т.п., что определяет специфику развития образа Я на разных этапах своего становления.

Цели и жизненные позиции ребенок приобретает проходя дошкольный этап развития, а значит и начала становления личности, в котором ребенок раскрывает и осваивает новые черты поведения. Это период ставит у ребенка новые позиции, новые уровни осознания и отношения к человеческой деятельности. Он входит в мир общественных взаимоотношений, учится действовать в новых ситуациях вырабатывая тем самым самостоятельную личность.

Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения [3].

Дошкольный период характеризуется внутренней социальной позицией и социальным Я которые входят в главные элементы личности и самосознания ребенка. В этом возрасте ребенок не может с точностью сказать: кто он в этой жизни и каков он так как имеет неопределенность. Поэтому осознанное стремление поменяться у них отсутствует. Большинство неосознанных протестов и сопротивлений у детей этого возраста появляются из-за нарушения привычного уклада жизни, так как в их жизни появляются потребности, невходящие в их круг личности [2].

В этом возрасте ребенок начинает постепенно осознавать свою принадлежность в мире, у него складывается внутренняя социальная позиция и стремление к соответствующей его потребностям новой социальной роли. Дошкольник начинает сначала осознавать и обобщать свои переживания, формировать устойчивую самооценку и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности.

В процессе становления ребенок осознает то, какой он, каким он должен быть для себя и окружающих людей. Открывает свои возможности и качества, благодаря, которым он становится личностью и изменяет свой образ Я. Эмоциональное благополучие достигается слияние реального и идеального Я. После чего ребенок изменяется в характере и приобретает новые черты [5].

Многих ученых и исследователей привлекал вопрос о физическом недостатке и образе Я. Их влияние на развитие и становление личности. В отдельных работах говорится, что лица с двигательными нарушениями добивались меньших успехов, чем здоровые. На развитие образа Я очень оказывал влияние детский церебральный паралич. Но не маловажное воздействие принадлежит нарушению речи, не давая развиваться детям, как полноценным компонентам.

В процессе исследования развития личности дошкольников с нарушением речи И.Ю. Левченко, Л.Б. Юсупов обнаружили ряд особенностей, которые заключаются в заниженной самооценке, коммуникативных нарушениях, проявлениях тревожности и агрессивности зависимости от уровня коммуникативных нарушений.

К.М. Мастюкова утверждает, что у детей с осложненным вариантом общего нарушения речи возможна чрезмерная расторможенность поведения. Они импульсивны, и трудно представить, что они способны сделать в следующую минуту [4].

Развитие образа Я у старших дошкольников с нарушением речи имеет множество особенностей. Рассматривая старших дошкольников с нарушением речи, можно сказать, что у них представления о себе недифференцированы и состоят только из внешних признаков, оценка качеств своей личности размыта, отношение к себе дисгармонично, способы познания себя ограничены.

Для развития образа Я у детей с нарушением речи используются в современном мире некоторые средства искусства - исторически сложившиеся, формы творческой деятельности, обладающие способностью художественной реализации жизненного содержания и различающиеся по способам ее материального воплощения, которые выступают технологиями коррекции.

Среди видов средств искусства дошкольников можно выделить два: декоративно-прикладные и художественно-эстетические.

К декоративно-прикладным относятся такие виды творческой деятельности: рисование, шитье, макраме, конструирование и лепка.

К художественно-эстетической творческой деятельности относятся такие виды: музыка, вокал, хореография, театральные игры и устное творчество.

Помимо того, что творческий процесс увлекает ребенка и занимает его свободное время, художественная деятельность также позволяет дошкольнику

выразить свои интересы и переживания. Изобразительная деятельность стало первым средством искусства, которое влияет не посредственно на личность ребенка, которое выражает свои впечатления и представления о действительности.

Дети с нарушением речи проходят развитие через такие средства искусства как:

1. Изобразительное творчество.

Детские рисунки – это отображение действительности глазами ребенка. В нем старший дошкольник реализует свои фантазии и эмоции.

2. Художественно-речевая деятельность.

Старшем дошкольном возрасте художественно-речевая деятельность ребенка становится активной и выражается в пересказе прослушанного произведения или рассказе о том, что происходило с главными героями, какие черты их характера или внешности обратили на себя внимание ребенка.

Театрализованные игры составляют большую ценность в развитии творческо-речевых способностей дошкольников. Процесс распределения ролей, изучения характера своего персонажа и само выступление очень увлекает ребенка, позволяет реализовать ему свои фантазии, самостоятельно выразиться.

3. Танцевально-музыкальная деятельность.

Танцевально-музыкальные занятия необходимы старшим дошкольникам для развития у них чувства такта и ритма или уже заложенных природой музыкальных способностей и также для выражения своих эмоций и чувств.

Все это может быть организовано педагогами в интересных способах, которые будут интересны детям. Примеры, представленные ниже, указывают на это:

1. Игры-путешествия, которые позволяют детям «прожить» интересный для них материал, узнать новое, размышляя над тем, что уже вошло в их опыт.

2. Занятия-сказки. Мир ребенка – это мир фантазии и сказки. Ребенок через них может вообразить себя тем или иным сказочным героем. Встать на место другого персонажа и раскрыться.

3. «Праздник сказки» в детском саду является действенным способом снятия психологического и эмоционального напряжения, и привлечь к игре ребенка.

4. Детское экспериментирование. Мыслительный эксперимент подразумевает действия в уме. Так дети познают новое открывая для себя возможности. Повышая в этом уверенность в себе и самооценку, которая может принимать неадекватную позицию.

5. Выставка мастеров. Организация деятельности дошкольников дает стимул к созданию интересных поделок, аппликаций и рисунков, что позволяет реализовать ребенку свои творческие потребности.

Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи средства искусства оказывают влияние на развитие и формирование образа Я как коррекционные технологии. Через их у ребенка складывается впечатление о степени критичности, самостоятельности и аргументированности, самооценки и отношении к себе и своему поведению.

Список используемых источников и литературы.

1. Большой психологический словарь / Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. - Олма-пресс, 2004. 819 с.
2. Корнилова А.А. Исследование составляющих образа Я современного студента-бакалавра // Психология, социология и педагогика. 2012. № 5. 94 с.
3. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург, 2013. 432с.
4. Новейший философский словарь. / Под ред. Грицанов А. А. Миск., 1999.
5. Эриксон Э. Детство общество. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Издат. «Институт практической психологии», 1997. 416 с.

© Е.А. Комиссарова, Ю.М. Васина 2020-06

УДК 376.42

А.В. Румянцева, Ю.М. Васина

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

КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема страха у старших дошкольников с нарушением речи как ведущий показатель нарушений в эмоциональной сфере данной категории детей: различные трактовки понятия «страх», особенности формирования страхов старших дошкольников, а также арт-терапия и её отдельная ветвь – изотерапия или терапия рисованием, взятая нами в качестве основного средства коррекции детской боязни.*

***Ключевые слова:** страхи, старший дошкольный возраст, нарушение речи, ОНР, арт-терапия, изотерапия.*

A.V. Rumyantseva, Yu.M. Vasina

CORRECTION OF INSURANCE AT SENIOR PRESCHOOLERS DISTURBED BY ISOTHERAPY

***Annotation.** This article discusses the problem of fear in older preschoolers with speech impairment as a leading indicator of disorders in the emotional sphere of this category of children: various interpretations of the concept of “fear”, especially the formation of fears of older preschoolers, as well as art therapy and its separate branch - isotherapy or painting therapy taken by us as the main means of correcting childhood fear.*

***Key words:** fears, senior preschool age, speech impairment, OНР, art therapy, isotherapy.*

В настоящее время страх в психологической науке изучается в рамках одного из наиболее активно развивающихся и перспективных направлений – психологии эмоций.

Так, понятие страха рассматривалось многими известными специалистами и предполагает разнообразные трактовки.

З. Фрейд рассматривает страх как «состояние аффекта, объединение определенных ощущений ряда удовольствия-неудовольствия с соответственными иннервациями разрядки напряжения и их восприятие, а также, вероятно, и отражение определенного значимого события. В состоянии страха, преимущественно невротического, может усматриваться репродукция травмы рождения» [5].

По мнению Е.П. Ильина, «страх – это эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия» [3].

Доктор психологических наук А.И. Захаров дает такое определение страха – «аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности, что отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока» [2].

В своей книге «Дневные и ночные страхи у детей» А.И. Захаров говорит об особенностях формирования страхов у детей разных возрастных групп, в частности у старших дошкольников. Автор отмечает, что у детей 5-7 лет происходит увеличение социальных ролей, расширение социальных связей, а также формирование опыта межличностных отношений и определенных ценностных ориентаций. В связи с этим возрастает важность «правильных» внутрисемейных и детско-родительских отношений.

Что же касается непосредственно особенностей формирования страхов старших дошкольников, то А.И. Захаров считает, что процесс приобретения страхов связан с действием трёх факторов [2]. К ним автор относит:

1. Врождённые источники или базисные черты, обусловленные темпераментом;

2. Опыт или непосредственное столкновение с негативными событиями, которое может привести к развитию страха по механизму классического обусловливания;

3. Мышление и воображение: страхи часто являются результатом детского воображения, особенно когда в него включаются ложные представления и ошибочные рассуждения (например, произвольно навязываемые родителями ребёнка).

Говоря о страхах, следует вспомнить группу детей с ОНР, для которых страхи выступают одним из основных показателей нарушения эмоционального развития. В последнее время именно дошкольники, имеющие нарушения в

речевом развитии, составляют наиболее обширную группу детей с нарушенным развитием.

Как утверждают исследователи, занимавшиеся изучением данного вопроса, дети, страдающие речевыми нарушениями, наиболее склонны к невротическим расстройствам и появлению страхов, что крайне отрицательно отражается на психическом состоянии ребенка и ведёт к сужению его социальных возможностей.

Следует отметить, что в сравнении со старшими дошкольниками, у которых отсутствуют дефекты речи, личностное и эмоциональное развитие детей с нарушением речи отличается качественным своеобразием. Им наиболее свойственны: заниженная самооценка, агрессивность, трудности в вербальном общении, повешенная тревожность и, как мы уже заявляли выше, страхи.

У детей с нарушением речи страхи характеризуются повышенной устойчивостью и интенсивностью переживания, выраженной эмоциональной фиксацией специфических страхов (фрустрированность на речевом дефекте), а также они прямо взаимосвязаны со страхами родителей и особенностями воспитания в конкретно взятой семье.

На сегодняшний день большинство специалистов сошлись во мнении, что нарушения в эмоционально-волевой сфере – как взрослых, так и детей; как людей без психофизических нарушений, так и имеющих отклонения в своём развитии – наилучшим образом поддаются воздействию в процессе терапии искусством и творчеством, т.е. арт-терапией.

Арт-терапию (от англ. art – «искусство» + терапия) принято определять как самостоятельное направление, имеющее вес как в психотерапии, так и в психологической коррекции. В рамках данного направления основными коррекционными инструментами выступают творчество и разного рода художественные приемы: рисование, музыка, театрализация, чтение и т.п.

Особое значение арт-терапия обретает в процессе работы с детьми. Ребенок, не осознавая имеющиеся у него проблемы или трудности и не говоря о них, выражает их на бумаге, в работе с песком или при чтении книги, в ходе этого снимая психологическое напряжение. Специалист же, глядя на продукты детской деятельности, может удостовериться в наличии того или иного психоэмоционального расстройства, а также провести коррекцию выявленных отклонений.

Арт-терапевтические методики проводятся с детьми в том случае, когда у них наблюдаются такие показания как агрессивность, страхи, заикание, невротичность, гиперактивность и многие другие [1]. И страхи в подобном перечне занимают лидирующие позиции.

Одним из наиболее распространенных видов арт-терапии является изотерапия–психокоррекционное воздействие посредством изобразительной деятельности, терапия изобразительным творчеством. Изотерапия или рисуночная терапия даёт положительные результаты в работе с детьми с самым разнообразным спектром проблем: задержкой психического развития, нарушением слуха, умственной отсталостью, при аутизме, а также при речевых

трудностях, в том числе и при ОНР, где вербальный контакт с окружающей средой затруднен.

В процессе рисования, дошкольник даёт выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, а также безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами. Повторное переживание страха при отображении его на рисунке приводит к ослаблению его травмирующего звучания, а сам процесс рисования носит психотерапевтический характер.

Успешность коррекции страхов зависит от знания причин и особенностей их развития. Посредством изотерапии в первую очередь удаётся устранить страхи, порожденные воображением, то есть то, что никогда не происходило, но может произойти в представлении дошкольника. Затем идут страхи, основанные на реальных травмирующих событиях, но произошедших достаточно давно и оставивших не очень выраженный к настоящему времени эмоциональный след в памяти дошкольника.

Таким образом, достижение эмоциональной уравновешенности у детей старшего дошкольного возраста с использованием арт-терапевтических методик является одним из важных условий при подготовке к школе, поскольку готовность к школе, по мнению современных ученых, - это целостное образование, которое обуславливает, что результат готовности к школьному обучению определяется не столько уровнем отдельных компонентов, сколько их взаимосвязью и интеграцией [4, с. 299]. Сбалансированное эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста, включая такие формы интеллектуального развития, как мышление, воображение, при формировании опыта межличностных взаимоотношений является одной из ключевых задач современной системы дошкольного образования. Нестандартность мышления современного ребенка, широта диапазона его фантазии, воображения, необычайная развитость памяти, ранняя техническая эрудиция, при правильно поставленной коррекционной работе по снижению страхов, заметно трансформируют позицию взаимоотношений между воспитателем и ребенком [6, с. 165].

Подытоживая всё вышесказанное, отметим, что рисование, как и игра – ведущие виды деятельности в дошкольном возрасте, – это не только отражение в сознании детей окружающей действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Поэтому через рисунки можно лучше понять интересы детей, их глубокие, не всегда раскрываемые переживания и учесть это при устранении страхов.

Список используемых источников и литературы

1. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. Москва.: Медицина, 1989. 304 с.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Питер, 2000. 225 с.
3. Ильин Е.П. Психология страха. СПб.: Питер, 2017. 130 с.
4. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников. Бабунова Е.С., Градусова Л.В., Левшина Н.И., Мичурина Ю.А.,

Степанова Н.А., Турченко В.И., Чернобровкин В.А., Шепилова Н.А.
Магнитогорск, 2015. 329 с.

5. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва.: 1989. 296 с.

6. Чернобровкин В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в современных условиях развития вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 164-168.

© А.В. Румянцева, Ю.М. Васина 2020-06

УДК 159.9

А.Р. Тахмезова

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной статье поднимается такая важная тема как «социальная компетентность» детей с нарушением зрения. Для преодоления недостатков социальной компетентности используется актуальный в наше время метод театрализованных игр. Метод театрализованных игр оказывает сильное комплексное воздействие на ребенка, на формирование его личности, положительных качеств, мировоззрения, развитие социального опыта и взаимодействия в социуме, развитие высших психических функций

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, социальная компетентность, ведущий вид деятельности, игровая деятельность, театрализованные игры, этапы театрализованных игр, социальный опыт.

A.R. Takhmezova

USE OF THEATERED GAMES IN CORRECTION OF DEVELOPMENT DISADVANTAGES AND SOCIAL COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This article raises such an important topic as the "social competence" of children with visual impairment. To overcome the shortcomings of social competence, the current method of theatrical games is used. The method of theatrical games has a strong complex effect on the child, on the formation of his personality, positive qualities, worldview, the development of social experience and interaction in society, the development of higher mental functions

Keywords: *children with visual impairment, social competence, leading type of activity, game activity, theatrical games, stages of theatrical games, social experience.*

Понятие «социальная компетентность» в современной психологии интерпретируется как способность человека к самоопределению и самореализации в жизни. Формируя «социальную компетенцию», важно понимать, что она не только включает в себя сложное и многообразное взаимодействие индивида с обществом, но и предполагает выработку собственного стиля жизни и ценностных ориентаций [1].

Проблемы, связанные с нарушением зрения в дошкольном возрасте, сильно влияют на всю жизнедеятельность ребенка, придавая всем сферам его жизни специфические особенности. Представления об окружающем мире у таких детей снижены, схематичны и не точны. В формировании и развитии высших психических функций имеются определенные трудности: мышление у таких детей вязкое и обстоятельное, в речи наблюдается нарушения, связанные с лексическим составом. Дети любят рассуждать, но они часто не могут выразить словами конкретные значения или используют их неправильно. Потеря или частичное нарушение зрения накладывает отпечаток и на формирование эмоционально-волевой сферы, характера, его чувственного опыта. У незрячих возникают значительные трудности в игре, в учении, в овладении навыками социально-бытовой ориентировки, в овладении профессиональной деятельностью. Это приводит к формированию негативных черт характера (неуверенности, пассивности, склонности к самоизоляции), повышенной возбудимости, раздражительности, переходящей в агрессивность [3].

У детей с нарушенным зрением - также как и у детей с сохранным зрительным анализатором - ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая деятельность. Игровая деятельность формируется у дошкольников с нарушением зрением немного позже, чем у их сверстников без зрительных патологий. Это обусловлено тем, что у ребенка с данным дефектом наблюдается отставание в психическом развитии. Еще отечественные и зарубежные тифлопедагоги указывали на то, что включение ребенка с нарушенным зрением в игру способствует возникновению и развитию активного и любознательного отношения к миру [2]. Игра является первым фундаментальным базисом включения ребенка в социум. Игровая деятельность тесно связана с формированием понятий, представлений об окружающем мире. Данная деятельность выполняет функцию социализации, самореализации, коммуникации, а также терапевтическую функцию. Чтобы учить и обучать ребенка с нарушенным зрением в дошкольном возрасте эффективно, интересно и увлекательно, используют такой вид игры, как театрализованная игра.

Театрализованная игра – это инструмент психической и речевой коррекции, обеспечивающий гармоничное и всестороннее развитие личности ребенка через игровую деятельность. Театрализованная игра считается одним из самых эффективных способов по развитию у детей эмпатии. Педагоги

прививают через данный вид игры основы нравственного воспитания. Согласно классификации Н.А. Реуцкой, театрализованные игры разделяют на: а) игры-драматизации; б) игры с настольным театром (плоскостные и объемные фигурки персонажей); в) игры на фланелеграфе; г) теневой театр; д) театр бибабо; е) игры с марионетками [1].

При организации театрализованной игры педагогу необходимо опираться на следующие принципы:

1. Интегративный принцип- при реализации данного вида игры можно комбинировать различные виды деятельности и художественного искусства.

2. Принцип гуманизма – для хорошей и эффективной игры важно установить тесный и позитивный контакт с ребенком (детьми).

3. Принцип творческой направленности – детям и педагогу необходимо вступать в положительно окрашенные отношения, в которых будет осуществляться процесс совместного творчества и развития.

Проведение театрализованных игр помогает решить ряд следующих коррекционных задач в работе с детьми с нарушенным зрением:

1. Улучшает зрительные ощущения.

2. Улучшает зрительное и тактильное восприятие.

3. Развивает социальные навыки.

4. Улучшает ориентировку в пространстве.

5. Развивает двигательные умения и навыки (координация, моторика) [1].

Театрализованные игры обязательно должны быть разнообразны по тематике, соответствовать возрасту детей, учитывать их специфику и степень зрительного нарушения, также педагог должен на каждом этапе работы сотрудничать с детьми и создавать тесный контакт и позитивный настрой. В зависимости от возрастной группы детей, театрализованные игры проводятся по-разному. В младших группах дети с нарушением зрения только начинают осваивать и включаться в игры с театром, поэтому на этом этапе их игры и задания не наполняются сюжетными линиями, создаются условия для возникновения более сложных по смыслу и структуре игр. В средних группах игры усложняются, детей обучают использованию пантомимы, включают в игры не сложные сюжетные сказки, распределяют роли между детьми. Театрализованная игра в старших группах продолжает свое развитие и усложняется по структуре, появляются более развернутые и сложные сюжетные линии, дети учатся находить новые способы творческой и образной выразительности [4].

С помощью театрализованной деятельности, специальных этюдов, сценок и упражнений ребенок со зрительным нарушением усваивает новые образы творческого поведения, речевые и неречевые средства общения, обучается овладению моторики своего собственного тела, навыкам функциональных действий с предметами. Именно в театрализованной деятельности дети учатся навыку взаимодействия со сверстниками, взрослыми, узнают о различных моделях поведения, учатся делать выбор в различных ситуациях, перенимать новый социальный опыт. Развитие речи в рамках театрализованной

деятельности подразумевает освоение не только содержательной, но и образной, эмоциональной, выразительной речи. По мнению М.Д. Маханевой, театрализованная игра имеет большое значение в приобщении ребенка к духовным ценностям и является источником становления глубоких чувств. Также с помощью данного вида игры детей с нарушением зрения знакомят с многообразием мира: с его красками, звуками и образами. Знакомство с сенсорными эталонами детей с нарушением зрения является важным этапом в формировании целостной картины мира ребенка со зрительными дефектами.

Также стоит отметить, что проведение театрализованных игр эффективно помогает детям со зрительными в развитии восприятия цвета. Через данный вид игры дети усваивают основные цвета спектра, учатся находить и узнавать цвета в окружающем мире. Н.С. Кофман говорил о том, театральная-игровая деятельность оказывает большое воздействие на усвоение цветов спектра. У детей со зрительными нарушениями через такой вид игры появляются новые красочные впечатления и развивается художественный вкус. Такой вид творческой игры помогает лучше усваивать детям цвета и запоминать их. Например, в игре «Сказочная поляна» детям дается задание «перевоплотиться» в бабочек и найти на сказочной поляне волшебный цветок - «цветик-семицветик». После нахождения цветка дети должны назвать все цвета на нем и выбрать себе цвет, по которому они будут искать героев своей сказки на поляне. Дети под руководством педагога придумывают свой сюжет, обыгрывая его самостоятельно [2].

Важно отметить, что основная направленность театрализованной игры – это коррекция недостатков в области социальной компетенции, поэтому выделить следующие этапы с целью повышения социальной компетентности детей с нарушением зрения в театрализованных играх

1 этап - Обучение отдельным игровым действиям (обучение детей различным видам игр: сюжетно-ролевым, строительно-конструктивным, подвижным и дидактическим). Для осуществления игровых действий в групповой комнате организуется игровая зона, создаются необходимые условия для зарождения игры, которые способствуют формированию у детей ролевого поведения, умению подбирать предметы-заместители в игре и играть группами, согласовывая действия между собой.

Важное значение на этом этапе уделяется развитию инициативы, самостоятельности и умению переносить и проецировать полученный игровой опыт в повседневную жизнь.

2 этап - Этап вхождения в игровые ситуации включает в себя отработку небольших этюдов на более полное знакомство с основными эмоциональными состояниями. Сначала детям с нарушением зрения предлагается ознакомиться с карточками-пиктограммами, показывающими различные эмоциональные состояния. Вначале каждое ознакомление сопровождается непременно рассказом педагога об отличительных особенностях выражения лица человека, а затем самостоятельным описанием этого каждым ребенком.

Затем применяется метод отработки ребенком перед зеркалом того или иного эмоционального состояния с целью закрепления полученных знаний об

отличительных особенностях выражения лица человека при определенном эмоциональном состоянии, а также развитию мимических мышц лица и росту саморегуляции у детей.

Также важным моментом на данном этапе является развитие выразительности речи детей посредством выполнения несложных упражнений, способствующих развитию навыков взаимодействия друг с другом.

Таким образом, на данной ступени ведущим направлением является развитие эмоционально-ценностного компонента у детей со зрительной патологией, а именно – его эмоциональной стороны.

3 этап - На данном этапе происходит обучение детей подражанию героям сказки, используются знакомые детям сюжеты из литературных источников или реальных жизненных случаев, в основе которых лежит имитация голосов животных и сказочных героев. Отмечено, что лишь находясь в естественной обстановке во время игровой деятельности, дети испытывают настоящие эмоциональные переживания. Безусловно, ребенок со зрительной патологией лишь в процессе целенаправленного обучения может полноценно приобрести стереотипы поведения. При этом ведущей задачей педагога является не только выработка у ребенка готовых поведенческих моделей, но и нацеливание его на дальнейшее развитие и переработку полученного опыта в соответствии с определенной ситуацией.

4 этап - На этапе отработки отдельных этюдов целесообразно использование различных пробных коротких игр в малых группах с целью отработки полученных знаний на предыдущих этапах, моделирования необходимых жестов и мимики, обучения толерантно воспринимать чувства партнеров и высказывать собственное мнение к происходящему в пределах игрового взаимодействия. Особую роль на данном этапе представляют игры-задания без слов, которые позволяют детям с нарушенным зрением закрепить полученные знания об основных эмоциональных состояниях и способах их выражения [4].

Проведение театрализованной игры с детьми, имеющими нарушения зрения, требует специальной организации и четкой структурированности, а также индивидуального подхода к каждому обучающемуся ребёнку с нарушением зрения. Игра должна стимулировать ребенка к активному усвоению норм, правил поведения в обществе, развивать коммуникативные и поведенческие навыки. Театрализованная игра является очень актуальным и значимым методом игры для детей с дефектами зрения, ведь она способствует развитию всех психических процессов и качеств личности – коммуникабельности, находчивости, инициативности, поэтому данные игры являются базисными и основополагающими в формировании социальной компетентности дошкольников с нарушением зрения. Театрализованная игра всегда строится на особом взаимодействии педагога и детей, где педагог направляет и поддерживает инициативу детей, дает свободу действий к самовыражению и индивидуальности.

Список используемых источников и литературы

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: Книга для воспитателей д/с. – М. Просвещение, 1991. С.127.
2. Григорьева Л.П., Вернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия у детей: Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. М.: Школа-Пресс, 2001. С. 72.
3. Психология воспитания детей с нарушением зрения. / под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. -М.: Налоговый вестник, 2004. С. 320.
4. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности /: Изд-во Владос, 2003. 159 с.

©А.Р. Тахмезова, 2020-06

УДК 376

Е.А. Карсян

*МДОУ «ЦРР – детский сад № 183» г. Магнитогорска
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

***Аннотация.** В статье актуализируется проблема развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста средствами музыки; выявлены особенности использования музыки и развития эмоциональной отзывчивости у детей; обосновывается положительная динамика в развитии эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста посредством музыки при правильной разработке и проведении комплекса занятий с использованием произведений композиторов-классиков.*

***Ключевые слова:** музыка, музыкальное воспитание, эмоции, эмоциональная отзывчивость, дети дошкольного возраста.*

Е.А. Karslyan

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MUSIC

***Annotation.** The article actualizes the problem of developing emotional responsiveness in children of preschool age through music; features of the use of music and the development of emotional responsiveness in children are revealed; positive dynamics is substantiated in the development of emotional responsiveness of older preschool children through music with the correct development and conduct of a set of classes using the works of classical composers.*

***Key words:** music, musical education, emotions, emotional responsiveness, preschool children.*

Музыка как наиболее эмоциональный вид искусства и художественного творчества оказывает особое значение на формирование личности ребенка. Своё первое музыкально-эмоциональное впечатление ребенок получает от колыбельной матери. Многочисленные исследования показывают, что именно музыкальное искусство и музыкальное воспитание как сфера художественно-эстетической образовательной области, предоставляют неисчерпаемые возможности для расширения и обогащения эмоционального опыта ребенка. Анализ психолого-педагогической литературы показывает недостаточную практическую разработанность проблемы использования музыки как специфического средства и технологии развития эмоциональной отзывчивости дошкольника.

Вопросы целостности и интегративности художественно-эстетического развития, включая музыкальное воспитание, впервые стали активно анализироваться и обсуждаться в отечественных теориях 20-30-х годов 20 века в трудах таких теоретиков как И.И. Иоффе, Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский: «определенный тип конструкции...распространяется на все виды искусства, художественной культуры, явления духовной культуры, создавая тем самым её целостное стилевое единство» [6, с. 55].

Известный отечественный педагог и музыковед начала 20 века Б.В. Асафьев отмечал интеллектуальную составляющую музыки, подчеркивая, что в музыкальной интонации «закодированы» не только эмоции, но и свойства предметного мира в целом.

В работах современных музыкальных исследователей подчеркивается особая значимость эмоционально-образной сущности музыки, её роль в становлении эмоциональной сферы личности ребенка. Музыка является довольно специфичным видом искусства, в силу своей бессюжетности, абстрактности. Отсутствие в музыке речевой информации заставляет ребенка подсознательно стремиться к расшифровке её смыслового значения. Эмоциональная отзывчивость по отношению к окружающим является важной способностью формирующейся личности ребенка, необходимой для общего психологического, художественно-эстетического развития и социализации в обществе. При всей кажущейся простоте, распознавание и передача эмоций – достаточно сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний и определенного уровня развития. Только в старшем дошкольном возрасте формируется активная способность распознавать и дифференцировать собственные эмоциональные состояния и эмоциональные состояния других людей. Именно поэтому развитие эмоциональной отзывчивости становится актуальной проблемой для детей старшего дошкольного возраста.

В развитии эмоциональной сферы дошкольников необходимо использовать возможности музыки, содержанием которой являются чувства, эмоции, настроения. Эмоциональная отзывчивость на музыку, развиваемая у детей в процессе музыкальной деятельности, напрямую связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности как доброта, умение сочувствовать другому человеку. Эмоции, как отмечает многими исследователями, это субъективные психологические

состояния человека, связанные с удовлетворением или неудовлетворением актуальных потребностей личности, эмоциональная отзывчивость – это способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, пониманию их внутренних состояний [1, с. 44, 52].

В современной теоретической литературе обосновывается три основных механизма постижения эмоционального компонента музыкального смысла: психофизиологический, симптоматический и предметно-ситуативный. Воздействуя на человека через симптомы, характерные для тех или иных эмоций, музыка вызывает соответствующее эмоциональное состояние у воспринимающего музыку человека, способствует возникновению у него соответствующего эмоционального переживания. Данный механизм сходен с механизмом эмоционального заражения.

Теоретическое обоснование связи музыки с эмоциями, выявление таких ее существенных характеристик, как долговременная память, способность вызывать устойчивые слуховые эйдетические образы, совпадение средств выражения музыки с психофизиологическими показателями переживания эмоций, позволяет признать музыку уникальным средством развития эмоциональной отзывчивости, в особенности, для детей дошкольного возраста, так как в этот период дошкольного детства происходит формирование основных эмоционально-мыслительных процессов в формировании личности ребенка.

К старшему дошкольному возрасту эмоциональный мир ребенка становится ярче и разнообразнее, он переходит к переживанию сложной палитры чувств, при этом разнообразнее становятся и внешние проявления эмоциональных реакций. В данном возрасте дошкольник начинает понимать невербальный язык чувств – используемые в обществе формы выражения переживаний при помощи улыбок, взглядов, интонаций голоса, жестов, поз, движений [2, с. 56].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет отметить, что развитие эмоциональной сферы особенно актуально в старшем дошкольном возрасте, так как в этот период происходит переход от эгоцентрической позиции к возможности сопереживания. Развитие эмоциональной отзывчивости связано с обогащением опыта эмоциональных переживаний ребенка, важную роль в котором играет музыка.

Эмоциональная отзывчивость может быть развита во всех видах музыкальной деятельности – восприятии, исполнительстве, творчестве, так как является необходимым элементом для осмысления музыкального содержания. Эмоциональная отзывчивость на музыку у детей дошкольного возраста формируется и развивается в процессе слушания различных по эмоционально-образному содержанию произведений. Основным критерием доступности музыкальных произведений, отбираемых для слушания детьми дошкольного возраста, (помимо небольшой протяжённости звучания, привлекательности знакомых детям тем и сюжетов) является соответствие эмоционального содержания музыки эмоциональному опыту дошкольников, их способности сопереживать определенным чувствам, составляющим основу музыкального образа.

Положительная динамика в развитии эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста посредством музыки возможна при правильной разработке и проведении комплекса занятий с использованием произведений композиторов-классиков, в частности, «Детского альбома» П.И. Чайковского, А. Вивальди «Времена года», Л.В. Бетховена, Р. Шумана, композиторов – создателей известных детских песен: «Улыбка» (В. Шаинского, М. Пляцковского), «Ничего на свете лучше нету» (Г. Гладкова, Г. Остера), способствующих созданию положительного эмоционального настроения у ребенка во время пребывания в детском саду; народных произведений, («Ах, вы сени», «Камаринская», колыбельные и других), направленных на развитие базовых эмоций в процессе обогащения опыта восприятия различных по характеру музыкальных произведений. Под воздействием музыки дети способны активизировать свои различные эмоциональные состояния, вербализовать собственные переживания, знакомиться со словами, обозначающими различные эмоциональные состояния, благодаря чему у них будет развиваться способность к более глубокому пониманию, умению ориентироваться в эмоциональной реальности.

В процессе музыкальных занятий на развитие эмоциональной отзывчивости детей рекомендуется использование таких методов, как:

- наглядно-слуховой (художественное исполнение произведения, цитаты из текста песни, загадки, пословицы, фрагмент из музыкального произведения);
- словесный (например, образный рассказ о музыке, беседа о содержании, сопоставление);
- практический (передача музыкальных явлений в движениях – хлопки, поднимание и опускание рук, движения с флажками, палочками);
- наглядно-зрительный (например, игрушки, художественные иллюстрации, пособия, которые помогают раскрыть музыкальный образ);
- использование музыкально-дидактических игр и применение игровых ситуаций в процессе музыкальной деятельности.

Работа по развитию эмоциональной отзывчивости у детей посредством музыки может реализовываться не только на занятиях непосредственно образовательной деятельностью, но и в режимных моментах, самостоятельной и совместной работы с ребенком, в процессе праздничных и театрализованных мероприятий с использованием широкого арсенала игровых методов и приемов. Участие детей в проведение игровой деятельности способствует обогащению их словаря новыми терминами, выражающими образно-эмоциональное содержание музыки, развитию эмоциональной восприимчивости, умению детей определять настроение музыкального произведения и подбирать соответствующие движения для определённого эмоционального состояния. Именно в игре, как отмечают современные исследователи, дети накапливают опыт эмоциональных переживаний, формируя некий «эмоциональный запас» - доброту, толерантность, бескорыстность, умение радоваться чужому успеху, сопереживать чужой беде [4, с. 268].

Развитие эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста является одной из ключевых задач современной системы дошкольного образования. Нестандартность мышления современного ребенка, широта диапазона его фантазии и воображения, необычайная развитость памяти, ранняя техническая эрудиция, заметно трансформируют позицию взаимоотношений между воспитателем и ребенком [5, с. 165].

Таким образом, развитие эмоциональной отзывчивости – это сложный процесс, требующий от детей определенных знаний и уровня развития. Этот процесс неотделимо связан с личностным развитием ребенка, процессом его социализации и творческой самореализации. Развитию эмоциональной отзывчивости дошкольников способствует использование разнообразных методов и форм организации музыкальной деятельности детей, в ходе которой обогащаются знания детей об эмоциях, накапливается опыт восприятия и исполнения различных по характеру музыкальных произведений, опыт переживаний различных эмоциональных состояний. Эмоциональная отзывчивость на музыку, связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств ребенка, как доброта, умение сочувствие другому человеку, а так же формирование всесторонне-развитой личности ребенка в целом. Вышеизложенное в настоящей статье ещё раз подтверждает важную идею современных исследователей, заключающуюся в том, что новая парадигма педагогики смещает центр проблем с формирования знаний, умений и навыков на целостное развитие личности ребенка [3, с. 13].

Список используемых источников и литературы

1. Изотова Е.К. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.К. Изотова. – М.: Академия, 2004. 235 с.
2. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Д. Кошелева. М.: Академия, 2003. 176 с.
3. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? ManinIndia. 2017. vol. 97. no. 5. P. 171-185.
4. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников. Бабунова Е.С., Градусова Л.В., Левшина Н.И., Мичурина Ю.А., Степанова Н.А., Турченко В.И., Чернобровкин В.А., Шепилова Н.А. Магнитогорск, 2015. 329 с.
5. Чернобровкин В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в современных условиях развития вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 164-168.
6. Чернобровкин В.А. Философско-эстетический анализ музыки (отечественные теоретические концепции 20-30-х годов XX века): Дис. канд. филос. наук – Санкт-Петербург. 1999. 155 с.

© Е.А. Карслян, 2020-06

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрен процесс формирования культурно-гигиенических навыков в младшем дошкольном возрасте, методы и приемы, а также необходимые условия для успешного формирования культурно-гигиенических навыков и их роль в воспитании личности.

Ключевые слова: младший дошкольник, культурно-гигиенические навыки, гигиена, здоровье.

Е.А. Ovsyannikov
E.S. Safonova

FORMATION OF CULTURAL HYGIENIC SKILLS CHILDREN IN YOUNGER PRESCHOOL

Abstract. This article discusses the process of the formation of cultural and hygienic skills at a young preschool age, methods and techniques, as well as the necessary conditions for the successful formation of cultural and hygienic skills and their role in educating a person.

Key words: younger preschooler, cultural and hygienic skills, hygiene, health.

«Забота о здоровье – важнейший труд воспитателя. От жизни деятельности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы...»
В.А. Сухомлинский

Культурно-гигиенические навыки – важная часть культуры поведения и здоровья. Многие учёные затрагивали тему гигиены в дошкольном возрасте. Я.А. Коменский уделял много внимания физическому воспитанию детей, призывал родителей заботиться о здоровье, гигиене и физическом развитии детей и давал конкретные указания об уходе за малышом. Определили идею комплексного междисциплинарного подхода к вопросу физического воспитания дошкольника, доктор психологических наук В.Т. Кудрявцев и

кандидат педагогических наук Б.Б. Егоров. М.Д. Маханева и доктор психологических наук О.М. Дьяченко разработали к программе «Развитие» методические рекомендации по воспитанию здорового ребенка. Отечественные педиатры Н.М. Щелованов, Е.А. Аркин и другие, внесли немалый вклад в дошкольную гигиену. Работникам дошкольного образования правильно организовывать работу с детьми по гигиеническому воспитанию, помогают труды учёных.

В настоящее время проблема формирования культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста будет актуальной. Формирование культурно-гигиенических навыков – процесс длительный, поэтому одни и те же задачи могут повторяться многократно. Развитие культурно-гигиенических навыков – одно из направлений работы педагога ДОО с дошкольниками. С одной стороны, это ключевая составляющая культуры поведения, а с другой, здорового образа жизни малыша. С самого начала пребывания ребёнка в детском саду, эта деятельность должна планомерно проводиться. С помощью приемов прямого воздействия, упражнения, т.е. путем научения, приучения, осуществляется воспитание навыков. Поэтому воспитание культурно-гигиенических навыков необходимо планировать в режиме всего дня. Многие дети начинают посещать дошкольное учреждение с трёх лет, поэтому особенно важно формирование навыков во второй младшей группе. За время пребывания во второй младшей группе дошкольники должны хорошо овладеть такими навыками:

Быстро и правильно умываться, мыть руки, пользоваться мылом, тщательно вытираться полотенцем, а затем вешать его на крючок.

Уметь расчёсываться.

Уметь пользоваться индивидуальным носовым платком: доставать его из кармана, разворачивать и обратно сворачивать после использования, аккуратно класть обратно в карман.

Уметь вести себя сидя за столом в процессе приёма пищи: правильно пользоваться ложкой (как столовой, так и чайной), вытираться салфеткой, жевать пищу с закрытым ртом, не разговаривать во время еды, не крошить хлеб на стол и на пол.

С небольшой помощью взрослого, уметь самостоятельно одеваться и расчёсываться в нужной последовательности, аккуратно снимать одежду, вешать её на стульчик или в шкафчик, выворачивать вещи на лицевую сторону, замечать неполадки в своём внешнем виде (грязь, отсутствие пуговицы на одежде и пр.).

Необходимо запомнить: на начальном этапе усвоения навыка торопить детей ни в коем случае нельзя, надо дать им возможность спокойно выполнять осваиваемые действия, но необходимо соблюдение режимных моментов в отведенное для этого время. Такая обстановка позволит сохранить у них положительно-эмоциональный настрой. Поэтому умело надо направить усилие детей на более целеустремленные действия. Для таких процессов наиболее эффективны, косвенные приемы предупредительного поощрения, использование игр. При удовлетворении появившегося интереса ребенка к

новым для него действиям, при неоднократном их выполнении, навык становится прочным. В начале усилия детей надо постоянно поощрять и оценивать положительно, а в дальнейшем надо относиться, как должному явлению, оценивать только качество действий. Для того, чтобы дети усвоили более трудные правила культурного поведения целесообразно использовать коллективные игры-занятия, игры-упражнения, игры-инсценировки. Такие игры помогают воспитателю выровнять уровень овладения навыками каждым ребенком группы. Через игры-занятия воспитатель может в увлекательной форме не только раскрыть содержание требований в необходимой последовательности, но и связать эти требования с конкретными поступками малыша, это дает возможность закрепить положительное отношение к их выполнению в повседневной жизни. Для активизации одновременно зрительного и двигательного анализаторов ребенка, можно использовать разнообразные игрушки, предметы. Предмет или действие воспитатель показывает каждому малышу, например, как правильно держать ложку, дети повторяют упражнение за воспитателем. Помогают малышам в освоении практических действий в жизненно важных режимных процессах, такие имитирующие действия в воображаемой ситуации с реальными предметами.

Для формирования культурно-гигиенических навыков нужно также, четко определить место расположения вещей, игрушек, порядок их уборки и хранения. Для малышей важно постоянство условий, знание назначения и места каждой нужной ему в течение дня вещи. Например, в комнате для умывания должно быть достаточное количество раковин необходимого размера, на каждой из которых лежит мыло; раковины и полотенца размещаются с учетом роста детей; на вешалке над каждым полотенцем картинка. Это повышает интерес детей к умыванию.

В воспитании культурно-гигиенических навыков важно единство требований сотрудников детского учреждения и родителей. Малыш с большим трудом приобретает необходимые навыки, поэтому сначала для освоения этих навыков ему необходима помощь взрослых. Обучая детей нужно учитывать их опыт. Нельзя, например, начинать учить ребёнка пользоваться вилок, если он ещё не научился правильно есть ложкой. Очень важна последовательность в обучении. Так, быстрее осваиваются детьми действия, связанные с раздеванием, чем действия с одеванием; ребёнку легче сначала научиться мыть руки, а потом лицо. Чтобы ребёнок перешёл на новую ступень самостоятельности, необходим постепенно усложнять требования, это поддержит его интерес к самообслуживанию, позволит совершенствовать навыки.

Результаты теоретического исследования позволили сделать определенные выводы. Овладение знаниями и умениями по гигиене и в целях охраны здоровья, и в общевоспитательных целях: гигиеническое воспитание связано с эстетическим, так как формируя КГН мы развиваем эстетическое чувство; с трудовым воспитанием; с формированием нравственных чувств, так как приобретается опыт поведения; и с умственным воспитанием.

Изучив теорию, мы разработали и реализовали развивающую программу

«Ручеёк» для повышения формирования у детей осознанности выполнения гигиенических процедур, правил здорового образа жизни, умение самостоятельного обслуживания и ухода за внешним видом, а также воспитания доброжелательности, способности замечать красивые поступки окружающих. Программа «Ручеёк» осуществлялась по тематическому плану (таблица 1).

Таблица 1 – Тематический план программы «Ручеёк»

Тема мероприятия	Цель
Занятие «Умоем куклу Таню»	Воспитывать потребность мытья рук с мылом перед едой, после посещения туалета, соблюдение последовательности действий процесса умывания, насухо вытираться полотенцем, формировать навык аккуратности в комнате для умывания.
Беседа «Кто готовит нам еду»	Формировать у детей представление о труде повара, о бережном отношении со столовыми приборами и предметами бытовой техники, воспитывать уважение к труду повара.
Занятие «Мы кушаем»	Воспитывать умение самостоятельно и опрятно есть, спокойно сидеть за столом, соблюдая правильную осанку, правильно держать ложку, вилку.
Занятие «Кукла Таня простудилась»	Формировать навык пользования носовым платком, приучать детей при чихании и кашле прикрывать рот платком, если кто-нибудь при этом находится рядом, то надо отвернуться.
Занятие «Мы моем свои расчески»	Воспитывать у детей навыки пользоваться своей расческой и ухода за ней. Учить чистить щеткой расческу и промывать ее, формировать знания о личной гигиене.
Занятие «Наши хорошие поступки»	Учить способности замечать красивые поступки окружающих, усваивать нормы культурного общения со сверстниками: спокойно играть, не мешая другим, проявлять общительность, делиться игрушками, помочь товарищу принести игрушки. Учить проявлять сочувствие к другим детям, взрослым.
Игра «Добрые слова»	Закрепить знания о нормах и правилах поведения и общения, воспитывать навыки общения со сверстниками.

Для выявления уровня сформированности культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста, нами была составлена анкета. Детям было предложено ответить на следующие вопросы:

- 1) Почему нужно мыть руки перед едой?
- 2) Зачем нужен порядок в шкафах с одеждой?
- 3) Как нужно вести себя в местах, где много людей?

Критериями определения роли КГН в жизнедеятельности детей второй младшей группы являются следующие моменты: ответы на первый вопрос позволили определить сознательность в выполнении гигиенических процедур; ответы на второй вопрос выражали отношения дошкольников к окружающим

взрослым и к вещам; Ответы на третий вопрос определили сформированность норм и правил поведения в общественных местах. Анализ ответов показал, что в основном у детей средний уровень осознанного отношения к выполнению гигиенических процедур. Лишь 30% детей показали высокий уровень.

Также было проведено наблюдение сформированности навыков по самообслуживанию. Критерии методики:

- Высокий уровень (3 балла) – умеют бережно относиться к игрушкам, к вещам, замечают неполадки в игрушках, умеют следить за своим внешним видом, самостоятельно готовят и убирают оборудование после занятий и рослее игр;
- Средний уровень (2 балла) – игрушки и оборудование к занятиям убирают после неоднократного замечания воспитателя;
- Низкий уровень (1 балл) – не всегда убирают игрушки и оборудование после занятий, не следят за своим внешним видом, неаккуратно складывают вещи.

Анализ наблюдений показал, что детей с высоким уровнем сформированности КГН – 27,5 %; со средним уровнем – 57,5 %; с низким уровнем – 15 %.

Проведя программу мы сделали вывод, что необходимо целенаправленно и непрерывно продолжать работу, по формированию КГН у младших дошкольников. И только в этом случае мы сможем получить высокий уровень сформированности КГН у детей.

Проведя наше исследование, мы считаем, что в каждом детском саду необходимо проводить специальные занятия или мероприятия, направленные на формирование культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста. Заложенные в детстве навыки и привычки сохраняются у дошкольников на всю оставшуюся жизнь.

В процессе исследовательской работы нами были разработаны методические рекомендации педагогам по формированию КГН:

- систематически изучать, обобщать и обогащать педагогический опыт по данному вопросу;
- повышать уровень теоретической и психологической педагогической подготовки в области культурно-гигиенического воспитания;
- поддерживать интерес у детей к самообслуживанию, формировать и совершенствовать трудовые навыки;
- использовать игровые приемы формирования КГН;
- учитывать психологические и физиологические особенности развития каждого ребенка;
- вести целенаправленную работу по обогащению педагогической культуры родителей.

Таким образом, процесс формирования культурно-гигиенических навыков имеет некоторые трудности в организации, однако, освоив необходимые психологические и педагогические знания, взрослый способен повлиять на ребёнка и целенаправленно формировать культурно-гигиенические навыки.

Список используемых источников и литературы

1. Антропова М.В. Гигиена детей и подростков. – М. 1999.– 215 с.
2. Бархатова Л. Воспитание культуры поведения.// Дошкольное воспитание.-1989.– № 11.– С. 17–21.
3. Дружинина В.Р. Режим дня дошкольника. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.kroha.net/regim_dnya_doschkolnika/ (дата обращения 20.05.2020).
4. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.– 240 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям, 1974. – 288 с.
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию. – М.: Просвещение, 1997. – 85 с.

© Е.А. Овсянникова, Е.С. Сафонова, 2020-06

УДК 376

**А.Д. Третьякова,
И.И. Сунагатуллина**

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

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАМКАХ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены одни из ведущих технологий, которые наиболее распространены и наиболее эффективны в рамках специального дошкольного образования. Авторами выявлены цели и задачи работы представленных технологий, а также формы и способы их использования в практике работы специальных детских садов.

Ключевые слова: воспитатель, педагог, педагогическая технология, педагогическая техника, воспитанники, дошкольники.

**A. D. Tretyakova,
I. I. Sunagatullina**

ARTISTIC AND AESTHETIC TECHNOLOGIES WITHIN SPECIAL PRESCHOOL EDUCATION

Annotation. The article presents some of the leading technologies that are most common and most effective in the framework of special preschool education. The

authors identified the goals and objectives of the presented technologies, as well as the forms and methods of their use in the practice of special kindergartens.

Key words: *educator, teacher, pedagogical technology, pedagogical technique, pupils, preschoolers.*

Двадцать первый век в системе образования – это время инноваций. У общества возникает всё больше образовательных потребностей, для удовлетворения которых педагогам нужно уделять больше внимания к запросам всех участников образовательного процесса, ориентируясь при этом на возможности учреждений. Кроме того, педагоги ДОО проявляют свои профессиональные компетенции в условиях дистанционной работы: изучают современные педагогические технологии, осваивают новые форматы взаимодействия с родителями, слушают вебинары, знакомятся с опытом работы коллег других детских садов, а также систематизируют материалы и оформляют собственные педагогические разработки. Процесс обновления системы образования, как отмечают современные исследователи, возлагает высокие требования на организацию функционирования современного дошкольного воспитания и обучения, активизирует поиски более эффективных психолого-педагогических подходов к его реализации [5, с. 234].

Художественно-эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творческой личности, которая может воспринимать, оценивать и чувствовать прекрасное, создавать художественные ценности [3].

Каждый педагогический коллектив имеет право на инновационную деятельность. Однако, в таком случае педагог должен взять на себя определенные обязательства по подготовке и организации нововведения, так как объектом любой педагогической инициативы становятся дети.

Дошкольный период является более предпочтительным и благотворным для развития творческих способностей, потому как дети этого возраста очень любознательные, у них есть огромное желание познавать окружающий мир [4]. Воспитанники специальных дошкольных образовательных учреждений исключением не являются.

В художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста принято считать необходимым, воспитание эмоциональной чувственности при распознавании произведений изобразительного искусства и воспитание желания и умения сотрудничать со сверстниками в процессе создания коллективных работ.

При решении данных задач применяются педагогические технологии. Б.Т. Лихачёв полагает, что «педагогическая технология - это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [2].

К инновационным педагогическим технологиям и методам, которые вызывают наибольший интерес у педагогов ДОО в развитии художественного творчества дошкольников относят: технологию художественных

экспериментов, игровую технологию, наблюдение, очную и заочную экскурсии, технологию исследовательской деятельности, эвристическую беседу, а также проектную технологию [1].

В данной статье представлены художественно-эстетические технологии, которые распространены в деятельности педагога и весьма эффективны в рамках специального дошкольного образования.

В развитии изобразительного творчества у детей, выразительность образа во многом зависит от используемых детьми художественных техник, которые можно разделить на традиционные и нетрадиционные.

Прежде всего, воспитанники овладевают традиционными техниками, которые используются в соответствии с материалом (гуашь, акварель, пастель, сангина, уголь, соус, карандаш, фломастер). К нетрадиционным техникам относятся - рисование пальчиками и ладошками, использование ватных палочек, штамповка, набрызг, кляксография.

Технология наблюдения - основа всех видов детского художественно-эстетического творчества, потому как в процессе наблюдения воспитанники изучают предметы, объекты и явления окружающей среды. Наблюдение способствует повышению познавательного потенциала детей, который влияет на художественный опыт и становится механизмом взаимосвязи накопленного у детей опыта и новых умений и навыков.

Развитие ритмических движений – это главная задача техник музыкального воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. У воспитанников формируется эмоциональное и эстетическое развитие, а также корректируются недостатки опорно-двигательной системы. На занятиях ритмики создаются специальные условия по преодолению таких барьеров, как плохая координация, недостаточная переключаемость и целенаправленность, невыразительность. При участии в групповых танцевальных занятиях и играх формируется чувство партнерства, результатом которого является дружеское общение со сверстниками.

Ребенок с нарушением речи и имеющий определенные двигательные навыки легко передает характер музыки с помощью движений, но затрудняется описать его словами.

Результатом основного направления работы музыкального движения выступает психологическое раскрепощение ребенка посредством освоения своего собственного тела, как выразительного «музыкального инструмента». Продолжается развитие познавательного интереса и эмоциональности, воспитываются волевые и нравственные качества ребенка как личности, развивается произвольность движений и поведения, снижается психоэмоциональное напряжение.

При работе с дошкольниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, занятие пением решает познавательные, воспитательные и коррекционные задачи, способствуя развитию внимания, памяти, мышления и воображения, а также развивается и углубляется кругозор, приходит в норму деятельность периферических отделов речевого аппарата (дыхательного, артикуляционного, голоса), исправление ряда речевых недостатков, таких как

невнятное произношение, проглатывание твердых окончаний в словах устанавливается с помощью пения.

Хоровое пение объединяет дошкольников, сохраняя условия для эмоционального музыкального общения, что особенно полезно депрессивным, заторможенным и неуверенным в себе детям. Они воодушевлены общим примером. Импульсивных детей пение делает более спокойными.

Педагоги специальных дошкольных образовательных учреждений активно используют игровую технологию, которая реализует принципы, активного обучения в игре и отличается тем, что имеет свои правила, структуру игровой деятельности и систему оценивания. Игровые технологии предусматривают различные формы взаимодействия воспитателя и воспитанников через показ сюжета (сказки, спектакля). В игровые технологии включены игры, упражнения, которые формируют интегративные качества и знания в области образования.

Немаловажной в совершенствовании работы ДОО также является и технология проектной деятельности. Целью данной технологии становится развитие свободной творческой личности ребенка. Основа технологии заключается в том, чтобы развивать самостоятельную деятельность детей – исследовательскую, познавательную, продуктивную, в процессе которой ребенок знакомится с окружающим миром и применяет новые знания в создании реальных продуктов.

Проектом является любая деятельность, выполненная от всего сердца, с высокой степенью самостоятельности группой детей, объединенных общим интересом. Применение данной технологии, не только подготавливает ребенка к жизни в будущем, но и помогает организовать жизнь в настоящем. Разработка проектов проходит в несколько этапов. В первом этапе воспитанники выбирают тему своего проекта и разрабатывают его замысел. Во втором этапе дети приступают к реализации проекта. Третий этап является завершающим: здесь подводятся итоги проектной деятельности. В проектной деятельности у детей формируется субъектная позиция, раскрывается его индивидуальность, реализуются интересы и потребности, что в свою очередь способствует личностному развитию ребенка.

Экскурсия как одна из педагогических технологий по степени включенности детей в образовательный процесс делится на очную (реальную) и заочную (виртуальную). Например, экскурсия в музей позволяет зрительно разнообразить ряд образов, созданных педагогом в разных видах искусства и расширить представление их жанров. Сложность экскурсии заключается в том, чтобы дети за многообразием и эмоционально-эстетической насыщенностью не упустили основной темы, которой посвящена экскурсия. Поэтому экскурсии в музей рекомендуется проводить с детьми старшего дошкольного возраста.

При помощи виртуальных экскурсий, можно познакомить дошкольников с самыми редкими произведениями мирового искусства. Воспроизвести детальный анализ художественного произведения. Благодаря заочным экскурсиям процесс ознакомления с произведениями искусства становится эмоционально-насыщенным и познавательно-значимым. Такая экскурсия дает возможность заочно отправиться в путешествие по залам музея, не покидая

стен детского сада, что является очень удобным для детей, которые имеют отклонения в поведении и в работе опорно-двигательного аппарата.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение художественно-эстетических технологий является неотъемлемым компонентом образования детей в специальных образовательных учреждениях. Их усвоение способствует овладению элементарными навыками и умениями в изобразительной деятельности. Способствует усвоению знаний о разных материалах, используемых на занятиях рисования, лепки, аппликации бумажной пластики. Способствует формированию творческой активности, художественного вкуса, развитию мелкой моторики, формированию чувства цвета, воспитанию выдержки, волевого усилия, способности быстро переключать внимание и воспитанию организованности, аккуратности. Также включение художественно-эстетических технологий в среде специального дошкольного образования позволит воспитать культуру труда, развить коммуникативные способности детей и ответственно подходить к выполнению работы. В процессе творческой деятельности представленные технологии помогут сформировать навыки общения в коллективе. Освоение педагогами новых технологий в специальном дошкольном образовании – залог успешного решения проблемы развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список используемых источников и литературы

1. Атемаскина Ю.В, Богославец Л.Г. Современные педагогические технологии в ДОУ [Текст]: учебно-методическое пособие / Ю.В. Атемаскина, Л.Г. Богославец. Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2011. 111 с.
2. Лихачев Б.Г. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Г. Лихачев. Москва, 1992. 464 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - Москва, 1998. 256 с.
4. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Сунагатуллина. - Магнитогорск, 2015. 101 с.
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.

© Е.А. А.Д. Третьякова, И.И. Сунагатуллина, 2020-06

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

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье речь идет о формировании творческих способностей детей с задержкой психического развития. Изучены психические и физические способности ребенка с ограниченными возможностями, характерные черты творческой сферы у детей с задержкой психического развития. Учтены критерии, которые должны учитываться при работе с дошкольниками с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, творчество, физическая и психическая сфера, творческие способности.

A.S. Panova

FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Annotation. This article is about the formation of creative abilities of children with mental retardation. The mental and physical abilities of a child with disabilities, the characteristic features of the creative sphere in children with mental retardation were studied. Criteria are taken into account that should be taken into account when working with preschool children with mental retardation.

Key words: mental retardation, creativity, physical and mental sphere, creative abilities.

Понятие «задержка психического развития» (далее ЗПР) относится к детям со слабой центральной нервной системы. Поражение ЦНС может быть функциональной или органической. У детей с задержкой психического развития нет сильно выраженных отклонений в слухе, опорно-двигательного аппарата, зрения, речи, они не страдают олигофренией.

Исследования ученых Т.В. Егоровой, Р.Д. Триггер, Т.А. Стрекаловой, Т.Р. Капустиной, выявили особенности в нервной деятельности, эмоционально-волевой сферы, которые имеются у детей с ЗПР, развития речи. В изучении детей с задержкой психического развития, было выявлено, что они имеют хорошие возможности усвоения материала по программе для здоровых детей, но для этого нужно создать благоприятные условия обучения, которые повышают уровень обучаемости и социальной адаптации. Обучаемость представляет собой систему познавательной сферы, из них особое место

занимает творчество, потому что творчество помогает развивать познание [1, с. 292].

В своих работах Л.С. Выготский отмечал, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, этот опыт представляет материал, которым располагает воображение [2, с. 246]. У дошкольников с ЗПР опыт творчества меньше, чем у нормально развивающихся детей. У детей с задержкой психического развития снижена познавательная активность, беден запас слов, плохо сформированы пространственные и временные представления, отсутствует потребность в общении, нет целенаправленности, дети не видят ошибок, не понимают эмоций, не правильно оценивают результат. В работах Т.В. Егоровой, отмечаются замедление приема сенсорной информации, снижение объема и долговременной памяти. Все это влияет на развитие творческого воображения.

Дети с ЗПР при обработке предмета называют поверхностные качества с неточностью, это затрудняет построение общего образа, ребенок испытывает трудности в построении общей картины между предметами. Это приводит к стереотипности образной деятельности. Отмечается недостаточность сенсомоторной координации, импульсивность, общая моторная неловкость, эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость.

В особенности внимания можно отнести неустойчивость, рассеянность, трудности переключения, что приводит к неправильному пониманию заданий и у детей не получается выразить творчески предмет.

У дошкольников с ЗПР имеются отставание в общении, они работают в одиночестве. При выполнении заданий основанные на совместную деятельность, дети не помогают и не общаются друг с другом. В творчестве это выглядит, как будто они не могут взаимодействовать в группе, дети скованы, не уверены в своих возможностях.

Таким образом, творческие способности у дошкольников с ЗПР формируются с запаздыванием и имеют своеобразие. Они формируются от развития психических и физических функций, однако, с одной стороны, творчество зависит от формирования познавательных процессов (речи, мышления и тд), с другой – творчество помогает развитию этих процессов, создавая основу для образных действий [3].

С особенностями развития физической и психической сферы, выходит, что у детей с ЗПР есть свои особенности рисунков. Такие дети имеют трудности, не могут разделить отдельные части и полноценный объект. Они не могут строить полный образ по какой-нибудь отдельной части, образы не точные. У них есть проблемы в выделении фигуры (объекта) на фоне. Целостный объект формируется медленно. Им свойственна общая пассивность, из-за этого у них попытки подменить сложную задачу на более простую. В рисунках имеются выраженные пространственные нарушения в расположении объектов на листе бумаги, выраженная диспропорциональность отдельных составных частей, неправильное соединение отдельных частей объекта между собой, отсутствие изображения мелких деталей [1, с. 292].

Опыт показывает, что одно из условий развития детского художественного творчества - разнообразие и вариативность работы с детьми на занятиях. Новизна обстановки, творческое начало работы, красивые и интересные материалы, неповторяющиеся задания, самостоятельность и другие факторы – это помогает не допустить в изобразительную деятельность однообразие и скуку, обеспечивает живость и непосредственность детского восприятия и деятельности. Самое главное, чтобы воспитатель создавал новые и интересные ситуации. Дети в них должны применять новые знания, умения и искать новые решения задач в творчестве. Это способствует развивать положительные эмоции у ребенка, мотивация к труду. Т.С. Комарова указывает: «Однако внести разнообразие во все моменты работы и в свободную детскую деятельность, придумывать множество вариантов занятий по темам воспитателям зачастую трудно. Рисование, лепка, аппликация как виды художественно-творческой деятельности не терпят шаблона, стереотипности, раз и навсегда установленных правил, а между тем на практике мы часто сталкиваемся именно с таким положением («Дерево рисуется снизу вверх, потому что оно так растет, а домик вот так» и т.п.)».

Есть признаки того, что ребенку интересно творчество:

1. Дошкольник предпочитает рисование или лепку, как только появляется выбор, чем заняться.
2. В рамках сюжета изображает большое количество предметов и людей.
3. Выбирает оригинальные сюжеты для своих рисунков. Например, изображает не привычные дом-дерево-цветочки, а рисует небо, усыпанное звездами вокруг сияющего солнца, и называет свою картину Космосом.
4. Прибегает к рисованию или лепке, чтобы выразить свое настроение и чувства.
5. С интересом использует новый материал для осуществления своих замыслов, а также загорается желанием опробовать новое средство в деле (лепить из глины, а не пластилина; рисовать красками вместо карандашей).

Таким образом, при формировании творческих способностей детей ЗПР необходимо учитывать:

1. Рисование должно быть не стереотипным, то есть рисовать не только на альбомных листах, но и выбирать другие варианты, например листы в виде тарелок, салфеток, коробки, рисовать на плитке, на кафели и тд. Постепенно малыш начинает понимать, что для рисунка можно выбрать любой листок.
2. Разнообразить нужно и цвет. Ребенок должен сам выбирать материалы для рисования, а не то, что ему дали, должен сам придумать образ рисунка.
3. Разнообразия должно быть и в организации занятий: дети могут рисовать, лепить, сидя за отдельными столами, за сдвинутыми вместе столами. Организация занятия должна подходить под содержания, дети должны удобно работать. Чем разнообразнее будут условия, содержание, методы и приемы работы с детьми, материалы, тем лучше станут развиваться детские творческие способности.

4. Работа с мелкими деталями, например конструирование. Развитие мелкой моторики. Именно развитие мелкой моторики поможет развивать творчество. Работа мозга непрерывно связана с работой рук [2, с. 246].

5. Работа родителей. Родителям нужно создавать условия, чтобы ребенок открывал новые средства, расширял варианты их использования для воплощения своих замыслов.

Какими играми можно заниматься с дошкольником ЗПР.

С ребенком нужно чаще гулять, обращать внимания на детали. Это развивает творческие навыки и расширяет окружающий мир. Например, гуляя по лесу можно обращать внимания ребенка на цветах, деревьях, грибах, животных.

Для формирования творческого мышления нужно использовать пазлы, конструкторы.

Они помогают развивать концентрацию и проявить воображение. Игры нужно подбирать по возрасту, конструктор или пазл может оказаться сложными. В процессе игры ребенок пробует новые действия, новые стратегии, тем самым развивая творческое мышление.

Ребенок должен иметь опыт творческой деятельности. Для формирования опыта можно использовать изобразительным искусством. Начать с простого - изучение цветов. В процессе рисования ребенок учится правильно держать кисть. Развивает мелкую моторику, воображение, творческие способности. Обсуждение рисунка будет полезным как для родителя, так и для дошкольника.

Творческое времяпровождение можно провести в кукольном театре. Требуется только ваша фантазия. Кукольный театр направлен на развитие воображения у детей. Нужны различные пальчиковые куклы. Пусть дошкольник устраивает кукольный театр на праздниках или без повода. Пусть ребенок сам придумает историю, сам поставит сцену. Одобряйте ребенка, этому поможет развивать мотивацию и эмоции.

Исходя из вышеизложенных фактов, можно сказать, что дети с ЗПР имеют отклонения в развитии познавательной сфере (речи, мышления, памяти, моторики). Также у детей с ЗПР имеются свои особенности в развитии творчества. У них нет точности, они не могут правильно построить общий образ рисунка. Поэтому следует учитывать несколько рекомендаций при формировании творческой сферы. Например, выбирать правильно материал для работы, учитывать самостоятельность ребенка, быть креативным и создавать интересные приемы работ. В статье были представлены критерии при работе с дошкольниками с задержкой психического развития. Главное при работе с ребенком учитывать индивидуальные особенности.

Список используемых источников и литературы

1. Мицан Е.Л., Аитова В.М., Балапанова Г.Б., Панова А.С. Особенности арт-терапии в работе с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. С. 292-296.

2. Мицан Е.Л., Ходымчук А.И. Конструирование как средство развития словаря детей с задержкой психического развития // Мир детства и образование. Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 246-249.

3. Мицан Е.Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2020. - Макрообъект.

© А.С. Панова, 2020-06

УДК 378.1

**З.Н. Бычкова,
Ю.В. Карлова**

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА И ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация** В статье рассматриваются проблемы, связанные с игровой деятельностью как основной формой проявления детской активности, обосновывается актуализация и педагогическая целесообразность использования андронидной робототехники в игровой и образовательной деятельности дошкольников.*

***Ключевые слова:** игровая деятельность дошкольников, образовательная робототехника, андронидное робототехническое устройство, дошкольная образовательная организация, экспериментальное исследование.*

Z.N. Bychkova, Yu.V. Karlova

EDUCATIONAL ROBOTICS AND GAME ACTIVITIES OF PRESCHOOLS

***Abstract.** The article discusses the problems associated with game activity as the main form of manifestation of children's activity, substantiates the actualization and pedagogical expediency of using android robotics in the game and educational activities of preschoolers.*

***Key words:** game activity of preschool children, educational robotics, android robotic device, preschool educational organization, experimental research.*

Среди основных принципов, заложенных в Общих положениях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования представлен принцип реализации Программы в формах,

специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры...творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка [4].

Игра представляет собой один из важных видов деятельности в развитии, образовании детей и освоении ребёнком окружающего мира. Известный нидерландский историк и культуролог Йохан Хёйзинга. в своем фундаментальном классическом исследовании «*Homo ludens*» («Человек играющий»), посвященном всеобъемлющей сущности феномена игры, определил, что в жизни человека основополагающим элементом становится игра. Игра старше культуры. Элементы игры пронизывают все виды деятельности человека, не говоря уже о ребенке. Игра для ребенка – это форма познания окружающего мира и своеобразный способ его повседневного существования. Возможно, ребенок до 3-х летнего возраста ещё вполне не осознает разницу между игровой и другими видами деятельности. Игра и игровая деятельность представляют одну из основных форм проявления детской активности.

Необходимо выделить следующие социально-психологические основания особой притягательности, заинтересованности и важной значимости игры для ребенка:

1) игра - это форма познания окружающего мира и своеобразный способ его повседневного существования (ребенок 3-х летнего возраста вряд ли вполне осознает разницу между игровой, неигровой и другими видами деятельности);

2) игра - это способ моделирования жизни взрослых, подготовка к ней, возможность почувствовать себя взрослым (дети играют во взрослые игры...);

3) игра - есть наилучшая технология, эффективное и продуктивное средство обучения, усвоения и развития ребёнка, интегрирующая и консолидирующая все образовательные области - способствует развитию: воображения, мышления, познания, интереса, интеллекта, внимания, творчества и т.д.;

4) игра - это физическое развитие ребенка, способствующее укреплению его двигательной активности, сенсорики, моторики, ловкости, равновесия, координации; выступающая психотерапевтическим, эмоционально-чувственным средством переживания, волевого напряжения, соревновательности, нравственного воспитания ребенка и т.п.;

5) игра является непременным атрибутом народной педагогики, народных игр; ее образцы передавались детям из поколения в поколение через взрослых и старших детей;

б) велики возможности игры в коррекционной работе с детьми как средстве воздействия на ребёнка, звене в общей системе его воспитания, сохранении положительно воздействующего заряда на все стороны его психофизического развития;

7) одним из основных принципов при составлении и проведении игровых технологий и программ является учет возрастных особенностей и интересов детей.

Исследователи Николаевы выделяют следующие особенности игровой деятельности в дошкольный период [4, с. 26-25]:

1. Свободная деятельность; проявлением свободы является удовольствие, испытанное ребенком во время игры.

2. Временное действие - игра начинается и заканчивается в определенный момент.

3. Игровое пространство - любая игра обособляется местом действия.

4. Эмоциональное и волевое напряжение вызывается неустойчивостью игровой ситуацией, и оно усиливается по мере того, как игра приобретает соревновательный характер.

5. Свои правила - имеют силу внутри ограниченного временем и пространством игрового мира.

6. Таинственность игры - благодаря правилам внутри игрового пространства все происходит «по-другому».

7. Явление заигрывания. В случае, если игра продолжается длительное время, прервать ее бывает очень трудно.

8. Игровые ассоциации - игра может порождать игровые ассоциации у детей (дворовые команды, собрания по интересам).

Резюмируя первый раздел настоящей статьи, можно отметить, что игра, как зеркало, отражает ход мышления подрастающего человека и выступает своеобразным атрибутом мира его детства, а из «корня игры» произрастают и развиваются если не все, то многие другие виды деятельности детей.

Наиболее приближенным и пограничным с игровой деятельностью дошкольников, на наш взгляд, является робототехника, в том числе андроидная образовательная робототехника как современный, пользующийся большим спросом, вид деятельности детей. Робототехническое направление, как наиболее интересное и притягательное, отражает реалии уровня современной жизни дошкольного детства [1, с. 450].

В последние годы происходит активное использование робототехнического направления в системе дошкольного образования, преимущественно через леги-технологии и леги-конструирование. Педагогами-энтузиастами российских дошкольных и школьных организаций разрабатываются и внедряются различные программы, инновационные проекты, образовательные курсы, мастер-классы по робототехнике [6, с. 137].

Современный ребенок отличается, как отмечают современные исследователи, нестандартностью мышления, широтой диапазона фантазии и воображения, необычайной развитостью памяти, ранней технической эрудицией [7, с. 165]. Перечисленные качества ребенка получают наиболее благоприятную реализацию в робототехнике и конструировании.

Результаты детского конструирования и робототехники: модели животных, предметов, транспорта – это продукты, материализованной продуктивной (творческой), либо репродуктивной деятельности, главная цель создания которых – использование их в игре. Они представляют собой своеобразное «окно вхождения» ребенка, «переход» или «тоннель» в мир его игры.

Современный рынок предлагает множество разнообразных роботов для детей, в виде киборгов, роботов–игрушек, STEM–игрушек, роботов–животных, роботов–кукол и т.д., имеющих не только развлекательный, но и обучающий характер (RoboExplorer, AnkiCozmo, MeccanoAdvancedXfactor, ClementoniEvolutionRobot, MeccaNoid G15, ThinkgizmosRemoteControlRobot, ZoomerDino, Кукла Maria от SmartGurlz и др.). Примером создания детских робототехнических конструкций для дошкольных, школьных, культурных и развлекательных центров являются и российские разработчики. В Поволжском государственном технологическом университете разработаны робототехнические конструкции нового класса – детские эскизные проекты для изделий: «Попугай», «Кот в сапогах», «Крокодил Гена и Чебурашка», «Схемошарик» и др. [3, с.128].

В 2019 году Институт гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова совместно с «АО НПО "Андроидная техника"» приступил к исследованию и реализации проекта по использованию информационно-сервисного андроидного робототехнического устройства «Robonova-1» в образовательном процессе. Данная обучающая робототехническая система может быть направлена на активизацию развития совершенствования познавательных, языковых, речевых, творческих, изобразительных, музыкальных способностей, навыков и умений, логики мышления ребенка, а так же способствовать коммуникативности, внимательности, усидчивости, социальной адаптации обучающихся в повышении социальных отношений детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Современный уникальный танцующий робот-андроид, который был назван «Степой», имеет разнообразные возможности, благоприятные для использования в игровой деятельности детей: умеет ходить, танцевать, кувыркаться, делать акробатические упражнения и трюки: стоять на голове, делать «ласточку» и «мельницу», современные танцевальные движения; программируемая компьютером и управляется программой Roboscript.

Преподавателями кафедры дошкольного и специального образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова совместно магистрантами для детей дошкольного возраста был разработан специальный проект, включающий цикл развивающих игровых занятий под общим названием «Невероятные приключения с Роботом Степой». Экспериментальное исследование с использованием робота-андроида в игровой деятельности дошкольников было проведено в ряде дошкольных образовательных организаций г. Магнитогорска Челябинской области. Цикл развивающих игровых занятий был основан на принципе интеграции, предусматривающей включение игровых элементов в содержательную часть занятий всех образовательных областей: физической, художественно-эстетической, социально-коммуникативной, познавательной и речевой. Принцип интегративности способствует улучшению качества занятий, ибо, как отмечают современные исследователи, качество и практическую отдачу ... можно улучшить, если образовательный процесс строить в целостной взаимосвязанной системе знаний из разных сфер [2, с. 25].

По результатам исследования было выявлено, что в группах детей разных образовательных организаций: муниципальных и частных, благодаря использованию игровой направленности андроидного робототехнического устройства «RoboNova-1», дети уверенно демонстрировали средние и высокие значения диагностики. Такие показатели как, эмоциональная отзывчивость и увлеченность; психологическая комфортность ребенка; познавательная активность; умение работать в команде; а так же невероятная увлеченность, бесконечное желание участия в игровой ситуации, общения и управления роботом–андроидом, были присущи всем, без исключения, группам детей, принявшим участие в экспериментальном проекте.

Одной из важных задач в развитии современного дошкольного образования на ближайший период является обновление и внедрение новых инновационных технологий в образовательную деятельность для достижения дошкольником уровня развития, обеспечивающего его психологическую, умственную и физическую готовность к школе [8, с. 235]. Современная образовательная робототехника, как одна из таких технологий, уверенно демонстрирует высокую эффективность, педагогическую целесообразность использования в образовательном процессе, успешно решает проблему социальной адаптации детей, способствует проявлению инициативы и заинтересованности к учебной деятельности, а самое важное - осуществляет своеобразный переход от игровой деятельности к непосредственно учебной образовательной деятельности менее болезненным и более эффективным.

Дальнейшее использование робототехники на базе дошкольных образовательных организаций г. Магнитогорска, позволит обогатить процесс обучения и воспитания детей по разным образовательным областям, повысить мотивацию детей к выполнению определенных заданий, а так же повлиять на подготовку будущих педагогов дошкольного образования к предстоящей профессиональной деятельности [1, с. 451].

Список используемых источников и литературы

1. Ильина И.В., Чернобровкин В.А. Использование робототехники при подготовке будущих педагогов дошкольного образования // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. 2019. С. 450-451.

2. Кувшинова И.А., Денисова В.В. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей к обеспечению безопасности в инклюзивном образовательном пространстве // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 22-30.

3. Лаврентьев Б.Ф. Детские информационные робототехнические конструкции как инструмент дополнительного дошкольного образования // Перспективы Науки и Образования. 2018. № 1(31). С. 127-130.

4. Николаева Л.Ю., Николаева Е.А. Игровая деятельность дошкольников // Образование и воспитание. - 2016. - №2. - С. 25-29. - Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/29/859/> (дата обращения 03.02.2020).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 05.02.2020).

6. Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Тупикина Д.В., Бачурин И.В. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроидного робототехнического устройства в сфере дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 134-149.

7. Чернобровкин В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в современных условиях развития вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 164-168.

6. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В., 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.

© З.Н. Бычкова, Ю.В. Карлова, 2020-05

УДК 378.1

Ю.В. Карлова,
З.Н. Бычкова

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНДРОИДНОГО РОБОТОТЕХНИЧЕСКОГО УСТРОЙСТВА «УМНАЯ ПЧЕЛА» В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с использованием необычного робототехнического устройства – «Умная пчела»; программируемый андроидный мини-робот - средство, предназначенное для упрощённого ознакомления детей с начальными ступенями образовательно-игровой робототехники; устройство способствует овладению ребенком навыков и умений настройки, регулирования и управления андроидным объектом.*

***Ключевые слова:** игровая деятельность, робототехника, дошкольная образовательная организация, развитие способностей, андроидное робототехническое устройство, дети старшего дошкольного возраста.*

USING THE ANDROID ROBOTTECHNICAL DEVICE "SMART BEES" IN THE GAME ACTIVITY OF PRESCHOOLERS

Annotation. *The article discusses the features of the game activities of children of preschool age using an unusual robotic device - "Smart Bee"; programmable android mini-robot - a tool designed for simplified familiarization of children with the initial stages of educational and gaming robotics; the device helps the child to master the skills and abilities of setting up, regulating and controlling an android object.*

Keywords: *game activity, robotics, preschool educational organization, development of abilities, android robotic device, children of preschool age.*

Становление технического развития в творчестве детей рассматривается, как одно из актуальных и востребованных педагогических направлений. Современный этап эволюции общественности характеризуется быстрым темпом освоения инновационных технологий, несмотря на то, что само же название «андроид» впервые было использовано знаменитыми швейцарскими часовщиками Пьером-Жаком Дро и его сыном - Анри Дро ещё в 18 веке одновременно с расцветом часового мастерства. Животрепещущей задачей становится поиск способов, методов, подходов и технологий для реализации имеющихся потенциалов и выявления скрытых резервов личности. Процесс обновления системы образования возлагает высокие требования на организацию функционирования современного дошкольного воспитания и обучения, активизирует поиски более эффективных психолого-педагогических подходов к его реализации [5, с. 234].

Прогрессивное программирование и робототехника – одно из первостепенных направлений научно-технического прогресса, в котором современное общество нуждается. Важно, что уже сейчас наследие робототехнической деятельности активно внедряется в образовательный процесс. Уже в старшем дошкольном возрасте дети активно развивают свою фантазию, будь то игра, учёба, общение с родителями, сверстниками или воспитателем. Связано это с развитием воображения, что и обуславливает становление креативных, творческих возможностей ребенка. Воображение является процессом переустройства представлений, отображающих действительную реальность, и сотворения на данной базе новейших понятий. Приобретение и наращивание собственно личного опыта ребёнка именно то, что также содействует развитию воображения, позволяя ребёнку проще выделять отдельные части предмета от единого целого, которыми он начинает оперировать в своем представлении. Не опираясь на то, что на пройденном рубеже воображение уже смело можно интерпретировать, как произвольное, со стороны взрослого также продолжается вести пристальное наблюдение, чтобы в любой необходимый момент оказать посильную помощь [7, с. 236].

В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) развитие воображения наиболее важна для ребёнка, по-настоящему необходима, ведь в довольно сжатые сроки нужно выстроить своё понимание картины мира, осознавая, что она действительно является максимально близкой к реальности. В последующем это станет содействовать успешному обучению в школе, способствуя взаимодействию с окружающей ребёнка реальностью и усвоению большого потока новой информации, а так же устанавливать необходимые первостепенные связи с окружающим миром, образовывая личный углублённый опыт ребенка и его кругозор.

Современные исследователи отмечают, что именно дошкольное детство является основой для усвоения знаний, умений и развития познавательных интересов формирующейся личности [6, с. 263]. Поощрение и стимулирование познавательной активности, создание и привнесение необычного и нового, как в воображении, так и в реальной действительности, влияет на то, что у ребенка в процессе креативной работы начинают формироваться творческие способности. Они активно развиваются именно в дошкольном возрасте, в дальнейшем совершенствуясь в процессе обучения в школе. Следует заключить, что развитие способностей к воображению и творчеству у детей дошкольного возраста во многом активизируются средствами игровой деятельности с использованием робототехники.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», информационно-телекоммуникационные сети, компьютеры, аудиовизуальные и аппаратно-программные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности относятся к средствам воспитания и обучения [3].

В некоторых современных детских садах было приобретено новейшее игровое оснащение – программируемый мини-робот «Умная пчела» (BEE-BOT). Оборудование включает в себя комплект из шести ботов с подставкой для проводной зарядки. Программируемый напольный робот был рекомендован для педагогической деятельности, что более реально подходит для его использования в дошкольных организациях, в особенности для старших дошкольников. Бот несложен в управлении, имеет приветливый дружелюбный дизайн в виде маленькой пчёлки. С поддержкой предоставленного прибора дети имеют все шансы с лёгкостью исследовать программирование, задавая боту определённые действия и разрабатывая для него всевозможные задания и поручения в контексте какого-либо приключения. Работа с BEE-BOT позволяет обучать детей структурированной работе, развивая воображение и предлагая массу возможностей для исследования причинно-следственных связей. Данная робото-игрушка отвечает и соответствует требованиям безопасности к игровому оборудованию и играм в целом.

«Умная пчела» – робот - игрушка несложная в применении, исполнена из прочных материалов, а дизайн пчелы (сложенные крылышки, желтоватое туловище с тёмными полосами), привлекает детей своей красочностью и детализацией. На спинке и брюшке пчёлки находятся основные составляющие

управления мини-роботом. В случае, если ребёнок нажмёт кнопку «вперёд», бот продвигается вперёд на один шаг (примерно 15 сантиметров). Если же ребёнок нажимает на кнопку «назад», то пчёлка соответственно отодвигается (примерно на пятнадцать сантиметров). При нажатии «поворот» умная пчела не продвигается по плоскости, а лишь только разворачивается в ту, или же другую сторону (на 90 градусов) [1, с. 7].

ВЕЕ-BOT обладает памятью на сорок шагов, что разрешает создавать определённые сложные алгоритмы. Когда действия запрограммированы, то стоит нажать кнопку «запустить программу», впоследствии пчела безукоризненно выполнит установленные ему алгоритмы, а позже можно сбросить задания посредством нажатия «очистить память», чтобы и дальше пользоваться мини-роботом, но уже в другой игровой ситуации. Небольшая и прочная система делает конструкцию игрушки комфортной для детской руки. В дополнение бот издаёт световые и звуковые сигналы, что ещё более привлекает внимание ребёнка, делая игровой процесс насыщенной и ярче.

Для мини-робота предназначен специальный коврик, который состоит из четырёх разборных панелей, которые при сборке складываются в единое поле, специализированное для передвижения и прохождения пути мини-роботом. Коврики исполнены из винила и ПВХ, что гарантирует его использование не только в группе, дома, но и на улице, имея своеобразный дизайн:

– «ферма»: коврик, который может знакомить детей с жизнью на ферме, различными обликами животных и сельскохозяйственных культур;

– «остров сокровищ»: коврик исполнен в облике пиратской карты. Работает в качестве исходной точки для исследования всевозможных качеств, аспектов и целей, предназначен для стимулирования детей и воспитателя для изучения методов управления «Умной пчелой»;

– «цвета и формы»: коврик, направленный на определённую тематику фигур, знакомит детей с геометрическими фигурами, их объёмом и цветом, положением на плоскости. Данный коврик может в увлекательной игровой форме позволять повторять детям главные признаки геометрических объектов [1, с. 18].

Рассматриваемый мини- робот значительно свободнее перемещается на месте, ориентируясь в пространстве, не находясь в зависимости от источника питания, и является гораздо спокойным и безопасным, не влияя на здоровье малышей. К примеру, в компьютерные игры в согласовании с гигиеническими требованиями, маленьким детям не следует играть без каких-либо ограничений по времени. Поэтому преимущества и образовательно-игровые возможности «умной пчелы» перед её основными аналогами, компьютерными играми и использованием телефонных гаджетов, заметно очевидны.

Создавая программы для мини-робота с использованием игровых поручений, дети учатся ориентироваться в находящемся вокруг них пространстве. Только правильно направив робота «вперёд», «назад», или же на «налево», «направо», воспитанники добьются желаемого итога. Из вышесказанного можно с уверенностью заключить, что обучающие игры с «Умной пчелой» помогают развивать пространственную ориентацию

дошкольника.

Старший дошкольник, при взаимодействии с программируемым напольным роботом, способен успешно развиваться и в речевом направлении. Данный процесс взаимосвязан с осознанием и интенсивным потреблением ребёнком словесных пространственных обозначений, воплощая выражения с наречиями, предложениями, умением отличать и выделять пространственные отношения и признаки, озвучивая их правильно словесно, чтобы сориентировать в пространственных отношениях всех участников игры, при выполнении всевозможных деятельностных операций. Внедрение разнообразно направленных на определённую тематику ковриков («Цифры», «ПДД» и др.) способствует расширению и обретению навыков классификации у ребенка, ранее приобретённых знаний по различным тематикам игр, тем самым расширяя словарный запас дошкольника.

Если говорить о развитии речи детей дошкольного возраста, необходимо сказать, что развитие мышления и речи ребёнка тесно связано с развитием мелкой моторики рук. Соответственно напольный программируемый робот способствует так же развитию мелкой моторики. Мини-робот управляется при поддержке кнопок, находящихся на спинке пчелы. Активизировать данные кнопки возможно лишь с помощью пальцев. При данных действиях кисти рук приобретают ловкую подвижность, необходимую для быстрой активации робота в процессе игры, постепенно устраняя скованность перемещения рук [7, с. 224].

Одним из основных дефектов социальной системы дошкольного образования считается монотонность жизни детей. В течении дня дошкольники располагаются в одном и том же помещении, с одним и тем же распорядком дня. В этом так же помогает разнообразная деятельность с необыкновенной игрушкой «Умная пчела». Она способствует формированию позитивной атмосферы в детском коллективе, становясь полноценным членом детской команды. Дети способны перемещать пчёлку в любом направлении, давая игрушке команды, выполняя установленные игровые задачи. В игровых ситуациях с использованием детского робота-игрушки, создается ситуация возможности одновременного участия детей в игре, не ожидая своей очереди. Для того, чтобы игра состоялась, детям необходимо вести взаимодействие, договариваться и совместно решать возникающие игровые задачи, что также способствует развитию коммуникативных способностей детей и созданию партнерских отношений в группе.

Таким образом, представленный робот-игрушка владеет важным необходимым педагогическим потенциалом. При правильной организации детской работы и соблюдении методических рекомендаций с использованием «Умной пчелы», возможно решение следующих основополагающих задач:

- развитие у детей логического мышления и умения составлять алгоритмы;
- расширение пространственной ориентации и закрепление умения считать в пределах десятка;
- освоение правил дорожного движения;

- формирование речи и развитие мелкой моторики;
- создание дружественных взаимоотношений и развитие коммуникативных навыков детей.

Для рационального применения игрушки необходимо следовать определённому алгоритму первый пункт которого заключается в овладении игрой с роботом, непосредственно самому педагогу. Предлагая игровые ситуации детям, воспитатель в любой момент должен прийти на помощь детям в освоении нового технического средства, а не изучать мини-робота вместе с воспитанниками, допуская общие ошибки. Воспитателю необходимо предварительно освоить все игровые ситуации с роботом самостоятельно. Когда первый шаг пройден, и педагог освоил все ухищрения и премудрости мини-робота, можно с уверенностью предлагать робота детям. «Умная пчела» дает возможность использовать её как в индивидуальной деятельности, так и на групповых занятиях.

Пространственная организация игры является необходимым элементом преимущественной деятельности. С мини-роботом можно играть в помещении, но не обязательно за столом. Поверхность стола не приспособлена для всевозможных манёвров и длительных маршрутов, робот с неё может упасть. Можно расположиться с ботом на ковре или же на полу, соблюдая основное условие: поверхность, где играют дети, должна быть ровной, без особых шероховатостей. Если же подобные изъяны имеются, робот будет чутко реагировать на все несовершенства плоскости, передвигаясь не так бегло и не выполняя точные указания, запрограммированные ребёнком, при верно составленном маршруте, к запланированной точке. Также стоит учитывать данное условие и за пределами группы, Например, на участке детского сада, куда можно взять робота с собой, где игрушка возможна в использовании даже за неимением привязки к источнику питания. Площадку для игровой деятельности мини-робота можно использовать на групповой веранде или на асфальтированных дорожках.

Подводя итоги, можно с уверенностью утверждать, что работа дошкольников в группах и правильно выстроенная организация пространственного расположения игры с мини-роботом могут способствовать активизации внимания дошкольников, развитию мышления, воображения, речи, мелкой моторики и т.д. Использование мини-робота в педагогической практике позволит решить множество задач, направленных на всестороннее развитие детей старшего дошкольного возраста. Представленная игрушка владеет педагогическим потенциалом, но стоит помнить, что игры с «Умной пчелой» следует проводить в комплексе с другими обучающими и развивающими технологиями на занятиях. Лишь только в данном случае вполне вероятно получить желаемый положительный эффект.

Робототехника, как отмечают современные исследователи, уже продемонстрировала высокую эффективность в воспитательно-образовательном процессе, она успешно решает проблему социальной адаптации детей практически всех возрастных групп, способствует активной адаптации к учебной деятельности, осуществляя переход от игровой к

непосредственно учебной деятельности менее болезненным и более эффективным [4, с. 146].

Дальнейшее использование робототехники на базе дошкольных образовательных организаций, как отмечают современные исследователи, позволит качественно улучшить процесс обучения и воспитания детей по разным образовательным областям, значительно повысить мотивацию детей к выполнению определенных заданий, а так же повлиять на подготовку будущих педагогов дошкольного образования к предстоящей профессиональной деятельности [2, с. 451].

Список используемых источников и литературы

1. Баранникова Н.А. Программируемый мини-робот «УМНАЯ ПЧЕЛА». Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций / Н.А. Баранникова, М.С. Меньшова. М.: ООО «Группа Компаний «Активное обучение», 2017. 32 с.
2. Ильина И.В., Чернобровкин В.А. Использование робототехники при подготовке будущих педагогов дошкольного образования // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. 2019. С. 450-451.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. От 27.10.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 15.04.2020).
4. Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Тупикина Д.В., Бачурин И.В. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроидного робототехнического устройства в сфере дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 134-149.
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.
6. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В. Сущность и значение проектной деятельности для современных дошкольных образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 261-265.
7. Юревич Е.И. Основы робототехники : учеб. пособие / Е.И. Юревич. 3-е изд., перераб. и доп. СПб. : БХВ-Петербург, 2010. 368 с.

© Ю.В. Карлова, З.Н. Бычкова, 2020-06

**В.А. Чернобровкин,
К.О. Борисова**

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье изложены теоретические аспекты проблемы тревожности у детей дошкольного возраста, проанализировано исследование проблемы тревожности в психолого-педагогической литературе; дана характеристика особенностей её проявления у детей старшего дошкольного возраста; представлен метод песочной терапии как средство снижения тревожности у детей.*

***Ключевые слова:** дошкольная образовательная организация, тревожность, песочная терапия, эмоциональность, художественно-игровые технологии.*

**V.A. Chernobrovkin,
K.O. Borisova**

USE OF SAND THERAPY AS MEANS TO REDUCE ANXIETY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

***Annotation.** The article sets out the theoretical aspects of the anxiety problem in preschool children, analyzes the study of the anxiety problem in the psychological and pedagogical literature; the characteristic of the features of its manifestation in children of preschool age is given; The method of sand therapy as a means of reducing anxiety in children is presented.*

***Key words:** preschool educational organization, anxiety, sand therapy, emotionality, art and game technology.*

Актуальность представленной статьи обусловлена увеличением числа тревожных детей в настоящее время, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. В ряду различных психических состояний людей, являющихся предметом исследований, наибольшее внимание уделяется состоянию, обозначаемому в английском языке термином "anxiety", что переводится на русский как "тревожность", "тревога". В связи, с чем сегодня необходима разработка

технологий и программ коррекционно-развивающей направленности по снижению тревожности детей дошкольного возраста.

Проблематике детской тревожности на различных уровнях в педагогической науке уделяется большое внимание. Этот аспект поведения рассматривали как отечественные, так и зарубежные научные деятели в области образования: Н.Д. Левитова, Т.Г. Румянцева, К. Бютнер, Г. Паренс, А.А. Реан. Несомненно, что и по настоящий момент времени повышенный уровень тревожности у детей является актуальной проблемой, волнующей и педагогов, и родителей. Поэтому довольно остро встал вопрос об усовершенствовании методов работы по её снижению с современным молодым поколением.

В дошкольном возрасте изучение тревожности и причин, связанных с ее возникновением особенно важно, так как она находится в таком положении, которое подвержено влиянию своевременно предпринятых корректирующих мер. В связи с этим есть основания утверждать, что современную методику песочной терапии можно причислить к данному виду мер, а так же эффективно и целесообразно использовать её при работе с детьми в этом направлении.

Понятие тревожность имеет достаточно разнообразный круг психолого-педагогических исследований, начиная от З. Фрейда, который впервые использовал понятие «готовность к тревоге», и заканчивая современными психологами и педагогами: В.М. Астаповым, Н.Ф. Лукьяновым, Е.Н. Лобовой, А.М. Прихожаном и др. Понятия «тревожность» и «тревога» имеют разное смысловое значение. «Тревога» трактуется как разовое проявление беспокойства, в то время как «тревожность» – есть устойчивое психологическое состояние человека. На психологическом уровне тревожность проявляется в виде напряжения, беспокойства, нервозности. Повышенный уровень тревожности проявляется в поведении и деятельности и приводит к дезадаптации. Отсутствие проявлений тревожности является так же не нормальным, приводит к недооценке происходящих стрессовых ситуаций, а так же к излишней уверенности в себе и своих силах. Необходимым должен быть оптимальный уровень проявления тревожности у человека и ребенка, так как чувство тревожности привлекает внимание к возникновению возможных проблем, их предвидению в той или иной ситуации.

Тревожность – есть характерное эмоциональное состояние, присущее детям дошкольного возраста, однако повышенное проявление тревожности отрицательно сказывается на поведении и состоянии ребенка. Период дошкольного возраста является наиболее интенсивным в постановке целей и осмыслении своей деятельности, что часто может сопровождаться повышенной эмоциональностью, чувствительностью или сензитивностью и, как следствие, привести к повышенному уровню тревожности. Среди основных проявлений и отрицательных характеристик повышенной тревожности у ребенка 5-6 лет может быть: подавленность, растерянность, отсутствие настроения, безинициативность, проявление обиды, нежелание общения со сверстниками, одиночество, заниженная самооценки в своей неуверенности, перенапряжение. Причинами тревожности могут быть физиологические особенности, центральной нервной системы, индивидуальные особенности,

взаимоотношения с родными, преподавателями и сверстниками: нарушение детско-родительских отношений. У детей старшего дошкольного возраста тревожность еще не устоялась как черта характера, что корректируется при проведении специальных психолого-педагогических мероприятий, а также соблюдении рекомендаций педагогами и родителями.

Тревожные дети могут отличаться хорошо развитыми навыками для игры. В результате чего они не испытывают потребность в признании другими детьми из группы, но и полностью не изолированы от контакта. Чаще всего они менее популярны, неуверенны в себе, замкнуты и малообщительны или наоборот более навязчивы и склонны проявлять озлобленность. Как одну из причин их не востребованности у сверстников можно назвать отсутствие проявлений инициативы в следствие неуверенности. Как результат стремление других детей к доминированию над ними, при этом тревожные дети становятся менее эмоциональными и часто избегают общения. Помимо всего вышеперечисленного, возникает состояние постоянной тревоги и напряженности при отсутствии благоприятной обстановки для взаимоотношений, которое влияет на возникновение чувств подавленности, неполноценности и агрессии. Проявление этих чувств приводит к отчуждению. Такой ребенок будет всегда обижаться, жаловаться, придумывать и обманывать. Это не способствует формированию положительного отношения взрослых и детей. Личность с повышенным уровнем тревожности склонна воспринимать угрозу своей самооценке. Как правило, у нее формируется крайне неадекватно заниженная самооценка.

У детей старшего дошкольного возраста тревожность еще не устоялась как черта характера, она больше представляет собой функцию неблагоприятных отношений со сверстниками и близкими. Это все относительно обратимо при проведении специальных психолого-педагогических мероприятий, а также соблюдении нужных рекомендаций педагогами и родителями.

Принято считать, что песочная терапия – это довольно нестандартное решение проблемы тревожности. Позитивное влияние песка и работы с ним в песочнице доказано с давних времен. Однако активно использовать данную методику стали только в начале XXI века. Практический аспект использования данной методики описан в трудах таких психологов и педагогов, как Э.И. Осипук, Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Н.В. Кузуба, Н.А. Сакович, О.И. Логиновой и др.

Методика песочной терапии является научно-обоснованной и апробированной практикой квалифицированных специалистов этой области. При работе с песком включается бессознательное состояние сознания, при котором руки становятся «языком», отражающим внутренний мир в виде повествования из образов, сюжетов и картин. Анализ песочного творчества приводит к раскрытию внутреннего потенциала, выявлению различных и многообразных психологических травм, а главное нахождению путей избавления от них. Песочная терапия, вне сомнения, способствует снижению тревожности и повышению уверенности в себе у детей дошкольного возраста.

Хорошо может использоваться в сочетании с другими методами, такими как сказкотерапия, арттерапия, игротерапия и т.д.

Терапия песком как средство погружения детей на подсознательный уровень дает им возможность выражения мыслей и чувств, идей и желаний. В этот момент фантазия может достигнуть пика эмоциональной разгрузки и спада эмоционального напряжения в безопасной обстановке.

Терапия песком является одной из видов так называемой игротерапии. Для детей игра с песком самый простой способ выразить свои страхи, тревоги и волнения, преодолеть эмоциональное напряжение. Отличает ребенка от взрослого человека то, что он не всегда способен выразить словами свои внутренние переживания, поэтому в жизни могут возникать различные трудности. Игра с песком предоставляет ребенку возможность перенести свои переживания и посмотреть на них со стороны, а так же научиться взаимодействию с ними.

Наблюдения и опыт показывают, что игра в песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей и взрослых, и это делает ее прекрасным средством для развития и саморазвития ребенка [2, с. 8].

Проигрывая ситуации, ребенок решает свои внутренние эмоциональные проблемы. Песочная терапия помогает переводить восприятие человека на более глубокий уровень. Разыгрывая ситуацию в песочнице, у ребенка есть возможность посмотреть на нее со стороны, что позволяет соотнести игру и реальный мир, осмыслить происходящее и найти способы решения проблемы. В песочной игре дети и педагог постоянно обмениваются своими идеями, мыслями и чувствами, что позволяет ребенку учиться строить.

Игры с песком являются одним из естественных способов активности детей с натуральным миром, что позволяет их использовать в рамках как коррекционных, так и обучающих занятиях [4, с. 297].

Песочная терапия представляет собой комплекс мер из занимательных, дидактических, ролевых игр, имитационных упражнений, решения практических ситуаций и задач. Такая система позволяет решить задачу по раскрытию особенностей проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Игры на песке - одна из форм естественной деятельности ребенка. Именно поэтому мы можем использовать песочницу в развивающих и обучающих занятиях. Строя картины из песка, придумывая различные истории, мы в наиболее органичной для ребенка форме передаем ему наши знания и жизненный опыт, события и законы окружающего мира [3, с. 2].

Песочная терапия переводит восприятие на уровень «проживания» следовательно эффект становится устойчивым, целостным и осмысленным. За процессом песочной терапии можно заметить, как при успешной работе, у ребенка постепенно идет снижение тревожности. Из этого следует отметить, что песочная терапия является почти универсальным способом работы с детьми, а также может включаться в педагогическую работу, но лишь в виде отдельных вариантов данной технологии.

Проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста интегрируются средствами песочной терапии в эмоциональные выплески,

выступающих как основа для решения внутренних проблем. Ребенок начинает ассоциировать и преобразовать свои переживания в эстетические, которые побуждают к творческой деятельности.

Применение песочной терапии как средства для устранения последствий тревожности у детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) имеет ряд преимуществ:

- коммуникативность – ребенок в процессе осуществления творческой деятельности учится взаимодействовать не только с материалом, но и с другими участниками, а также окружающей действительностью;
- познавательность – в основном тактильная. Знакомство с новым видом материала и его свойствами;
- образовательную;
- воспитательную – ознакомление и усвоение правил поведения и социализации;
- регулятивную;
- культурную;
- оздоровительную и медицинскую.

В общем смысле средства песочной терапии оказывают положительное влияние на всестороннее развитие ребенка, включая его познавательные способности и интерес. Современные исследователи отмечают, что именно дошкольное детство является основой для усвоения знаний, умений и развития познавательных интересов формирующейся личности [5, с. 263].

Именно на песке, как отмечает исследователь Большебратская Э.Э., строится первый в жизни дом, сажается дерево, создается “семья”. Все это - Мир Ребенка, в котором он чувствует себя защищенно, где ему все близко и понятно. И это - отражение нашего Взрослого Мира [1, с. 3].

Таким образом, обобщая данные настоящей статьи, в результате можно отметить, что песочная терапия является достаточно эффективным способом стабилизации эмоционального фона и устранения тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, методика песочной терапии способствует росту познавательной активности, творческой деятельности и социализации детей с повышенной тревожностью.

Список используемых источников и литературы

1. Большебратская Э.Э. Песочная терапия. - Петропавловск, 2010 – 74 с.
2. Грабенко Т., Зинкевич-Евстигнеева Т. Чудеса на песке. Методический практикум по песочной игротерапии. - СПб.: «Златоуст», 1999. – 80 с.
3. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.
4. Чернобровкин В.А., Борисова К.О. Песочная терапия как средство развития творчества у детей с ОВЗ // В сборнике: Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. С. 296-299.

5. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В. Сущность и значение проектной деятельности для современных дошкольных образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 261-265.

© В.А. Чернобровкин К.О. Борисова, 2020-06

УДК 376

**В.А. Чернобровкин,
Э.М. Артюкова**

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

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ

***Аннотация.** В статье изложены теоретико-методологические основы художественно-эстетического воспитания и развития детей дошкольного возраста при ознакомлении с декоративно-прикладным искусством, представлен анализ содержания и особенностей художественно-эстетического воспитания и развития детей дошкольного возраста, дана характеристика видов, методов, этапов, форм ознакомления, принципов использования декоративно-прикладного искусства в художественно-эстетическом развитии детей.*

***Ключевые слова:** дошкольная образовательная организация, художественно-эстетическое развитие, декоративно-прикладное искусство, игровая деятельность, народные промыслы.*

**V.A. Chernobrovkin,
EM. Artyukova**

ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN UNDERSTANDING WITH DECORATIVE APPLIED ART

***Annotation.** The article sets out the theoretical and methodological foundations of artistic and aesthetic education and development of preschool children when familiarizing themselves with arts and crafts, presents an analysis of the content and features of artistic and aesthetic education and development of preschool children, gives a description of the types, methods, stages, forms of familiarization, principles of the use of arts and crafts in the artistic and aesthetic development of children.*

Key words: *preschool educational organization, artistic and aesthetic development, decorative and applied art, game activity, folk crafts.*

Актуальность представленной статьи обусловлена тем, в современных условиях заметно возрастает значимость процессов, связанных с социальным развитием ребенка, возрастает и роль дошкольного образования как фактора успешного развития ребенка в формировании его этнокультурной осведомленности и образованности. Большое значение в художественно-эстетическом воспитании и развитии детей имеет декоративно-прикладное творчество во многом связанное с этнокультурными традициями.

Под художественно-эстетическим воспитанием детей дошкольного возраста мы понимаем целенаправленное формирование их эстетического отношения к действительности, в том числе: развитие способности художественного видения мира, приобщение к миру искусства, развитие художественно-творческих способностей и становление художественно-эстетических ценностей.

Вопросы целостности и интегративности художественно-эстетического развития, впервые стали активно анализироваться и обсуждаться в отечественных теориях 20-30-х годов 20 века в трудах таких теоретиков как И.И. Иоффе, Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский: «определенный тип конструкции...распространяется на все виды искусства, художественной культуры, явления духовной культуры, создавая тем самым её целостное стилевое единство» [6, с. 55].

Художественно-эстетическое развитие является по своей природе целенаправленным процессом формирования активной в творческом плане личности ребенка, которая способна к восприятию, чувствованию, оцениванию всего прекрасного, что существует в жизни и искусстве. Это организованный процесс развития в ребенке имеющихся природных сил, которые, в свою очередь, призваны обеспечить активный характер эстетического восприятия, умение чувствовать, творчески воображать, эмоционально переживать, образно мыслить, расширять свой познавательный интерес и всестороннее развиваться. Неслучайно современные исследователи отмечают, что именно дошкольное детство является основой для усвоения знаний, умений и развития познавательных интересов формирующейся личности [5, с. 263].

В систему методической работы по художественно-эстетическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста должны входить направления: пошаговая отработка умений производить анализ произведения декоративно-прикладного искусства, создавать собственные рисунки, практическое применение всего многообразия форм организации занятий; разработка специальных заданий, которые способствуют повышению уровня художественно-эстетической воспитанности детей. Использование компьютерных технологий; внедрение необходимых учебных и внеклассных форм деятельности [3, с. 49].

В современных условиях в дошкольном образовании можно выделить следующие задачи художественно-эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста:

– Систематическое развитие восприятия прекрасного, эстетических чувств, представлений детей. Все это происходит благодаря существующим видам искусства, природе и быту, поскольку перечисленное может вызвать непосредственный эмоциональный отклик, чувство радости, волнения, восхищения, может увлечь.

– Приобщение детей к деятельности в сфере искусства, воспитывая у них потребность и привычку посылать элементы прекрасного в быт, природу, общественные отношения.

– Формирование основ художественно-эстетического вкуса у детей и непосредственной способности к самостоятельному оцениванию произведений искусства и тех или иных жизненных явлений.

– Развитие художественно-творческих способностей детей.

– Формирование творческого отношения к действительности.

– Развитие эстетического восприятия, эстетических и художественных способностей, эстетической и художественной деятельности с опорой на развитие сенсорных систем, деятельность различных анализаторов, обеспечивающих необходимую точность дифференцировок [2, с. 67].

Большое значение в художественно-эстетическом развитии имеет декоративно-прикладное искусство как род художественного творчества, охватывающий различные отрасли профессиональной деятельности, направленной на создание изделий, совмещающих утилитарную (практическую), эстетическую и художественную функции.

Декоративно-прикладное искусство является таким видом изобразительного искусства, который соответствует человеческим потребностям в области быта, и вместе с тем, удовлетворяет его потребности в эстетике, которые несут его красоту в жизнь.

Ознакомление детей с декоративно-прикладным искусством отличается своеобразием использования определенных методов (показ, наблюдение, объяснение, анализ, наглядный пример взрослого, а также упражнение, метод поисковых ситуаций, игровых способов подачи: игры с карточками, с игровым полем, игры-конструкторы, подвижные и малоподвижные игры и др.); этапов (подготовительный, аналитический, творческий, оценочный); форм проведения: образовательная деятельность, экскурсии, тематические выставки, фольклорные, семейные и прочие праздники и развлечения, командные, спортивные, ролевые и другие игры); принципов использования (доступность, использование при оформлении ДОО, истинность предметов народного искусства, знаково-символический характер и т.д.)

В ознакомлении детей дошкольного возраста с изделиями декоративно-прикладного искусства можно выделить следующие принципы:

1. Народное искусство является доступным, понятным и вызывающим интерес у детей дошкольного возраста, ввиду того, что специфика становления народного искусства, его символики во многом нашла свое отражение и в творчестве детей.

2. Народное декоративно-прикладное искусство достаточно широко используют при оформлении дошкольного образовательного учреждения. В

каждом дошкольном образовательном учреждении имеют место различные предметы русского народного декоративно-прикладного искусства, в том числе, народов России.

3. Компоненты тех или иных росписей используют для того, чтобы создавать разного рода дидактические игры и пособия.

4. Посредством тех или иных росписей дети с большей глубиной и наглядностью знакомятся со знаково-символической функцией цвета и символикой непосредственно растительного, животного мира, а также неживой природы.

5. Для того, чтобы обучить и сформировать детское декоративное творчество, могут быть широко использованы лишь истинные предметы народного искусства и их изображения (в частности, фотографии и слайды).

Декоративно-прикладное искусство, на котором основываются те или иные виды художественно-творческой деятельности детей, должно более широко использоваться в процессе воспитательно-образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста

Исследователем Погодиной С.В. отмечался то обстоятельство, что процесс знакомства ребенка дошкольного возраста с русским народным декоративно-прикладным искусством в качестве опоры должен иметь принцип общей дидактики. Иначе говоря, данный процесс должен быть связан с окружающей жизнью, с систематичностью и последовательностью, с индивидуальным подходом в обучении и художественном развитии детей, с наглядностью. Автором было выделено несколько последовательных этапов в ознакомлении детей дошкольного возраста с народным декоративно-прикладным искусством:

- подготовительный этап: процесс накопления ребенком художественно-эстетического опыта в сфере декоративно-прикладного искусства, который может быть выражен в его готовности к восприятию произведений народных умельцев;

- аналитический этап: процесс активного восприятия того или иного произведения, процесс формирования эстетической оценки того образа, который подлежит восприятию;

- творческий этап: процесс самостоятельного включения декоративного образа в текстуру собственного опыта для последующей его трансформации в ходе собственной творческой деятельности;

- оценочный этап: процесс сравнения и оценки других имеющихся изобразительного искусства, выделение общего и различного [4, с. 212].

В числе основных форм, которые используются в процессе ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством можно найти: образовательную деятельность, различные экскурсии, тематические выставки, государственные, фольклорные, семейные и прочие праздники и развлечения, командные, спортивные, ролевые и прочие игры [1, с. 48].

Для того, чтобы ознакомиться с декоративно-прикладным искусством, необходимо начать с выбора знакомых образов, украшенных геометрическими узорами (полосами, кругами, кольцами, точками). Приведенные виды проходят сквозь существующие возрастные группы, однако при этом происходит

расширение содержания, выделение принципиально новых средств выразительности, специфических черт, традиций каждого из имеющихся видов. Работа должна вестись в следующих направлениях:

- знакомство детей с отдельным видом народного декоративно-прикладного искусства, с выборочной информацией о промысле, с содержанием промысла, его назначением, материалами, характерными чертами, средствами выразительности;

- знакомство детей с теми или иными видами орнаментов: геометрия, растительность, комбинирование;

- изучение принципов выстраивания тех или иных композиций орнаментов.

Таким образом, в процессе ознакомления с изделиями декоративно-прикладного искусства могут быть использован ряд методов воспитания – речь идет о показе, наблюдении, объяснении, анализе и наглядном примере взрослого, включая ряд методов обучения (речь идет о показе, упражнении, объяснении, методе поисковых ситуаций). Воспитательное и развивающее значение декоративно-прикладного искусства для детей дошкольного возраста не вызывает сомнений. Дети дошкольного возраста знакомятся со спецификой национального быта, с народным искусством. Процесс ознакомления с изделиями декоративно-прикладного искусства за счет разнообразия материалов, фактуры, форм благотворно воздействует на сенсорное развитие и художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста.

Список используемых источников и литературы

1. Вакуленко Е.Г. Народное декоративно-прикладное творчество [Текст]: теория, история, практика: учебное пособие / Вакуленко Е.Г. Ростов: Феникс, 2012. 380 с.

2. Костина Л.В. Истоки творчества: методическое пособие [Текст] / Л.В. Костина. - Тюмень. 2012. 70 с.

3. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Неменский Б.М., М.: Просвещение, 2012. 253 с.

4. Погодина С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества [Текст]: учебное пособие для студентов учреждений среднего образования / С.В. Погодина. -3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. 352 с.

5. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В. Сущность и значение проектной деятельности для современных дошкольных образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 261-265.

6. Чернобровкин В.А. Философско-эстетический анализ музыки (отечественные теоретические концепции 20-30-х годов XX века): Дис. канд. филос. Наук. Санкт-Петербург. 1999. 155 с.

© В.А. Чернобровкин, Э.М. Артюкова, 2020-06

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- 1. Абрамова Анастасия Николаевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль зав. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд пед.наук светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия
- 2. Абсаттарова Регина Ураловна**
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 Александровна Овсянникова), г. Магнитогорск, Россия
- 3. Алова Марина Дмитриевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Анжелика Александровна Кацера), г. Тула, Россия
- 4. Алпатовая Татьяна 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 Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия
- 5. Анохина Надежда Викторовна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия
- 6. Антохина Полина Владимировна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия
- 7. Артиюкова Эльвира Марсовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия
- 8. Асмаловская Оксана Анатольевна**
старший преподаватель кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия
- 9. Баранова Юлия Андреевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия
- 10. Барбина Виктория Дмитриевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск, Россия
- 11. Безгрешнова Александра Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия

12. **Боблетер Диана**
кандидат филологических наук, masterofArts, Венский университет, г.Вена, Австрия
13. **Борисова Ксения Олеговна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия
14. **Бутакова Виолетта Александровна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия
15. **Бычкова Зоя Николаевна**
магистрант кафедры ДиСО ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия
16. **Валеева Рина Рашитовна**
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. **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
18. **Высокова Алёна Игоревна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Анатольевна Асмаловская), г. Тула, Россия
19. **Голядкина Мария Владимировна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры ДиСО ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Наталия Ивановна Левшина), г. Магнитогорск, Россия
20. **Гришенок Алина Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия
21. **Давыдова Инна Игоревна**
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
22. **Денисова Мария Сергеевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталия Анатольевна Степанова), г. Тула, Россия
23. **Денисова Татьяна Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры

специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия

24. **Долгушина Наталья Александровна**

кандидат медицинских наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия

25. **Ермоленко София Андреевна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула, Россия

26. **Есипова Дарья Владимировна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Анжелика Александровна Кацера), г. Тула, Россия

27. **Залдя Софья Ивановна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, , заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия

28. **Захарова Ксения Владимировна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль зав. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд пед.наук светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия

29. **Илюшкина Светлана Сергеевна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Ирина Юрьевна Башкирова), г. Тула, Россия

30. **Исаева Елена Викторовна**

кандидат педагогических наук, учитель-дефектолог МОУ С(К)ОШИ № 3, г.Магнитогорск, Россия

31. **Карлова Юлия Вадимовна**

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия

32. **Карслян Елена Анатольевна**

старший воспитатель МДОУ «ЦРР – детский сад № 183» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия

33. **Касумова Лилия Эмильевна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия

34. **Кацера Анжелика Александровна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия

35. **Киселёва Елена Евгеньевна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры

специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Анжелика Александровна Кацера), г. Тула, Россия

36. **Кожин Геннадий Игоревич**
учитель-дефектолог, специалист структурного подразделения государственного общеобразовательного учреждения Тульской области «Яснополянский образовательный комплекс им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия
37. **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
38. **Колоскова Ольга Андреевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль зав. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд пед.наук Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия
39. **Колычева Екатерина Владимировна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия
40. **Комахина Екатерина Вадимовна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия
41. **Комиссарова Екатерина Андреевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» **Юлия Михайловна Васина**), г. Тула, Россия
42. **Корнеева Дарья Геннадьевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия
43. **Коробкина Анастасия Юрьевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры ДиСО ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Наталия Ивановна Левшина), г. Магнитогорск, Россия
44. **Котова Наталья Олеговна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия
45. **Кощевец Ксения 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 Светлана Николаевна Юревич), г. Магнитогорск, Россия
46. **Крюкова Ульяна Сергеевна**
учитель-логопед МБОУ «Центр образования №7» Имени Героя Советского Союза Сергея

Николаевича Судейского", магистрант факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия

47. Кувшинова Ирина Александровна

канд. пед. наук, профессор Российской Академии Естествознания, член-корреспондент международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия.

48. Курцева Светлана николаевна

учитель-логопед МОУ С(К)ОШ № 15, г.Магнитогорск, Россия

49. Лана де СоузаКавальканти (LanadeSouzaCavalcanti)

Доктор географических наук, профессор Федерального университета Гояс (Бразилия). Имеет опыт работы в области географии и преподавания, уделяя особое внимание урбанистической географии, изучая следующие предметы: преподавание географии, педагогическое образование, место, география, город и городское пространство. Координация исследовательских групп - Nepeg и Nupec, зарегистрированных в CNPq. Бразилия

PhD in Geography, professor holder of Federal University of Goiás (Brazil). Has experience in Geography and Teaching, focusing on Urban Geography, acting on the following subjects: geography teaching, teacher education, place, geography, city and urban space. Coordination of Research Groups - Nepeg and Nupec, registered with CNPq.

50. Лапшина Виктория Александровна

учитель начальных классов, МОУ «Санаторная школа-интернат №2 для детей, нуждающихся в длительном лечении», г. Магнитогорск, Россия

51. Левшина Наталия Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

52. Лещенко Светлана Геннадьевна

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия

53. Линькова Мария Владимировна

преподаватель МБУ ДО "Детская школа искусств № 4", музыкальный коуч-консультант, член ассоциации музыкальных психологов и психотерапевтов, г. Магнитогорск, Россия

54. Мельникова Марина Леонидовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент, кафедры педагогического образования и документоведения Татьяна Геннадьевна Неретина), г. Магнитогорск, Россия

55. Михно Анастасия Игоревна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия

56. Мицан Елена Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

57. Мужилевская Дарья Владимировна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук,

доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия

58. Назарычева Анна Петровна

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

59. Насибулина Эльвира Эдуардовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. мед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Наталья Александровна Долгушина), г. Магнитогорск, Россия

60. Неретина Татьяна Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования и документоведения, заместитель директора по методической работе института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

61. Нуждаева Светлана Владимировна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, , заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия

62. Овсянникова Елена Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

63. Одинцова Анастасия Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула, Россия

64. Панова Арина Сергеевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия

65. Панова Виктория Юрьевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия

66. Перетертова Софья Руслановна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия

67. Пешкова Наталья Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула, Россия

68. Постовалова Светлана Анатольевна

старший воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №137» города Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия

69. **Румянцева Анна Владимировна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия
70. **Русакова Кристина Евгеньевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия
71. **Сабирзянова Стелла Марковна**
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
72. **Савичева Ольга Вячеславовна**
магистрант кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Наталия Ивановна Левшина), г. Магнитогорск, Россия
73. **Санникова Лилия Наилевна**
кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия
74. **Сафонова 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 Елена Александровна Овсянникова), г. Магнитогорск, Россия
75. **Селезнёва Светлана Анатольевна**
воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №137» города Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия
76. **Сергеева Ирина Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула, Россия
77. **Скрипник Яна Александровна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия
78. **Слюсарская Татьяна Вадимовна**
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула, Россия
79. **Соколова Анастасия Сергеевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. мед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Наталья Александровна Долгушина), г. Магнитогорск, Россия

80. **Степанова Наталия Анатольевна**
 декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», кандидат психологических наук, доцент, г. Тула, Россия
81. **Стрижак Анна Александровна**
 студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия
82. **Сунагатуллина Ирина Ириковна**
 кандидат педагогических наук, джоцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия
83. **Тахмезова Алина Рауфовна**
 студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия
84. **Трегуб Анна Андреевна**
 студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск, Россия
85. **Третьякова Анна Дмитриевна**
 студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск, Россия
86. **ФандрихУльяна**
 Kulturzentrum Druschba-Freundschaft e. V., Лангенфельд, Северный Рейн-Вестфалия, Германия
87. **Хажина Галия Ураловна**
 выпускница, бакалавр направления Психолого-педагогическое образование института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия
88. **Хайрулина Анастасия Олеговна**
 студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, , заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия
89. **Ходырева Эльвира Сергеевна**
 студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль Хаидов Сергей Курбанович), г. Тула, Россия
90. **Хосе Карлос Либанео (José Carlos Libâneo)**
 Доктор философских наук и истории образования, профессор в отставке из Федерального университета Гояс. Профессор Католического университета Гояса, работает в аспирантуре в области научных теорий образования и педагогических процессов, координирует исследовательскую группу CNPq: теория и образовательные процессы. В настоящее время проводит исследования в области историко-культурной теории с упором на обучение, преподавание и организацию школы. Член Национальной ассоциации исследований и последипломного образования ANPEd. Бразилия
 PhD in Philosophy and History of Education, professor retired from the Federal University of Goiás. He is currently Professor at the Catholic University of Goiás, working in the Post-

Graduate Education in Research Line Theories of Education and Pedagogic Processes. Coordinates the CNPq Research Group: Theory and educational processes. Research and write on the following topics: theory of education, teaching, teacher training, teaching and learning, organization and school management. Currently conducts research into the historical-cultural theory, with emphasis on learning, teaching and school organization. GT Didactic member of the National ANPEd-Association for Research and Graduate Education.

91. **Хромова Елена Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия
92. **Хромова Елена Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия
93. **Цехановская Яна Игоревна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталия Анатольевна Степанова), г. Тула, Россия
94. **Цырулик Надежда Степановна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО "Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина", г. Мозырь, Республика Беларусь
95. **Чернобровкин Владимир Александрович**
кандидат философских наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания, зав. кафедрой технологий образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия
96. **Черных Людмила Алексеевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия
97. **Шепилова Есения Дмитриевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой ДиСО ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск, Россия
98. **Шепилова Наталья Анатольевна**
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия
99. **Юревич Светлана Николаевна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ	3
МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ	5
СЕКЦИЯ "АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА"	5
О.И. Кокорева, Е.В. Колычева РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	5
В.А. Лапшина ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА	9
Е.Л. Мицан, Я.А.Скрипник ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ.....	14
Д.В. Мужилевская, И.А. Кувшинова ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ АСПЕКТ УКРЕПЛЕНИЯ ИХ ЗДОРОВЬЯ.....	18
С.А. Постовалова, С.А Селезнёва РИТМОПЛАСТИКА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В РАМКАХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	21
У.Фандрих К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ГЕРМАНИИ	25
Е.Д. Шепилова, Н.А. Шепилова, Л.Н. Санникова КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ЗДОРОВЬЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО.....	28
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»	34
В.Д.Барбина, А.А.Трегуб, И.И. Сунагатулина ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ.....	34
М.В. Голядкина РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА	38
С.С. Илюшкина ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	42

Г.И. Кожин УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ	45
С.Г. Лещенко, К.В. Захарова ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ОВЛАДЕНИИ ЗВУКО-БУКВЕННЫМИ ОБОЗНАЧЕНИЯМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	51
Я. И. Цехановская ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	56
М.Д. Алова, А.А. Кацero МЕТОДЫ, СРЕДСТВА И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	59
С.Г.Лещенко, О.А.Колоскова СИСТЕМА МЕРОПРИЯТИЙ ПО КОРРЕКЦИИ ОСОБЕННОСТЕЙ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	64
Д.Г. Корнеева ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	69
А.И.Михно, И.И. Давыдова, С.М. Сабирзянова ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИАГНОЗОМ РАННИЙ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ	73
В. Ю. Панова ОБРАЗОВАНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	77
И.А. Сергеева ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	82
Д.Е.Киселева, А.А. Кацero ГОТОВНОСТЬ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: ДИАГНОСТИКА, РАЗВИТИЕ, КОРРЕКЦИЯ.....	87
Д.В. Есипова, А.А. Кацero РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	95
М. С.Денисова ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	99
П. В.Антохина РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК ПРОФИЛАКТИКА МОТОРНОЙ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	104

Э. Э.Насибулина, Н. А.Долгушина КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	108
А.А. Одинцова, Т.В.Слюсарская НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОРИЕНТАЦИИ И МОБИЛЬНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	112
Е.В. Комахина РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	117
А.А. Гришенюк КОРРЕКЦИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	121
А. А. Стрижак, С. Н. Курцева К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ	125
Т. Г. Неретина, М. Л. Мельникова РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ.....	130
И.А.Кувшинова, Ю.А.Баранова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	134
СЕКЦИЯ ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ	139
А.Н. Абрамова РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ МОТОРИКИ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	139
А.А.Безгрешнова, О.И. Кокорева КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ	143
В.А. Бутакова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	147
О.А. Асмаловская, А.И. Высокова КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	152
Р.Р. Валеева ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПРИ ОНР.....	156

С.А. Ермоленко ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	161
С.И. Залдя РАЗВИТИЕ НАВЫКА СОГЛАСОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	166
Л.Э. Касумова, О.И. Кокорева К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	169
О.И. Кокорева, Н.В. Анохина ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	173
Н.О. Котова РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	177
К.С. Кощевец ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	181
У.С.Крюкова РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	185
Курцева С.Н. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	189
С.Н.Курцева, Е.В.Исаева ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК ЗВУКОВОГО СОСТАВА СЛОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	194
С.Г. Лещенко, С.В. Нуждаева КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ВЗРОСЛЫХ С ЭФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ	198
А. П. Назарычева ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ.....	203
О.В. Савичева РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОНР КАК ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ.....	206
Соколова А.С, Долгушина Н.А. ИГРА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ	210
А.О. Хайрулина КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ВЗРОСЛЫХ С СЕНСОРНОЙ АФАЗИЕЙ	214

Е.А. Хромова ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	218
Т.В. Алпатова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ.....	222
Л.А. Черных ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	226
СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»	231
О.А. Асмаловская К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ.....	231
Д.А. Боблетер ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ	235
Т.А. Денисова КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	239
А.Ю. Коробкина ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	243
Т. Г. Неретина КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ..	247
Е.А. Овсянникова, Р.У. Абсаттарова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	251
С. Р. Перетертова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	256
К. Е. Русакова, О.И. Кокорева ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА.....	261
Л.Н. Санникова, Г.У. Хажина РОЛЬ РИСУНКОВ В ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	265
А.А. Трегуб, В.Д. Барбина, И.И. Сунагатулина ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДИСЛАЛИЕЙ	269

Э.С. Ходырева ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	273
СЕКЦИЯ "ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ"	
Лана де Соуза Кавальканти РАЗВИТИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ И СТРУКТУРНЫЕ КОНЦЕПЦИИ	279
Хосе Карлос Либанео ВОПРОС ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ЕГО ОТНОШЕНИИ С УЧЕБНОЙ ПРОГРАММОЙ И ОБУЧЕНИЕМ	289
М.В. Линькова МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В НАЧАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ В ДШИ)	299
Н.С. Цырулик К ВОПРОСУ о ВЫЯВЛЕНИИ СПЕЦИФИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА АРИФМЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ (ДИСКАЛЬКУЛИИ) У ДЕТЕЙ	307
Е.А. Комиссарова, Ю.М. Васина СРЕДСТВА ИСКУССТВА КАК КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗА «Я» У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	314
А.В. Румянцева, Ю.М. Васина КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ	318
А.Р. Тахмезова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	322
Е.А. Карслян РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ.....	327
Е.А. Овсянникова, Е.С. Сафонова ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ.....	332
А.Д. Третьякова, И.И. Сунагатуллина ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАМКАХ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	337
А.С. Панова ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	342

З.Н. Бычкова, Ю.В. Карлова ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА И ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ	346
Ю.В. Карлова, З.Н. Бычкова ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНДРОИДНОГО РОБОТОТЕХНИЧЕСКОГО УСТРОЙСТВА «УМНАЯ ПЧЕЛА» В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	351
В.А. Чернобровкин, К.О. Борисова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	358
В.А. Чернобровкин, Э.М. Артюкова ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ	363
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	368

Научное издание

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ
И КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник научных трудов
по результатам международной
научно-практической он-лайн конференции,
посвященной 75-летию ООН**

27-29 апреля 2020 г.

Подписано в печать 26.06.2020. Рег. № 46-20. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага тип № 1.
Плоская печать. Усл.печ.л. 24,00. Тираж 100 экз. Заказ 151.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»